CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

José Manuel Touriñán López



Libros de la Colección Internacional de
Pedagogía Mesoaxiológica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Más información:

http://dondestalaeducacion.com/

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w

REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

José Manuel Touriñán López

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 10)
http://dondestalaeducacion.com/

Título original:
CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

Autor: José Manuel Touriñán López
Catedrático de teoría de la educación. Profesor emérito.
Universidad de Santiago de Compostela

ISBN 978-958-58492-6-6
Primera edición, Octubre 2014

Editor: Julio César Arboleda Aparicio
Director Editorial: Santiago Arboleda Prado
Diseño gráfico: Nelson Largo

REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía
editorial@rediberoamericanadepedagogia.com
Editorial REDIPE (95857440)
Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

www.redipe.org
Impreso en Cali, Colombia
Printed in Cali, Colombia

Reedición de abril de 2023 (edición revisada y ampliada, manteniendo el mismo título que la edición de octubre de 2014)

© José Manuel Touriñán López, 2023
© Jmtl, 2023

Texto registrado en el Registro General de la propiedad intelectual con número de asiento 03/2014/1325. Santiago de Compostela

Adaptación de PDF a formato libro para la reedición:
Agencia Gráfica. Santiago de Compostela

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal).

www.dondestalaeducacion.com

A Toño, Vicente, Esther, Mª del Carmen y Silvana:
amigos, colaboradores y profesores de la USC;
universitarios de hoy y de siempre

ÍNDICE GENERAL

Prólogo.....11

Introducción General.....13

CAPÍTULO 1. A LA BÚSQUEDA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN. DE LA ETIMOLOGÍA AL SIGNIFICADO.....17

- Introducción.....19
- Necesidad general del análisis conceptual de los términos del discurso pedagógico.....21
- Acercamiento etimológico al término 'educación'.....29
- Antinomias pedagógicas como forma de ceguera paradigmática desde la contraposición del sentido etimológico.....32
- Definiciones, saber y conceptos debatibles.....44
- A la búsqueda de criterios de definición de educación.....51
- Consideraciones finales: necesitamos saber dónde encontrar los criterios de definición real de educación.....81

CAPÍTULO 2. LA RELACIÓN EDUCATIVA ES UN CONCEPTO CON SIGNIFICADO PROPIO VINCULADO AL CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN.....93

- Introducción.....95
- La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado.....98
- Complejidad objetual y carácter de la educación: una exigencia insoslayable de concepto en la relación educativa.....125
- Consideraciones finales: la relación educativa no es neutral; es una relación comprometida, responsable y compasiva.....153

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES CUALIFICACIÓN DEL SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN, VINCULADA AL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN 159

- Introducción.....161
- Ambigüedad semántica de 'educación intercultural'.....165
- La educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se nos plantea como reto.....171
- El sentido de la educación como vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a categorías que cualifican su significado 182
- Consideraciones finales: el desarrollo cívico intercultural es territorial y planetario desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación.....204

CAPÍTULO 4. CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS: CONFLUENCIA DE SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL EN LA ARQUITECTURA CURRICULAR 211

- Introducción.....213
- 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.....214
- El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición 219
- El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal.....223
- Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es la encrucijada de la arquitectura curricular en el sistema educativo.....229
- Consideraciones finales: para educar, hay que construir ámbitos de educación.....249

CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS: UN ESCALÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA Y UNA ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL NECESARIA.....253

- Introducción: una nueva dimensión del desarrollo cívico 255
- Hablar de convivencia ciudadana planetaria es comprometerse con la suma, no con la resta.....260
- Educación para el desarrollo de los pueblos: un derecho de cuarta generación y un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria 262
- El desarrollo es ámbito de educación que implica educar con la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento.....269
- Consideraciones finales: la educación para el desarrollo es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación.....291

CAPÍTULO 6. LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA: IDENTIDAD, DIVERSIDAD, ESPECIFICIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD. LA BÚSQUEDA DE COMPETENCIAS ADECUADAS PARA EDUCAR 299

- Introducción.....301
- El significado de la función pedagógica 303
- Competencias para enseñar y competencias para educar, un nuevo reto de la pedagogía 323
- Consideraciones finales: la función pedagógica exige generar principios de acción desde competencias adecuadas.....356

CAPÍTULO 7. DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN: A PROPÓSITO DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA.....359

- Introducción.....361
- La pedagogía mesoaxiológica genera conocimiento de la educación atendiendo a la actividad común interna de los educandos 362

- La pedagogía mesoaxiológica construye ámbitos de educación con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada 374
- El significado de la educación se vincula al conocimiento de la educación y caracteriza a la pedagogía como mesoaxiológica 391
- Consideraciones finales: la mirada pedagógica siempre es disciplinar.....400

CAPÍTULO 8. UNA APLICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN.....405

- Introducción. Una propuesta en el punto de partida: la educación artística es sustantivamente educación.....407
- Educación artística y la triple acepción de "disciplina".....417
- La educación artística como conocimiento de la educación con mentalidad y mirada pedagógicas.....419
- La educación artística como ámbito general de educación 427
- La educación artística como ámbito de educación general y vocacional-profesional 431
- Determinación conceptual de las artes como ámbito de educación: educación "por" las artes, "para" un arte y "con" un arte.....437
- No todo vale como contenido en las finalidades de la educación artística 443
- Consideraciones finales: el modelo dual de formación no resuelve bien la relación teoría-práctica en la educación artística 446

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....453

RELACIÓN DE CUADROS.....481

EPÍLOGO PARA LA REEDICIÓN DE ABRIL DE 2023..... 483

PRÓLOGO

Son muchas las contribuciones que desde este libro hace al mundo educativo el pedagogo español José Manuel Touriñán, con autoridad epistemológica y en el marco de una heurística tejida al tenor de reflexiones críticas, analíticas, fundadas. Desde aportes genéricos basados en atributos inéditos o propiedades conceptuales asumidas en su singularidad discursiva, tales como los constructos pedagogía mesoaxiológica, definición nominal y real de educación, rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal; hasta cavilaciones propositivas que constituyen valores diferenciales en el acervo educativo y pedagógico, como es el caso de aseveraciones del tipo: *la pedagogía es Pedagogía Mesoaxiológica.*

Para Redipe es un honor editar esta comunicación, sobre todo porque tenemos la convicción de que la misma enriquece profundamente el estado del arte educativo y de los saberes asociados a este, y que será punto de referencia insoslayable en cualquier acercamiento en materia reflexiva, indagativa y propositiva sobre la educación, primado para la construcción de mundos de vida.

La educación debe ser reivindicada como devenir de vida, como un proceso edificador, en consecuencia inalienable. Contar en el mundo global del conocimiento con libros como este, basamentados en pensamiento y experiencia, es un aliciente y un reto importante para seguir promoviendo generaciones didácticas, pedagógicas, epistemológicas y práxicas, o reflexiones crítico actuantes, que conciban la educación del lado de la vida más que del mercado. Producciones académicas de la altura que nos comparte el profesor Tourinán, críticas del uso y abuso conceptual en el orbe educativo y pedagógico, alientan actitudes igualmente críticas y actuantes en un mundo, como el de hoy, que advierte en la educación un tesoro para la productividad y la rentabilidad económicas, más que para la dignificación del ser humano.

Julio César Arboleda
Director Redipe
direccion@redipe.org

INTRODUCCIÓN GENERAL

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos.

Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en este libro que ha sido pensado y construido para hablar de estas cosas y de conceptos tales como: definición nominal y real de educación, rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación; concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal.

Es mi opinión fundamentada en esas reflexiones que el conocimiento de la educación marca el sentido de 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. El significado de la educación se vincula al conocimiento de la educación que solo es válido, si sirve para educar. Y dado que es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, la Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado, es decir, como "*ámbito de educación*".

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

intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada actuación educativa. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia cultural, 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).

Los ocho capítulos de este libro se ordenan para fundamentar la relación entre concepto de educación y Pedagogía mesoaxiológica, utilizando como hilo conductor el carácter, el sentido, el significado de educación y la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, junto con la relación educativa, la función pedagógica y la intervención que siempre debe estar ajustada a mentalidad pedagógica específica y a mirada pedagógica especializada. Construir este pensamiento ha sido mi responsabilidad y agradezco a REDIPE la oportunidad que me brinda de difundirlo.

José M. Touriñán López

Santiago de Compostela
Septiembre de 2014

CAPÍTULO



A LA BÚSQUEDA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN. DE LA ETIMOLOGÍA AL SIGNIFICADO

A LA BÚSQUEDA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN. DE LA ETIMOLOGÍA AL SIGNIFICADO

1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento pedagógico acude frecuentemente a la etimología como punto de partida para establecer el significado del término 'educación'. Pero lo cierto es que ese recurso no se utiliza con rigor, o más bien se utiliza interesadamente para mantener abierto en Pedagogía el sentido antinómico de la educación sin prestar atención a nuevas aportaciones que permiten abordar, tal como es, la complejidad de la educación como ámbito de realidad, conocimiento y acción que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

La clave en este capítulo estriba en entender que la etimología nos marca un camino de tendencia desde *educare* (criar, nutrir e instruir) que fue complementado en la pedagogía moderna con las connotaciones de *educere* (sacar de dentro). Esta licencia, que no se justifica desde el análisis etimológico, ha sido el soporte en la pedagogía idealista del camino antinómico de la educación, vinculando contraposiciones de conceptos y significados respecto de la educación como estado y como acción. Atendiendo a los avances de las investigaciones pedagógicas actuales, es posible y conveniente hablar del significado de la educación desde otras perspectivas que van más allá de la etimología y de la concepción antinómica de la educación. Los nuevos paradigmas apuntan a la complejidad objetual de la educación, para entender las posibilidades de la definición y del análisis del significado atendiendo, no solo a los criterios de definición extraídos del uso común del término y de finalidad vinculada a las actividades que se realizan, sino también a la búsqueda de rasgos que cualifican y determina el significado real del término 'educación'.

Es necesario el análisis teórico de los términos para delimitar su significado. En Pedagogía interesa saber cómo es el proceso de transformación de la información en conocimiento y de este en educación, que siempre implica, además de conocimientos actitudes y hábitos, competencias relativas a las

actividades internas y externas del educando.

Ese análisis no es un problema de Pedagogía cognitiva y de Didáctica, porque no es un problema de cómo explicar y comprender los procesos de pensar y conocer, para mejorarlos (Vázquez Gómez, 1991; Boavida y García del Dujo, 2007). En Pedagogía, la transmisión misma de los saberes y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión pedagógica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva. Pero, además de responder a esas dos cuestiones, hay que responder a cómo se justifica que un determinado acontecimiento o acción es educativo. 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, aproximándose a la significación real del término en conceptos propios. Esta cuestión es fundamental, porque, desde el punto de vista del significado, conocer, enseñar y educar no son lo mismo.

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 el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada caso concreto de experiencia cultural que se quiere convertir en objeto e instrumento de educación.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Touriñán y Sáez, 2012).

En este capítulo abordaré el problema del significado y de los diversos modos de definir, con objeto de sentar las bases desde las que explicitar los criterios

de la definición misma, que necesariamente van más allá del significado extraído del uso común del término, de las actividades que se realizan y de la función simbólica que se le atribuya al término 'educación', en forma de lemas, metáforas y antinomias pedagógicas.

2. NECESIDAD GENERAL DEL ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LOS TÉRMINOS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

La defensa y justificación de la necesidad del análisis de los términos es, sin lugar a dudas, uno de los temas que preocupa actualmente desde el punto de vista intelectual. Podemos resumir la tesis general que nos permiten justificar esa necesidad del siguiente modo:

> En líneas generales, todo discurso se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en la comunicación. La comunicación es un proceso mental-físico cuya función es elicitar el significado a que se apunta (Stewart, 1973, págs. 45-46 y cap. IX).

> El significado no está en las meras palabras como algo físico. Desde el punto de vista físico, las palabras son complejos simbólicos, representaciones físicas de los significados ubicados en la mente del comunicante; pero no son el significado, porque nada físico que pertenezca intrínsecamente al complejo simbólico-físico, como es la dimensión, configuración, longitud de onda, etc., proporciona información acerca de la relación existente entre el complejo simbólico y el propósito para el que se empleó. Desde Platón, sabemos que es un error creer que las palabras escritas hablan, como si pensaran, porque, en primer lugar, si se les pregunta con el afán de informarse sobre algo de lo dicho, expresan tan solo una cosa que es siempre la misma; en segundo lugar, basta con que algo se escriba una sola vez para que el escrito circule por todas partes sin que sepa decir a quién debe interesar; y, en tercer lugar, cuando ese algo escrito es reprobado injustamente, necesita la ayuda de su padre pues por sí solo no es capaz de defenderse (Platón, *Fedro*, 274 c., d., e.; 275a, 275d).

Parece obvio que un determinado complejo simbólico físico es

siempre necesario en la comunicación, pero no es suficiente garantía para la elicitación del significado a que se apunta. Pero también es cierto que el significado está en función de la relación que se establece entre las ideas de la mente y la realidad a que nos referimos (Bochenski, 1976, pág. 20 y c. III). El complejo simbólico físico de toda comunicación no guarda en absoluto una relación causal con el significado, pues, si la guardase, no sería posible explicar cómo un inglés, un francés y un español, comparten la misma idea de "lápiz" con tres complejos simbólicos distintos (Stewart, 1973, pág. 125).

El discurso pedagógico versa sobre una realidad eminentemente práctica -la educación-, cuya interpretación exige no sólo medios para validar y contrastar un efecto (conocimiento), sino también medios para justificar la conveniencia de ese efecto y lograrlo (acción). Consiguientemente, el significado del discurso pedagógico se refiere, en ocasiones, a una realidad abstracta, expresada en conceptos que no siempre guardan una relación directa con los acontecimientos y las acciones concretas. Y así las cosas, si queremos establecer un discurso pedagógico significativo, es imprescindible la evaluación de los términos teóricos que se utilicen (Peters, 1969; Esteve, 1979, págs. 37-40; 78-81; 107-111).

2.1. GENERAR CONCEPTOS PROPIOS Y TOMAR PRESTADOS LOS DE OTRAS DISCIPLINAS

Los términos educacionales han sufrido un desgaste apreciable en forma de pérdida o ausencia de significado adecuado en un contexto -*anemia semántica*- y de presencia de dos o más sentidos en el mismo término, entre los cuales no tenemos criterio para decidir -*ambigüedad contextual*- (Black, 1969, p. 195). Solemos "tomar" prestados los conceptos de otros ámbitos sin reparar en la suplementación teórica necesaria para alcanzar la idoneidad en el ámbito de la Pedagogía. Y llegados a este punto hemos de convenir en que la generación de conceptos en Pedagogía no exige "tomar" las teorías de las llamadas disciplinas interpretativas, porque estas no justifican la acción pedagógica. Otra cosa es utilizar los datos y las leyes que dan significación a esas teorías, del mismo modo que las disciplinas interpretativas utilizan el sistema escolar como fuente

de obtención de datos para sus investigaciones.

Usar un campo de conocimiento -la educación- como lugar en el que puedo utilizar los patrones conceptuales de otra disciplina -biología, psicología, u otra-, es distinto a justificar ese campo como objeto de preocupación intelectual específica, que con autonomía funcional genera sus propios conceptos y pruebas. Si se confunde uso y justificación de un ámbito, todas las disciplinas son, a excepción casi exclusivamente de la matemática, derivativas o subalternadas. La física sería sólo matemática, en lugar de ser un ámbito de conocimiento distinto en el que la matemática puede ser utilizada provechosamente, y la dependencia lógica entre disciplinas, se convertiría inevitablemente en subalternación de unas a otras.

La simplicidad en la elaboración de teorías es siempre una preocupación fundamental desde que Guillermo de Occam defendió en el siglo XIV la necesidad de eliminar todas las causas y explicaciones innecesarias. Este principio de supresión de las causas innecesarias, que todos conocemos como "la navaja de Occam" fue reformulado a mediados del siglo XIX por Hamilton como principio de economía, parsimonia o simplicidad: solo se asumirán las causas y cargas necesarias para explicar los fenómenos (Hamilton, 1853, p. 22).

El profesor Novak mantiene que, contrariamente a la física y la biología, la psicología y la pedagogía se han caracterizado por la no simplicidad, es decir, por sus innumerables principios y teorías, con dudoso valor interpretativo y para una gama muy restringida de de fenómenos:

> "El campo de la educación se halla sorprendentemente desprovisto de explicaciones sencillas. Una de las razones que lo explica es, en mi opinión, que los educadores han confiado demasiado en los psicólogos a la hora de buscar principios y teorías. (...) Los educadores deben construir sus propios principios y teorías educativas para aplicarlos a los seres humanos en el marco de la acción escolar; y deben tratar de construir principios y teorías de amplio poder y relevancia para los hechos educativos" (Novak, 1998, p. 129).

Por más que cada disciplina dependa de otras más desarrolladas, esa dependencia no debe ser entendida -a menos que se quiera simplificar el campo

de investigación- como adopción de las teorías y subsunción en los conceptos de esas otras disciplinas, sino como una transformación de los instrumentos y los datos en formas y materiales pertinentes y aprovechables. Las teorías para ámbitos distintos no se "toman", sino que se transforman, porque toda teoría "tomada" queda limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías de la disciplina "tomadora". Como dice Bunge al estudiar los requisitos de la teoría científica, o lo que es lo mismo, sus síntomas de verdad, la simplicidad (que incluye reducir la posibilidad de interpretación de un ámbito de conocimiento al uso de los conceptos de otro ámbito) no es un signo necesario ni suficiente de la verdad (Bunge, 1975, pp. 145-184):

> "La función de las simplicidades en la investigación científica no es, en cualquier caso, tan importante como lo habían imaginado convencionalistas y empiristas. La principal razón de la pérdida de importancia de la simplicidad es la siguiente. La tarea del teórico no consiste únicamente en describir la experiencia del modo más económico, sino en construir modelos teoréticos (...) con fragmentos de realidad, y contrastar estas imágenes mediante la lógica, otras construcciones teoréticas, datos empíricos y reglas metacientíficas. Un trabajo constructivo de este tipo supone, sin duda alguna, el olvido de las complejidades, pero no apunta a su menoscabo; el desiderátum de toda nueva teoría es más bien el de explicar lo que haya sido ignorado en las concepciones previas" (Bunge, 1975, p. 182.)

La simplicidad no se considera un principio irrefutable, y ciertamente no es un resultado científico, porque la explicación más simple y suficiente es la más probable, mas no necesariamente la verdadera. Su sentido básico es que en condiciones idénticas, serán preferidas las teorías más simples, pero es una cuestión diferente cuales serán las evidencias que apoyen la teoría. En contra del principio de simplicidad, el sentido común nos dicta que una teoría más simple pero menos correcta no debería ser preferida a una teoría más compleja pero más correcta. Así las cosas, a menos que se defienda erróneamente que no queremos obtener nuevos conocimientos, o que el conocimiento ha llegado a un grado de perfección tal que no puede mejorarse, hay que reconocer que son las teorías mismas con las que nos enfrentamos a la realidad las que nos fuerzan a valorar o despreciar datos. No es que no existan datos; más precisamente lo que ocurre es que nos sentimos en condiciones de no

prestarles atención.

Cuando una concepción mental está en vigor y existen experiencias concretas que la desbordan, caben dos opciones: o se rechazan esas experiencias como no significativas desde el campo de trabajo, o se admite que hay que empezar a cambiar las hipótesis de trabajo, es decir, se admite que existen esas experiencias cuya explicación requiere una concepción teórica de otro tipo, porque aquella de la que disponemos no nos sirve para resolver el problema.

Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras áreas de investigación consolidadas, siempre que el esquema conceptual de éstas permita la interpretación en esos términos del nuevo campo de estudio. Esta es una situación normal de dependencia entre investigaciones, pero no es legítimo sostener desde ella, que en el nuevo campo no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde los conceptos de la disciplina interpretativa.

La autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia: es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada una de esas disciplinas es disciplina, porque usa las formas de conocimiento adecuadas a la mejor explicación y comprensión de la complejidad objetual de su ámbito de conocimiento; y, además, es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Los conceptos en una disciplina surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que se descubren establecen qué proposiciones son significativas conceptualmente en cada disciplina:

> "No se trata de adoptar (...) posturas xenófobas. La identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinar y aún cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella. A ninguno de nosotros se nos escapa la maduración que nuestra ciencia puede experimentar en parte, gracias a la interrelación técnica y metodológica con otras disciplinas, como pueden ser la Filosofía, la Biología, la Psicología, la Sociología o la Historia, por señalar casos poco discutidos. Mas una cosa sí debemos tener clara: que estos intercambios de técnicas de trabajo no deben afectar a los límites conceptuales de una y otras disciplinas. La aspiración óptima de la interdisciplinariedad -llegar a una integración formal en los más elevados niveles teóricos- sólo puede conducir a una pérdida de las señales

distintivas de la Pedagogía" (Vázquez, 1980, p. 47.)

Existen hoy diversas investigaciones de los conceptos educacionales que ponen de manifiesto la insuficiencia de las aproximaciones extrínsecas, para justificar la acción pedagógica (Touriñán, 1987a). No es suficiente la interpretación simplificadora del campo educativo desde disciplinas interpretativas, porque los conceptos trasvasados de otros contextos, no sólo conllevan algún cambio de significación, sino que oscurecen y confunden el contexto al que son trasvasados. Si nosotros hacemos sinónimos absolutamente "alumno" y "aprendiz", todo lo que probamos en la disciplina generadora para aprendiz está automáticamente probado en la Pedagogía para el alumno. Sin embargo, desde el punto de vista de la educación, "alumno" y "aprendiz" no son sinónimos. La diferencia en el contexto pedagógico entre un alumno lento y un aprendiz lento es enormemente significativa; el primero no siempre es una consecuencia del segundo. Las hipótesis de trabajo e investigación son muy distintas, cuando aceptamos la significación intrínseca y propia del término "alumno" y cuando simplificamos la explicación en términos de "aprendiz lento" (Walton, 1971).

Sostengo que avanzar en este camino de la conceptualización propia contribuirá a superar obstáculos que dificultan el éxito de la Pedagogía y de la tarea educativa desde el punto de vista de la concepción disciplinar, de la investigación, del conocimiento y de la acción de educar.

2.2. CONCEPTOS PROPIOS FRENTE A OPINIONITIS PEDAGÓGICA

Es precisamente desde esta óptica -no pesimista, sino realista- que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificar la acción pedagógica desde conceptos propios, para atender a los diversos criterios de cualificación con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada. Esta necesidad no se debe contemplar como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la necesidad de destreza epistemológica en los profesionales de la educación: la competencia para fundamentar y cualificar la acción educativa y los resultados de la investigación pedagógica en conceptos con significación propia y no subalternada (Kroman, 1977).

Sin lugar a dudas, podemos afirmar que una de las contribuciones más fácilmente observable de la preocupación por la educación como objeto de conocimiento que genera conceptos propios, es su contribución a

la erradicación de la *opinionitis pedagógica.* El término 'opinionitis', que ha sido acuñado por L. Morín, se entiende como emisión de una opinión en un ámbito en el que no se es experto, defendiéndola con la misma firmeza que defenderíamos las opiniones que emitimos como expertos, pero sin el rigor probatorio de las mismas (Morín, 1975).

El fenómeno de la opinionitis no es exclusivo del ámbito de la educación, sin embargo, adquiere especial intensidad en ese ámbito por tres razones fundamentalmente:

- La multiplicidad de interpretaciones del campo de la educación desde muy diversas disciplinas sin establecer los límites de credibilidad de esas interpretaciones
- La complejidad del fenómeno educativo que admite muy diversas cualificaciones
- El carácter participativo que es inherente a un fenómeno tan complejo como la educación.

Adviértase que criticar la opinionitis no equivale a defender una posición elitista y excluyente respecto del tipo de conocimiento que debe tenerse acerca de la educación. Que se opine sobre cómo educar no constituye ningún error, en principio. La opinión es un punto de partida para lograr el conocimiento intersubjetivo. La existencia de opiniones abundantes implica que el tema de la educación preocupa; que, por diversos motivos, muy diferentes personas tienen que ver con el tema de la educación y que no todo tipo de manifestación requiere la misma competencia técnica.

Criticar la opinionitis no es criticar la existencia de opinión, sino más precisamente denunciar el error intelectual que se comete cuando se pretende ir más allá de la opinión con la mera opinión, es decir, cuando se pretende presentar la opinión como una prueba de demostración. El error no es la opinión, sino el desconocimiento del límite de credibilidad de la opinión. Precisamente por eso, podemos afirmar que el problema de la opinionitis es grave al menos desde tres marcos de referencia distintos:

- Cabe la posibilidad de instrumentalizar la opinionitis para esconder la incompetencia. El profesor que tiene una noción aproximada del escaso dominio de su materia tiene dos salidas que suponen un diferente

esfuerzo: o bien se dedica a estudiar para afianzar su condición de experto, o bien renuncia a su condición de experto delegando en el grupo de alumnos la creación de los mejores intereses para su materia. Este modo de actuación es nocivo y, como afirma Lakatos, fomenta la confusión entre la libertad de cátedra y la libertad de expresión (Lakatos y Musgrave 1981, pp. 327-336).

- La opinionitis ejerce una influencia nociva en el desempeño de la tarea educativa. En efecto, las investigaciones actuales permiten afirmar que la aceptación de un mensaje depende en buena medida de la confianza que nos inspira el emisor (Black, 1969). Y si esto es así, se entiende por qué las opiniones que emiten especialistas de otros campos afines como la medicina o la psicología, por ejemplo, pueden ser usadas por los padres de alumnos y por los propios educadores como precisa manifestación de una norma pedagógica, que sabemos no ha sido justificada adecuadamente.

- La opinionitis fomenta una falsa identificación. Del carácter participativo de la tarea educativa se infiere erróneamente el principio de que toda persona que participa en la educación entiende de educación. Con lo cual se confunden los niveles de participación y se tergiversa el sentido de la investigación pedagógica. Participar no es sinónimo de entender y, desde luego, no se requieren las mismas competencias para participar a nivel de información, a nivel de toma de decisiones o a nivel de ejecución de lo decidido.

Sin afirmar que sea la única causa, hay que reconocer que la opinionitis, debido a esa inferencia errónea, favorece el intrusismo profesional y hace que parezca normal algo que la investigación pedagógica está denunciando de diversos modos actualmente: la posibilidad de dictar normas en materia pedagógica sin que los especialistas del tema hayan tenido oportunidad de informar y sugerir a través de sus organizaciones. Conviene recordar en este sentido que legalmente obligado, permitido o prohibido en materia de educación no equivale necesariamente a pedagógicamente obligado, permitido o prohibido (Touriñán, 1987b).

3. ACERCAMIENTO ETIMOLÓGICO AL TÉRMINO "EDUCACIÓN"

La etimología es el análisis de un término desde las raíces mismas de la lengua que nos devuelven y desvelan el sentido originario y elemental de los términos. Es una práctica frecuente acudir a la etimología, detenerse en el propio término, en el nombre de la cosa, antes de elaborar teóricamente los límites que explican la realidad a la que corresponde el término.

3.1. TRADICIÓN Y MODERNIDAD NO CONCUERDAN EN LA ETIMOLOGÍA

La tradición y la modernidad se han agrupado en tres posiciones respecto de la etimología. Unos autores son partidarios de la tradición y unen 'educación' con el verbo latino *educare* (criar, nutrir, alimentar, que hace referencia a la acción de acrecentamiento desde fuera y se vincula a la heteroeducación). Otros autores, más influenciados por la Escuela Nueva y el progreso de las ciencias de la educación, otorgan un lugar inequívoco en el proceso educativo a la actividad interna del educando y unen 'educación' con el verbo *educere* (sacar, llevar, conducir desde dentro hacia afuera, que hace referencia al crecimiento como concepto distintivo de la *escuela activa* y se vincula a la autoeducación). Por supuesto también hay autores eclécticos que asumen la fusión de tradición y modernidad en una posición dialéctica que intenta superar la aparente antinomia entre ambos orígenes -*educare* y *educere*-.

El profesor Nassif, sin alegar superiores razones al mero sentido antinómico de los dos verbos latinos, se mantiene en la postura ecléctica bajo la consideración de que ambos significados son complementarios (Nassif, 1975, p. 6). Lo cierto es que aunque ambas derivaciones no sean ni excluyentes ni opuestas, sino complementarias, eso no significa que la etimología avale tal mezcla. Como dice el profesor Doval, latinista y pedagogo:

> "casi todos los autores parecen adolecer de un vicio común, el de amoldar la etimología a la conveniencia de un campo semántico propio, elaborado con parcialidad. Bastaría recordar a San Isidoro para intuir lo falaz de esa forma de proceder en el campo de la etimología. Se me antoja que dar esto por válido sería como, en otro orden de cosas, admitir la validez de la conocida argucia mitológica de Virgilio, cuando en la Eneida logra entroncar la estirpe de César, con la egregia figura de Eneas, en un desesperado intento por granjearse su

benevolencia y el retorno a Roma" (Doval, 1979, p. 116).

El profesor García Hoz, enraíza el término 'educación' en *educere*, con un claro matiz hacia la acción, la actividad y la interiorización, tal como conviene a su análisis del concepto de educación, que se aleja del significado vulgar de cortesía (García Hoz, 1970, pp. 14-16).

El profesor Tusquets, se identifica con la tradición, pero no por interés particular de posicionamiento, sino porque entiende que no es posible la etimología derivada de *educere*. Mantiene que la etimología deriva educación de *educare*, porque, si procediese de *educere*, debería hablarse de "educción" en lugar de 'educación'. Para él, la etimología se vincula a *educare* y a *educationem*, respetando la tradición de los latinistas (Tusquets, 1972, p. 16).

3.2. LA ETIMOLOGÍA SE VINCULA A EDUCARE Y EDUCATIONEM

Para los latinistas, *educatio* tiene su origen indoeuropeo en la raíz *deuk/duk*, que tuvo dos derivaciones (*deuk*: duco-ducere y *duk*: duco-ducare). La raíz *deuk/duk* tiene significado amplísimo que va desde conducir a seducir y desde moldear a estimar. El punto de apoyo argumental de los latinistas respecto de la derivación etimológica está en la confirmación de que, de los 3600 verbos latinos pertenecientes a la primera conjugación, solo unos pocos son verbos primarios y entre esos pocos no se encuentra *ducare*, por consiguiente, la etimología no procede de *duk: ducare* (Doval, 1979, p. 117).

Para los latinistas el verbo originario *deuk: ducere* (el que dirige o conduce), da lugar, por una parte -y con carácter anterior a "educare" en su aparición desde el punto de vista histórico-, a *educere* (conducir desde, extraer, hacer salir del cascarón un ave, ayudar a nacer de la partera, etc., que son las matizaciones propias de la preposición "*ex*") y por otra a *educare*, que surge por analogía con otros verbos primarios de la primera conjugación y añade, al sentido de origen y dirección, el sentido de duración del proceso (Doval, 1979, p. 117). Todo apunta a que, si bien la diferencia del matiz durativo entre ambos verbos se fue perdiendo en el latín clásico, el origen etimológico no parece ofrecer ya serias dudas. *Educatio*, procedería del verbo *educare* (educar, criar, enseñar, instruir, formar, dar educación), que, a su vez, tendría su origen por vía de derivación y composición en el verbo primario *ducere*. Esta derivación de *educare* viene corroborada por el uso que los griegos hacían, junto al término *paideia*, del verbo *trefos*, que significa criar, para designar la acción educativa. Por su parte, Cicerón, Séneca y Quintiliano usan las palabras *educatio* y *educationem* con

significado de nutrición, crianza y alimentación, como algo distinto de mera manutención física. *Educatio* se vincula a *doctrina* (contenido educativo) y a *instructio e institutio* (acto de construir, instruir y formar desde fuera) (Doval, 1979, p. 19).

En la Edad Media se mantiene el uso de "*doctrina, instructio* y *educatio*". Así, en Santo Tomás se distingue un uso primario de *educatio* como *nutritio* (proporcionar alimento el padre a su hijo). El padre proporciona tres bienes a sus hijos, existencia, alimento e instrucción: primero los engendra y les da el ser, después les da alimento, los nutre (educatio) y, en tercer lugar, es causa de su enseñanza (instructio y disciplina) (Millán Puelles, 1973, p. 18). Pero, además, se consolida con Santo Tomás un sentido metafórico de *nutritio* como alimento espiritual sinónimo de *instructio*. Se consolida un sentido pleno del término *educatio* en el que se acumulan los conceptos de *nutritio* e *instructio* (o *disciplina*), de alimento físico y alimento espiritual. *Educatio= nutritio + instructio* (Millán Puelles, 1973, p. 23).

Como dice el Profesor Millán Puelles, *educatio* en sentido pleno tiene tres caracteres: 1º) se trata de algo que solo conviene al hombre pues necesita alimento físico y espiritual; 2º se trata de algo que conviene al hombre entero, pues la nutrición del alma se hace por medio de la *instructio* o *disciplina*, cuyo significado de condición intelectual y moral difiere totalmente de los que hoy les atribuimos a esos términos; 3º) se trata de algo a la vez distinto y complementario de la procreación o generación (Millán Puelles, 1973, pp. 25-26).

Como en las demás lenguas romance, también en castellano los términos "educar" y 'educación' son relativamente tardíos. Se suele situar su aparición en 1640, en el segundo tercio del siglo XVII en la obra de Saavedra Fajardo (Aretio, Corbella y García, 2009, p. 32, con referencia a García Carrasco y García del Dujo, 1996. Pero como dice el profesor Doval:

> "El verbo educar parece haber hecho su primera aparición documental en la primera mitad del siglo XVI. Si bien Corominas en su *Diccionario de autoridades* (parte 2, lit. 7.1.5) sitúa su aparición en el 1623, fecha en la que Minsheu lo incluye en su *A Dictionary in Spanish and English*, lo cierto es que un siglo antes ya fue usado por Vicente Valverde, colonizador español y obispo de Cuzco, en su *Vida de Cristo* (libro II, cap. I): *pues en otros treinta*

> *años le habían educado las montañas y soledades de Judea"* (Doval, 1979, p. 120).

Así las cosas, podemos afirmar que la palabra *educación* es un neologismo aparecido en lengua castellana de manera documentada en el siglo XVII. Una voz que procede de *educationem* y *educare*, voz más reciente que su hermana *educere*, con origen común para ambos en la raíz *ducere*.

Educare significa etimológicamente origen de un proceso, dirección del mismo y sentido de larga duración: conducir desde afuera, llevar de un estado a otro de nivel superior y proceso de largo período que se distingue de otros procesos de corta duración como es el de extraer o hacer nacer de la partera, para cuya actividad el latín usará siempre el verbo *educere*.

Si hacemos caso al análisis etimológico, la educación implica: 1) ser criado material y espiritualmente (*educando*), 2) unos recursos con los que se cría al educando (*medios* de cualquier tipo), 3) otro sujeto que cría y ayuda a crecer (*educador*), 4) un sentido de la acción (*método*), 5) un propósito de conducir a un estado superior (*finalidad*), 6) un sentido procesual de larga duración (*proceso durable*) y 7) un sentido de espacio específico en el que se establece la crianza, puesto que a los padres correspondería preservar y propiciar su espacio de acción familiar educadora (*espacio educativo*).

4. ANTINOMIAS PEDAGÓGICAS COMO FORMA DE CEGUERA PARADIGMÁTICA DESDE LA CONTRAPOSICIÓN DEL SENTIDO ETIMOLÓGICO

Si partimos del uso interesado que se ha hecho de la etimología del término 'educación', resulta fácil entender el sentido antinómico que se le ha querido impregnar, como si ello fuera inherente a la actividad misma y a su significado. Partiendo de la diferencia entre *educare* y *educere*, sin asumir el sentido riguroso de la aproximación etimológica al término, se entiende que la relación educando-educador se orienta siempre atendiendo a principios que se refieren a condiciones internas y externas de los agentes de la educación: hay alguien que actúa desde fuera y hay algo que se tiene dentro y que debe ser aflorado. Toda la educación es susceptible de ser contemplada como un

proceso y una actividad que depende de una acción externa (educador) que debe concluir con el logro en una acción interna del educando para dirigir su propia vida. A estas condiciones se les puede atribuir naturaleza antinómica, es decir, intelectualmente podemos hacer que se comporten con una aparente contradicción interna entre dos principios necesarios en la educación, pues parece que, llevados a extremo, se excluyen mutuamente en la acción, aunque lo cierto es que, bien entendidos y en la realidad, son necesarios ambos en cada caso de relación educativa, sin contradicción o exclusión.

El profesor Mantovani resume la educación como un mínimo de factores esenciales, que se contraponen y luchan, en busca de una recíproca absorción, como si de antinomias reales se tratara:

> "Las fuerzas antinómicas integran la íntima y compleja trama del proceso educativo. Desde cualquier plano que se mire aparecen términos antitéticos (.../...) Se comprenderá cómo ella (la educación) se mueve por un juego de antítesis: autoridad y libertad, realidad e ideal, medios y fines, interés y esfuerzo, vida espontánea y vida reflexiva. Se explica así la realidad de un proceso que se propone imponer la prevalencia de lo natural y la prevalencia humana. (...) La honda realidad humana (...) es una unidad de vida y espíritu donde fuerzas opuestas realizan un constante trabajo de superación o de equilibrio, de predominio de una o de nivelación de ambas" (Mantovani, 1972, pp. 23-24).

4.1. EL PENSAMIENTO ANTINÓMICO SE POSTULA COMO CATEGORÍA REAL

El pensamiento antinómico ha proliferado como forma de explicar y comprender la educación como proceso y acción. Lo fundamental de la antinomia es la contraposición entre dos elementos y es cierto que, partiendo de la dicotomía interno-externo, podemos antinomizar idealistamente la educación. 'Interno' quiere decir que las cosas relacionadas o relacionables no son independientes de sus relaciones; 'externo', quiere decir que las cosas relacionadas o relacionables poseen una realidad independiente de sus relaciones. En el pensamiento idealista las relaciones son internas (Ferrater, 1980, pp. 2825-2829).

El profesor Mantovani, haciendo referencia al pensamiento idealista, resume las antinomias enumeradas por Maresca, Gentile y otros autores vinculados a ese pensamiento desde la educación y que muchos, posteriormente, han seguido sin cuestionar su conveniencia o su sentido explicativo y comprensivo en la acción educadora. Según Mantovani, las antinomias fundamentales son (Mantovani, 1972, pp. 25-30):

- El ser y el deber ser en el hecho educativo
- Autonomía y heteronomía en el proceso educativo
- Instrucción informativa e instrucción formativa
- Educación individual y educación social
- Libertad del alumno o autoridad del profesor
- Naturaleza o cultura en la educación
- Individuo o grupo social

El profesor Quintana nos dice que entender la educación como una realidad antinómica significa asumir que la educación no es solo problemática, sino que su problematicidad viene ante todo de las antinomias que encierra. Las antinomias son problemas estructurales-funcionales de un ser, en forma de contradicciones internas: "en la realidad viviente social y cultural se dan antinomias, y ante ellas se queda uno sin palabra, porque no se pueden entender, no se pueden explicar. Mas hay que aceptarlas, porque son parte de la realidad" (Quintana, 1988, p. 57).

Existen *antinomias lógicas*, que suponen una contradicción entre dos ideas del pensamiento, la afirmación de una supone la negación de la otra, por ejemplo las paradojas o pensar un círculo cuadrado. Existen *antinomias filosóficas* que implican contradicciones en forma dialéctica de tesis y antítesis, por ejemplo el carácter del mundo para Kant que es siempre y a la vez limitado e ilimitado, simple y compuesto, lleno de libertad y determinismo. Existen, además *antinomias reales* que son las que existen en nuestra experiencia del mundo exterior, como es el caso del bien del individuo y el bien del grupo. Como dice Reboul, antinomia no significa solo contradicción, sino también oposición entre dos leyes o dos reglas, cada una de las cuales puede fundamentar nuestra adhesión. Superar la antinomia consiste para la filosofía en descubrir un punto

de vista superior que integre las dos tesis opuestas; que las integre o las rechace, pero haciendo justicia a ambas (Reboul, 1972, p. 135).

La solución de la antinomia real no es de sentido dialéctico, es decir, encontrar la síntesis que supera las diferencias, porque ese equilibrio supondría la negación del movimiento y paralizaría la antinomia. En la solución de la concepción antinómica de la educación, todas las soluciones unilaterales (respuesta singularizada solo en uno de los elementos del par alternativo) son reduccionistas, arbitrarias, poco realistas y dogmáticas, porque enfocan la solución desde una perspectiva unilateral. Para J. Mª Quintana, la solución antinómica (ser/deber ser, individuo/sociedad, deberes/derechos, esencia/existencia, autónomo/heterónomo, autoridad/libertad, formación/información, pasividad/actividad, tradición/modernidad, fines ideales/necesidades reales, etcétera) siempre busca la integración de los dos polos en una propuesta de término medio y sentido común (Quintana, 1988, p. 254).

Según J. Mantovani, cada elemento antitético en la educación es un término del problema y de la solución; son como el anverso y el reverso de una medalla. Las antinomias pedagógicas son reales para Mantovani y se dan en términos de acción educativa:

> "No deben entenderse estas antinomias en sentido absoluto, como las de orden lógico, donde la afirmación de una supone la negación de la otra, o como contradicciones inevitables entre una tesis y sus antítesis (... /...) las antinomias pedagógicas son de otra naturaleza. Tienen distinto alcance y más amplitud. No son lógicas, ni dialécticas; son reales. Pertenecen a lo más concreto que tiene el ser humano, su vida plena. Significan la presencia de dos elementos opuestos que no se excluyen, pero en donde uno quiere preponderar. El predominio de uno implica la disminución del otro. Nunca se llega a la anulación, como en las antinomias lógicas, ni a la nivelación, que siempre es precaria e ilusoria. El desarrollo de un término se hace con merma del contrario. Ambos representan dos exigencias simultáneas, no paralelas, pero tampoco excluyentes" (Mantovani, 1972, pp. 24-25).

El profesor Quintana ha sistematizado y enumerado 20 antinomias en su obra

Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación, insistiendo en la perspectiva pedagógica de no quedarse con una de las alternativas de cada par antinómico y en la visión de término medio o sentido común que debe resolver la presencia simultánea de ambos pares alternativos que deben conjugarse sin radicalismos excluyentes (Quintana, 1988, pp. 215-256):

- La educación entre el determinismo de la herencia y los influjos del medio ambiente (herencia/ambiente)
- La educación entre la posibilidad y la dificultad de educar (optimismo/pesimismo pedagógico)
- La educación entre la tarea de informar y la de formar
- La educación entre la heteroeducación autoeducación
- La educación entre la actitud receptora y la actividad creadora (pasividad-actividad; actor o autor)
- La educación como mediación entre los impulsos espontáneos y la vida reflexiva (innato-adquirido, naturaleza-cultura)
- La educación entre una acción determinante y una acción de simple apoyo (actividad configuradora/facilitadora)
- La educación entre el propósito manipulador y la acción liberadora (alienar- instrumentalizar/liberar)
- La educación entre la tecnología y el arte (obrar técnico/ obrar artístico)
- La educación entre el esfuerzo provocado y el interés espontáneo (atención/interés; juego/trabajo)
- La educación entre racionalidad y la afectividad (inculcar principios y normas/desatar emociones; cabeza/corazón).
- La educación entre la disciplina represora y la permisividad en la liberación de impulsos (represión/permisividad; autoritarismo/no intervencionismo)

- La educación entre la autoridad y la libertad (dependencia/ independencia; proponer/imponer; sublevación/sumisión)
- La educación entre la salvaguarda de lo objetivo y de lo subjetivo, de lo absoluto y de lo relativo, de lo inmanente y de lo trascendente,
- La educación entre una construcción mecánica y una actividad espiritual (objeto/sujeto; adiestramiento/ formación)
- La educación entre la actividad intelectual y afectiva (razón/pasión; intelectualismo/intuicionismo afectivo-moral)
- La educación entre el servir a los intereses del individuo o a los de la sociedad (individuo- sociedad)
- La educación entre la función adaptadora y el desarrollo de la originalidad personal (tradición o progreso personal)
- La educación entre el futuro y el presente del educando (necesidades actuales o futuras)
- La educación entre el derecho y el deber (derechos-deberes)

4.2. EL PENSAMIENTO ANTINÓMICO ES PROPICIO A AFIRMACIONES QUE CONTIENEN LEMAS EDUCACIONALES

Como ya hemos visto, antinomia no significa solo contradicción, sino también oposición entre dos leyes o dos reglas, cada una de las cuales puede fundamentar nuestra adhesión. En la solución de la concepción antinómica de la educación, todas las soluciones unilaterales (respuesta singularizada solo en uno de los elementos del par alternativo) son reduccionistas, arbitrarias, poco realistas y dogmáticas, porque enfocan la solución desde una perspectiva unilateral. Pero, en su afán por defender y extender su propuesta teórica, los partidarios del pensamiento vinculado a cada uno de los elementos del par

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

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

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

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, los lemas son

enunciados aislados, pero afirmados con seguridad y vehemencia, porque operan como símbolos que reúnen en una sola expresión las ideas y actitudes claves de las diversas teorías. De cada teoría pueden surgir varios lemas que intentan atraer la atención hacia el aspecto que pretende focalizar el lema. Los lemas no se rigen por ninguna forma típica a la que deban ajustarse y no pretenden explicar el significado de los términos ni facilitar la discusión en torno a un tema. Precisamente por eso no es correcto criticar un lema alegando inexactitud o incompleta representación de los usos lingüísticos.

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

Si yo expongo una teoría de la enseñanza y desde ella enuncio el lema "no hay enseñanza sin aprendizaje", el énfasis propagandístico de este lema busca centrar el foco de atención en una teoría de la enseñanza descrita en términos de aprendizaje y, además, resalta la idea de que el educando es el último contraste del valor de la enseñanza. Ahora bien, si transformamos el contenido del lema en proposición verdadera, este se convierte en fuente de graves errores. Frente al contenido del lema comentado, debemos mantener que cualquier actividad puede ser exitosa o fracasada, incluso la enseñanza; realizar una actividad, no equivale al éxito garantizado; nadie diría que un médico no ha operado, porque se le muera el paciente en la operación. Puede haber enseñanza fracasada, porque no se ha producido aprendizaje. En las actividades que expresan tarea y rendimiento, es obvio que se puede realizar la tarea y que puede haber fracaso en el resultado, sin que ello exija mantener, desde el punto de vista lógico, que no se realizó la tarea, porque se fracasó en el resultado.

Los lemas deben ser criticados, bien como afirmación directa con un valor propio como tal, bien como símbolo de un movimiento concreto. En cuanto que el lema se convierte en doctrinas operativas de una teoría, deben

acompañarse de la crítica adicional del movimiento concreto que los origina. Nada de eso impide reconocer que el lema, dentro del contexto que lo crea, es útil y tiene valor para movilizar personas. Pero, cuando el lema se tergiversa y se convierte en una afirmación directa fuera de contexto, pierde su valor. Su crítica debe hacerse observando cómo respondería al introducirlo en determinados contextos en los que no opera. De manera específica Broudy analizó el lema "no hay enseñanza, si no se produce aprendizaje" y concluye Broudy haciendo específico reconocimiento del profesor que puso lo mejor de su parte para enseñar cierta lección sin que su alumno aprendiera (Broudy, 1954, p. 14; Hirst, 1977). En situaciones reales, el lema, fuera de contexto, se convierte en simples palabras que no pueden soportar lo que afirma sin graves contradicciones. La enseñanza puede fracasar y un profesor no tiene porqué sentirse deshonesto si un alumno no aprende, o llegar a pensar que no debe cobrar su sueldo, porque, al no aprender el alumno, no ha enseñado. Enseñar y aprender reflejan dos actividades relacionadas, pero distintas. Igual que un cirujano ha operado, aunque no haya conseguido extirpar el mal, enseñar es una actividad que puede fracasar y, a veces, se fracasa sin que el profesor tenga responsabilidad sobre esos acontecimientos; una vez realizado el esfuerzo por enseñar, ha habido enseñanza, se haya aprendido o no.

También es posible criticar los lemas estableciendo comparación con otro opuesto, en nuestro caso comentado sería: "hay enseñanza sin aprendizaje". Si hayamos un solo caso en el que el lema afirmativo se cumple, debemos rechazar la doctrina que propugna el lema negativo. No vale decir la excepción confirma la regla del lema negativo, porque el caso del lema afirmativo que incumple la regla del lema negativo no es una excepción a la regla, sino algo ajeno a la regla marcada por el lema negativo.

Desde la perspectiva de la investigación pedagógica, hemos de mantener que la enseñanza no es un caso más de aprendizaje. El término "enseñanza" tiene una extensión distinta al de aprendizaje. Desde la perspectiva de la educación como objeto de conocimiento, esta es, probablemente, una de las primeras experiencias que ha sido precisada y ha recibido tratamiento adecuado en otras investigaciones (Vázquez, 1980; Gimeno, 1981, pp. 134-152; Gage, 1963; Touriñán, 1987a).

N. L. Gage denunció en 1963 las consecuencias negativas para el contexto pedagógico del establecimiento de esa sinonimia en términos absolutos. Mantiene que, cuando se trasvasan indiscriminadamente al ámbito de la educación los esquemas de interpretación de la Psicología a la Pedagogía, se

hace plausible la reducción del binomio educación-enseñanza a aprendizaje.

Lo cierto es que lo que debe ser investigado varía sustancialmente, si nosotros afirmamos que la enseñanza queda explicada desde una teoría psicológica del aprendizaje, o si, por el contrario, nosotros afirmamos que la enseñanza es la variable independiente o causa presumible del aprendizaje. En la segunda formulación la enseñanza no es explicada como un caso más de aprendizaje, antes bien, lo que se está planteando es la insuficiencia de la teoría psicológica para probar pedagógicamente, ya que, postulando el método de enseñanza como variable independiente, lo que la teoría del aprendizaje descubre son sólo los efectos de un cierto método de enseñanza.

La responsabilidad de esos trasvases indiscriminados debe imputarse en buena medida a los pedagogos, por confundir el intercambio de técnicas de trabajo con la suplantación de objetos formales de dos disciplinas distintas (Vázquez Gómez, 1980, p. 48). Pero buena parte de la responsabilidad de esos trasvases indiscriminados corresponde a las disciplinas generadoras -en este caso, la Psicología- porque los contextos que ya poseen elaboración teórica propia, manifiestan una fuerte tendencia a convertirse en depredadores de los contextos que no tienen en ese caso concreto elaboración teórica consolidada. En virtud de esa tendencia se explica que tratemos de comprender las relaciones internacionales en términos de disciplinas de economía y no al revés, o que tratemos de entender la Pedagogía en términos psicológicos y no al revés, o que tratemos de entender la acción cultural y educativa en términos de acción política, obviando el hecho antropológico de que tanto la acción educativa como la acción política son genéricamente acciones culturales, con diferencia específica entre ambas (Walton, 1974, p. 222).

En el contexto pedagógico es de todo punto necesario anteponer el concepto de enseñanza al de aprendizaje:

> "El clásico paradigma "si X, entonces Y" (siendo "X" la enseñanza e "Y" el aprendizaje), no significa necesariamente que "siempre que X, entonces Y", como tampoco que "no Y, a no ser que X". En términos más claros: el alumno puede aprender sin que el profesor le enseñe y, por otra parte, el profesor debe conocer qué variables pueden intervenir -interferir- entre los comportamientos docente y discente, impidiendo u obstaculizando éste. Así, "siempre que X, entonces Y", se

> traduce en "siempre que X, a no ser que Z, entonces Y", siendo Z las variables intervinientes", si se me permite usar este término" (Vázquez, 1980, p. 49).

En el ámbito de la educación, la experiencia confirma que no hay enseñanza, si no se produce aprendizaje, porque nadie podría calificar de enseñanza una actividad en la que es imposible aprender. Ahora bien, la misma experiencia confirma que puede haber aprendizaje que no es resultado de un proceso de enseñanza ordenado para ese aprendizaje. Asimismo, se entiende que hay enseñanza fracasada, es decir, que no se logran las conductas terminales seleccionadas por intervención de la variable "Z" que deberíamos controlar. En este sentido, el conocimiento de la educación, nos permite decir que enseñanza no es un caso más de aprendizaje; la enseñanza, no es sólo presentación de una materia, sino conocimiento de destrezas, hábitos y actitudes que tienen que desarrollarse a través de esa materia, conocimiento de las destrezas que son precisas para desarrollar las nuevas, elaboración de las estrategias que guían el dominio de esas destrezas, hábitos y actitudes, y legitimación de los conocimientos de esa materia como objetivo o instrumento de una intervención pedagógica. La lógica de hacer saber, no es necesariamente la lógica de aprender.

En cualquier caso, si cada lema se mantiene en su contexto originario para destacar un aspecto significativo de una teoría con sentido propagandístico y práctico, ambos lemas pueden coexistir en programas de acción: debemos reorientar la enseñanza, atendiendo al efecto que produzca en nuestros alumnos y al mismo tiempo poner de relieve que el alumno puede transformar la acción del profesor en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias y negarse a aprender. Los lemas deben criticarse literalmente en sus contextos y en relación con la doctrina que los ha sugerido (Scheffler, 1970, p. 41).

4.3. EL PENSAMIENTO ANTINÓMICO ADOLECE DE CEGUERA PARADIGMÁTICA

Es innegable que, si tenemos la mentalidad adecuada, imprimada por el sentido dialéctico y de alternativas en cada caso es muy fácil caer en la aceptación de las visiones antinómicas. Nuestra cultura pedagógica y la dicotomía básica entre auto y heteroeducación, entre *educare* y *educere*, entre sujeto y objeto, entre cultura y natura, entre interno y externo, entre tesis y antítesis, nos hacen proclives a presentar intelectualmente nuestro

pensamiento con sentido antinómico respecto de la educación; y más aun, si somos partidarios de una concepción idealista, justificamos ideológicamente la antinomia, pues su postulado general es que el sistema real es de algún modo una copia del sistema mental. Pero una cosa es que yo pueda intelectualmente dicotomizar la educación y la realidad en pares antinómicos y otra muy distinta es que la realidad sea así en tanto que educación y actividad real. Estos pares alternativos pueden tener un claro efecto didáctico a primera vista y un efecto tranquilizador sobre nuestras ideas, pero, sin lugar a dudas, la realidad no es, idealistamente, la representación intelectual que nos hacemos de ella, ni la categoría mental que le aplicamos.

Como ya sabemos, el objeto, la cosa, no es el significado y aplicar unas categorías de análisis a la realidad, no significa que ellas se den en la realidad o que la realidad tenga y sea esas categorías. Frente a esta reducción idealista de la realidad al pensamiento, tenemos el hecho patente del error. Nuestras construcciones mentales no siempre coinciden con la realidad. Y esto no sería posible, si el pensamiento fuera el origen de la realidad. No se trata simplemente de aplicar unos esquemas a la realidad, más precisamente, se trata de que construimos esos esquemas en interacción con la realidad. Buscamos relaciones en las cosas y esas relaciones no son puros pensamientos que les aplicamos, sino relaciones que se refieren a las cosas. Y en este caso hemos de decir que sólo los principios lógicos son construcciones mentales que se cumplen en la realidad. Precisamente por eso podemos decir que la creencia en el principio de contradicción es un pensamiento, pero el principio de contradicción mismo no es un pensamiento, sino un hecho que concierne a las cosas del mundo.

En el epígrafe 2.2, hemos visto las consecuencias de la opinionitis pedagógica. En este mismo sentido se expresa E. Morin, cuando nos pone sobre aviso de las *cegueras paradigmática*s, porque el juego de la verdad y el error no solo se juega en la verificación empírica y en la coherencia lógica de las teorías; también se juega a fondo en la *zona invisible de los paradigmas* (Morín, 2000, p. 28).

Un paradigma puede ser definido por dos condiciones: 1) la promoción/ selección de conceptos maestros de la inteligibilidad: necesidad-orden en los determinismos, materia en el materialismo, espíritu, estructura, etcétera son conceptos seleccionados y seleccionantes que excluyen y subordinan sus pares antinómicos -caos, azar, etc.-, de manera que el nivel paradigmático es el principio de selección de las ideas integrables en el discurso y de las que

son rechazables y segregadas 2) el marco teórico, sea bueno o malo, ajustado o desajustado, restringe las posiciones de valor que pueden ser defendidas y, por tanto, determina las operaciones lógicas maestras, es decir, el paradigma selecciona las operaciones lógicas que se convierten en preponderantes, pertinentes y evidentes bajo sus postulados; por su prescripción y proscripción, el paradigma funda el axioma y se expresa en el axioma:

> "Los pares alternativos antinómicos impiden comprender la complejidad objetual de la educación. Los pares antinómicos obedecen al paradigma de la simplificación, el cual, ante cualquier complejidad conceptual, prescribe, la reducción (de lo humano a lo natural, por ejemplo) o la disyunción (en este caso, entre lo humano y lo natural). Uno y otro paradigma impiden concebir la *unidualidad* de la realidad humana e impiden igualmente concebir la relación a la vez de implicación y de separación (...) Solo un paradigma complejo de implicación/distinción/conjunción permitiría tal concepción (.../...) el paradigma determina los conceptos soberanos y prescribe la relación lógica: la disyunción. La no-obediencia a esa disyunción solo puede ser clandestina, marginada, desviada. Este paradigma determina una doble visión del mundo, en realidad, un desdoblamiento del mismo mundo (.../...) Así, un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar" (Morin, 2000, pp. 30-31).

Bajo el sometimiento conformista al paradigma hay una uniformización adoctrinante que elimina lo que ha de discutirse. Sin embargo, no debemos olvidar que son las ideas las que nos permiten concebir las carencias y los peligros de la idea. "Debemos llevar una lucha crucial contra las ideas, pero no podemos hacerlo más que con la ayuda de las ideas. Debemos impedir su identificación con lo real. Solo debemos reconocer, como dignas de fe, las ideas que conllevan la idea de que lo real resiste a la idea" (Morín, 2000, p. 34).

5. DEFINICIONES, SABER Y CONCEPTOS DEBATIBLES

Es una observación común que el verdadero conocimiento de las cosas sólo se logra con la experiencia de su frecuente trato, que 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 -sobre la base de un previo cultivo de la misma-, que una labor enteramente apriorística y montada al aire.

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

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. Y 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,* según que el método del que nos valgamos para manifestar la significación de un término sea el recurso a su origen, o la aclaración por otras voces más conocidas y de pareja significación.

5.1. TENER IDEA DE ALGO, DISCERNIR SU ASPECTO, ES SABER EN SENTIDO DÉBIL

Sólo, después de haber relacionado y contextualizado puede llegarse a la posesión de una idea auténtica y del significado. Ahora bien, tan cierto como esto es que, sin una "idea previa", todo lo modesta que se quiera, de lo que es una determinada cosa, se nos hace imposible avanzar:

> "Supongamos que se nos muestra una copa de vino. La tomamos por tal. Pero resulta que no lo es: es vino falsificado. ¿Qué quiere decir esto? (...) Nuestro vino es falso, porque presenta un aspecto engañoso, ocultando su aspecto verdadero. Parece vino, pero no lo es. Para rectificar el error, obligamos al líquido en cuestión a descubrir su aspecto verdadero y lo comparamos con el aspecto que ofrecía antes el vino (...) lo que llamamos *las cosas* están constituidas por el conjunto de rasgos fundamentales que las caracterizan. Por esto es posible que *parezcan* una cosa y *sean* otra". (Zubiri, 1978, p. 35).

Lo primero que alcanzamos en el conocimiento de una cosa, incluso sin darnos cuenta, es su aspecto, es su figura o tipo de cosa que es. El *aspecto o idea*, en el sentido más puro de la tradición griega, es el conjunto de rasgos fisonómicos o característicos de que una cosa es (Zubiri, 1978, p. 36). Precisamente por eso el primer paso en nuestra experiencia de llegar a saber en sentido pleno es ser capaz de discernir. *Saber es, en primer lugar, discernir* y ese significado le da sentido a la frase "sé quién eres, pero no te conozco":

> "El 'aspecto' de las cosas a que antes aludíamos no es solo el contenido de los sentidos, sino sobre todo, ese elemental y simplicísimo fenómeno del acto mental que nos da lo que una cosa es. Gracias a esa experiencia, decía, 'sabemos', en un sentido excelente, las cosas; podemos, en efecto, discernir unívoca e indubitablemente lo que de veras 'son', de lo que no hace sino 'parecer' serlo: el que 'es' amigo, o un hombre justo, del que solo tiene la apariencia de tal" (Zubiri, 1978, p. 37).

5.2. SABER ES DEFINIR, ES CLASIFICAR RASGOS

Desde el punto de vista de la captación del significado, se dan dos modos de captación: una directa e inmediata (*aprehensión*) y otra indirecta mediata (*comprensión*). Casi todas las lenguas distinguen con palabras esos dos modos que están implicados en la frase "te *conozco*, pero no lo suficiente para *saber* que aguantarás hasta el final". En esta frase se denota la diferencia entre 'tener una idea' y los términos 'conocer' y 'saber', así como la necesidad de transformar una idea vaga, aislada y aproximada, en conocimiento y éste en sabiduría:

> "Hay que advertir que una idea, en su significación lógica, es algo muy distinto de las ideas tal como son tratadas en los manuales de psicología. Una idea, en términos lógicos, no es una percepción empalidecida de un objeto, ni un compuesto de una cantidad de sensaciones. No se conseguirá el significado de 'silla', mediante la representación mental de una silla. (...) Un profano es capaz de formarse una imagen de un diagrama científico. Pero, (...) la más precisa representación mental del diagrama dejará al lego en la

> más completa ignorancia de su significado y, por ende, sin una idea del mismo, aun cuando pudiera hacer una lista de todas sus cualidades, una por una. (...) Una idea, desde el punto de vista intelectual, no puede definirse por su estructura, sino por su función y su uso. (...) Idea es todo lo que en una situación dudosa o ante un problema sin definir, nos ayuda a formar juicio y a deducir una conclusión, por medio de la anticipación de una posible solución. (...) Una cosa comprendida, una cosa con significado, es distinta, tanto de una idea, que es un significado incierto y todavía aislado, como de una cosa en bruto, meramente física" (Dewey, 1998, p. 124).

Cuando pasamos de discernir a definir entramos en otro nivel de elaboración mental. Definir es algo más que discernir y precisamente por eso tiene sentido decir que *saber no es solo discernir, sino que, además, saber es definir*:

> "Además de saber que esto es circunferencia o triángulo, hace falta poder decir *qué* es circunferencia o triángulo. No es discernir lo que es de lo que parece, sino discernir lo que es una cosa a diferencia de otra que 'es' también. (...) hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es, de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la cosa empieza y termina, el perfil unitario de su aspecto, de su idea" (Zubiri, 1978, p. 39).

El tipo más tradicional de definición es la que se relaciona con significados formales o lógicos. El término se define colocándolo en su propia clase (*género*) y distinguiéndolo de los demás objetos de esa misma clase (*diferencia específica*). Cuando decimos "*hombre, animal racional*", estamos haciendo una definición formal atendiendo a dos rasgos: *género* (Homo) y *diferencia* (racional). El procedimiento de definir en este caso consiste en ubicar un símbolo dentro de una clase de símbolos y luego distinguirlo dentro de la propia clase. Nuestro modo de pensamiento está habituado a razonar por inclusión y diferenciación. La definición por pertenencia a una clase y la definición por asignación de propiedades son métodos equivalentes. Las definiciones reales buscan siempre la determinación de rasgos que hay que comprender y relacionar.

Las características comunes a los términos susceptibles de ser definidos formalmente son: 1) el término que se ha de definir y la definición misma deben ser intercambiables, es decir siempre que se pueda emplear una, también debe ser factible el uso de la otra (se puede usar indistintamente hombre y animal racional); 2) el término ha de incluirse en una clase que encierre todas las instancias a las que debe aplicarse (no puede haber hombres que no entren en la clase animal); 3) el término ha de distinguirse de todos los otros de la clase (todos los hombres -y no otro animal- deben ser racionales)

Este tipo de definiciones, de cuya utilidad no se puede dudar, adolecen de tres debilidades: 1) limitan el significado entre "A" y "no A" en cada caso, 2) tienen tendencia universalista, resumiendo en la definición la totalidad diversa y compleja del objeto definido, 3) permite ignorar la relación entre los términos que se definen y los objetos del mundo material (Berlo, 1979, pp. 209-228).

Si nosotros, por ejemplo, hacemos una definición formal de 'asesino' como persona que quita la vida a otra, estamos categorizando la humanidad entre dos grupos "A" (asesino) "No A" (los demás, que no asesinan). Este modo de categorizar, que es conveniente, genera problemas cuando se ajusta a las situaciones reales del obrar, pues cabe, en buen lógica, que una persona que ha sido reclutada para la guerra en su país, siga pensando que es asesino por matar al enemigo o que incluso, si matar al enemigo no es asesinar, puede darse el caso de la orientación bivalente y crea, contradiciendo la lógica de la definición, que 'asesinar' puede ser 'no asesinar' si es enemigo.

Si nosotros hacemos una definición formal al margen de cualquier situación, espacio, tiempo, lugar y percepción, estamos afirmando que buscamos la universalidad, pero negamos la evidencia de que nuestra definición está relacionando los términos de una única manera y negando al mismo tiempo que existen otras maneras posibles de establecer relación. Resulta muy difícil explicar a unos padres que, si un niño sale bien de un test de inteligencia y mal de otro, es inteligente, si hemos limitado la inteligencia por definición a un tipo determinado de respuestas.

Si nosotros hacemos una definición formal, no estamos garantizando la relación entre los términos y el mundo material; en la definición sólo se haya comprometida la lógica de la clasificación desde el género y la diferencia. Es decir, si yo defino 'centauro' como animal con cabeza y pecho de hombre y resto del cuerpo como caballo, hemos definido con rigor clasificatorio, pero no establecemos ninguna relación que nos permita afirmar en la definición si

existen realmente los centauros.

No se trata de caricaturizar la aportación de las definiciones formales con estas reflexiones, porque el rigor de la clasificación es necesario y no es sustituible. No hay crítica posible a la definición misma como clasificación, pero sí al uso que podemos hacer de ella.

5.3. SABER EN SENTIDO PLENO, ES ENTENDER

Además de *discernir*, identificando una cosa por su aspecto, *definimos*, es decir, distinguimos una cosa de otra, atendiendo a la circunscripción de sus rasgos con precisión. Por medio de estos rasgos abrimos el camino de la definición real. Pero buscar el perfil unitario de rasgos tampoco es suficiente, de manera que tiene sentido afirmar que *saber no es sólo discernir y definir, saber es, en sentido pleno, entender*:

> "Cuando se nos ha mostrado el verdadero aspecto del vino auténtico, no queda dicho todo al decir que este es el aspecto o la idea de aquel. En realidad, el vino tiene el aspecto que tiene porque 'es' vino. Su idea o aspecto no es sino la patentización de lo que es, de lo que ya era antes de que se mostrara. La verdad de la cosa se funda en el ser mismo de ella. Si se quiere seguir hablando de idea, habrá que entender por ella no solo el conjunto de rasgos que se ofrecen a quien lo contempla, sino como rasgos que previamente constituyen el vino en cuestión. (.../...) Antes teníamos un simple 'qué', ahora un 'qué', que lo es 'porque las cosas son así y no de otra manera'. Al saber las cosas de esta suerte, sabemos la *necesidad* de que sean como son, por tanto, por qué no son de otro modo. No solo hemos definido la cosa, sino que hemos demostrado en ella su necesidad. (...) *Saber no es discernir, ni definir: saber es entender, demostrar*" (Zubiri, 1978, pp. 41-42).

El sentido propio de la definición real nos exige, además de discernir y definir, *entender*, o sea, nos exige saber en sentido pleno: 1) demostrar la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonar teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibrar la impresión de realidad que nos trasmiten. Y así las cosas, tiene sentido afirmar que una fuente constante

de mala comprensión y de consideraciones erróneas es la indefinición del significado. Por la vaguedad del significado interpretamos mal a otras personas, a otras cosas, a nosotros mismos: por ambigüedad distorsionamos y tergiversamos (Dewey, 1998, p. 140).

Saber en sentido pleno es conocimiento con coherencia y sentido crítico. Es un saber próximo a la sabiduría que siempre requiere comprensión e integración personal de lo sabido (López, 2011). Asumir la competencia de saber en sentido pleno ha obligado a pensar en nuevas revisiones en el ámbito de la investigación de nuevos procesos y entornos de adquisición de conocimiento que se configuran como entornos personales de aprendizaje (Reig, 2012b), compatibles con trayectorias personales de aprendizaje que orientan nuevas teorías del enseñanza (Stzajn, Confrey, Wilson y Edington, 2012) y que sirven para crear fondos de conocimiento personal (González, Moll, y Amanti, 2005). Son aprendizajes específicos que afectan a la capacidad cognitiva, el procesamiento de la información y la competencia socio y afectivo-emocional, en la perspectiva del aprendizaje situado y significativo (Novak, 1998; Díaz Barriga, 2006; Polanyi, 1978; Ausubel, 1982).

5.4. CONCEPTOS DEBATIBLES Y ANÁLISIS DEL LENGUAJE

Todo parece indicar, por tanto, que alcanzamos la representación del mundo y de la realidad por medio de relaciones que establecemos y descubrimos y que afectan a su significado y comprensión. No es nada extraño, por tanto, que uno de los avances significativos en el campo del significado en relación con la educación tenga que ver con al análisis del lenguaje: ¿Estamos diciendo lo que realmente queremos decir?, ¿Usamos las palabras en sentido corriente del lenguaje común?, ¿Hemos especificado de manera adecuada el significado?, ¿Hemos caído en una excesiva generalización?, ¿Representa la palabra un ente real o una relación?

En un libro compartido de 1974, hice una primera aproximación al análisis del lenguaje, aplicando sus postulados al concepto de neutralidad y al concepto de educación (Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974). Posteriormente hice otros trabajos vinculados esos conceptos y a otros tales como el de estudiante, libertad, convivencia (Touriñán, 1976, 1979, 1996, 2007; Touriñán (Dir.), 2012) y sigue siendo verdad que, como ya hemos dicho en el epígrafe 2, avanzar en la explicitación de criterios, ayuda a clarificar conceptos, que, como el de educación, tiene un sentido claro de *concepto debatible*, porque: 1) implica valores, 2) es de carácter complejo, 3) es susceptible de categorización

de sus rasgos distintivos, 4) está vinculado al contexto en su variable orientación formativa temporal concreta, 5) adolece de polisemias de definición expositiva y denotativa, 6) es proclive a la anemia semántica y a la ambigüedad contextual y 7) es un concepto cuya realización tiene consecuencias prácticas susceptibles de discusión razonada (Gallie, 1955-56).

Si actuamos con rigor, muchas de las actuales disputas en educación se disolverían como simples problemas verbales. Pero además, estaríamos avanzando para concretar la especificidad de los términos del discurso pedagógico, sustituir los que han sufrido desgaste por otros que posean contenidos conceptuales mejor definidos y evitar la formulación irresponsable de teorías demasiado vagas, confusas y desprovistas de significado.

Ahora bien, una cosa es admitir el carácter esencialmente debatible del concepto de educación y otra muy distinta es negar la posibilidad de avance conceptual, si: 1) se identifica un problema educativo, 2) se aíslan los elementos verbales del problema, 3) se aplican los elementos verbales a diferentes contextos para descubrir de cuales se extrae el significado, 4) se determina el contexto en el cual se usa la palabra en la formulación del problema y 5) se pregunta si se está respetando el contexto o se ha hecho una trasposición inadecuada de contexto.

6. A LA BÚSQUEDA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN

La tesis inicial en los casos de análisis de la definición de educación es que no existe un acuerdo unánime en el significado de los términos y, aunque no se duda de la importancia de los mismos, hay que respetar la "lógica informal" (Kneller, 1969) de las palabras en la definición y contribuir a su clarificación. Se puede llegar a comprender mejor los criterios del significado de un término, siguiendo tres vías de aproximación:

1.- El uso común que se hace del término

2.- La actividad que se realiza al educar

3.- La función simbólica que se le confiere a la acción

6.1. CRITERIOS VINCULADOS AL USO COMÚN DEL TÉRMINO EDUCACIÓN

Inicié el análisis semántico del término educación y la relación del concepto de educación con otros términos en la obra conjunta de *Teoría de la educación*

(Filosofía de la educación). El contenido básico de mi aproximación al concepto estaba centrado en los diversos sentidos del término educación, la educación como cortesía, urbanidad y nutrición, el sentido fenomenológico de hombre educado, las definiciones reales en educación y la relación del término educación con otros términos afines, tales como enseñanza, aprendizaje, instrucción, condicionamiento, adoctrinamiento y adiestramiento, la duración de la actividad educativa, el fin de la educación como perfección, la educación como perfección moral, la libertad, las libertades y el neutralismo (Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974). En este mismo libro, el profesor Esteve hizo su primera aproximación al análisis fenomenológico del proceso educativo, vinculando el significado de educación a criterios de contenido, forma y uso, a la relación educativa y a la diferencia entre autoridad y autoritarismo (Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974, caps. 10, 19 y 23). Esas tres preocupaciones le han acompañado siempre en su carrera profesional y las ha sistematizado y ampliado en su última publicación *Educar: un compromiso con la memoria* (Esteve, 2010).

Desde el uso común del término, para el profesor Esteve "educar" es primariamente, un compromiso con la memoria:

> "durante siglos hemos educado a nuestros hijos sin los consejos científicos de la Pedagogía o la Psicología, que son ciencias relativamente recientes y, para educar a sus hijos, las personas se basan en el sentido común y en la memoria de la experiencia acumulada a lo largo de sus vidas. (...) La misma experiencia nos enseña que un componente de la madurez humana y de la autorrealización consiste en que la persona sepa quién es, se acepte y esté a gusto consigo misma. (.../...) Educar consiste, en último término, en enseñar a otros a vivir. Para ello, los padres y los educadores necesitamos afinar nuestro pensamiento hasta lograr una contestación personal a la última pregunta que todos debemos contestar: ¿en qué consiste una vida digna? (.../...) Educar es, pues, un compromiso con la memoria; con nuestra memoria individual y con la memoria colectiva que se transmite a través de la tradición oral, de la cultura y de la Historia" (Esteve, 2010, pp. 13, 16 y18).

Esa forma de afrontar el significado de educación es la expresión más clara de la importancia de definir el término, atendiendo al uso común. Para nosotros, que fuimos alumnos del profesor Ibáñez-Martín, siempre estará presente que él fue quien nos inició en la importancia del uso común y del análisis del lenguaje corriente que hacía R. S. Peters, en relación con el significado de educación como iniciación (Peters, 1969 y 1979; Ibáñez-Martín, 2005 y 2009; Touriñán, 2012a; Ortega, 2003).

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 mantener las formas?; La amabilidad no se premia, parece carca; ahora, más que nunca, la ignorancia es muy atrevida; no parece que esté formado; hay que darle un pulido, hay que perfeccionarlo; este chico está malcriado". Todas esas frases inciden en las manifestaciones más tradicionales del uso común.

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 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.

6.1.1 EDUCACIÓN ES SINÓNIMO DE CORTESÍA, CIVISMO Y URBANIDAD

El realismo pedagógico acentuó dentro de la historia del pensamiento educacional el sentido individual del desarrollo y el carácter necesariamente social en la tarea educativa: la *Didáctica Magna* de Comenio y los *Ensayos* de Montaigne son una buena prueba de ello (Comenio, 1988; Montaigne, 2005). Ya en la época de Santo Tomás se expresaba la importancia de la formación social, acogiéndose al más puro sentido de la tradición griega que encontraba en la formación del hombre para la vida pública del ágora, la formación del ciudadano, el objetivo final de la educación. Pero es con Locke que la educación se hace marcadamente sinónima de cortesía y urbanidad (Locke, 1911 y 1956). La educación no se concibe desde Locke sin unas ciertas formas de actuar que marcan y facilitan el buen trato y que además disciplinan a la persona en sus hábitos personales y de relación. Castiglione había marcado en su obra *El*

cortesano el ideal cortés de la buena educación del hombre del renacimiento. Urbanidad es la forma de acción que distingue al hombre que vive en la urbe del hombre de costumbres poco refinadas del campo (Castiglione, 1984). El desarrollo de la cortesía y de la urbanidad está ligado al uso común de educación desde Locke para el pensamiento moderno. Por su parte Rousseau recoge el pensamiento de Locke en sus propias ideas y va más allá, haciendo a la educación sinónimo de ciudadanía. Estar bien educado es hacer del hombre un buen ciudadano (Rousseau, 1973 y 1982). En nuestros días educación es sinónimo de desarrollo individual, cortesía, urbanidad y civismo: bien pensar y actuar, buenos modos y buena relación ciudadana.

6.1.2 LA EDUCACIÓN ES SINÓNIMO DE CRIANZA MATERIAL Y ESPIRITUAL

Ya hemos dicho en el epígrafe dedicado a la etimología que la tradición latina más arraigada en el significado del término educación es la idea de criar. Un niño malcriado es un niño mal educado en el uso común del concepto.

La *nutritio* tiene, como ya sabemos, un doble sentido. Por una parte el sentido material de alimentar y de manutención. Por otra parte el sentido metafórico, superior y más noble de alimento espiritual o moral, haciendo referencia con ello a la necesidad de ser formado, instruido y orientado.

La sinonimia de educación y crianza vincula el concepto a *doctrina* (contenido educativo) y a *instructio e institutio* (acto de construir, instruir y formar desde fuera); vincula educación a algo que conviene al hombre entero, pues la nutrición del alma se hace por medio de la *instructio* o *disciplina* (cuyo significado difiere en los clásicos totalmente del que hoy les atribuimos a esos términos); vincula, como hemos visto en el 3.2, el concepto de educación a: *educando* (ser criado material y espiritualmente), a *medios* (recursos con los que se cría al educando), *educador* (otro sujeto que cría y ayuda a crecer), *método y finalidad* (sentido y propósito de la acción de criar), *proceso durable* (conducir a un estado superior de larga duración) y *espacio específico de crianza crianza* (los padres preservan sus espacios de acción familiar educadora). Son indicios bastante fiables de elementos estructurales de la intervención.

6.1.3. LA EDUCACIÓN ES SINÓNIMO DE PERFECCIONAMIENTO

La educación contiene dentro del uso común del significado la idea de perfección. El sentido más simple de perfección significa modificar hacia algo superior. La perfección es iniciación y promoción a un estado superior que no

estaba logrado en el hombre. En cualquier caso el concepto de perfección significa en primer lugar *complemento*, porque la perfección que otorga la educación completa las posibilidades de ser de cada persona; por medio de la educación adquiere nuevas formas y posibilidades para sus disposiciones. En segundo lugar la perfección implica la idea de *plenitud*, se trata de que el hombre que se perfecciona a través de la educación sea capaz de operar con todas sus disposiciones. En tercer lugar la perfección se entiende como *formación*, no en el sentido de dar forma a lo informe, sino en el sentido de dar nueva forma a lo que ya tiene una condición humana individual, social, histórica y de especie. Al perfeccionarnos, estamos realizando el significado de "educación" como parte de la capacitación y desarrollo de cada uno para construir y decidir su proyecto de vida que debe atender a su condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, 2010b; Morin, 2009; Zubiri, 2006; Arendt, 1974).

En la misma medida que la perfección es completar formación, la perfección indica movimiento hacia un estado superior de manera intencional; la perfección implica *finalidad*, proyección. En la misma medida en que la perfección es plenitud, la perfección indica referencia hacia *lo específicamente humano*; se trata de educar las dimensiones de la persona que hacen posible asumir con autonomía la propia condición de hombre.

Desde la perspectiva de perfección como modificación, la perfección tiene un *sentido procesual*, va de un estado a otro en el sentido que corresponde a colocarse en un nivel superior estable, pero no estático (Millán Puelles, 1973). *La perfección como estado es sinónimo de estable, no de estático*. Y precisamente por ese sentido de estable y no estático, la educación recoge dentro del uso común de perfección la idea de *duración* que el sentido etimológico reclama para la educación. La perfección como proceso estable, no estático, que dura, hace de la educación una *tarea inacabada*.

6.1.4. LA EDUCACIÓN ES SINÓNIMO DE FORMACIÓN

Por el uso común la educación es sinónimo de formación. El término formación ha sido objeto de muy diversos análisis y ha tenido gran variabilidad en su significado a lo largo de la historia. Entre formación y educación existe una sinonimia en profundidad que abarca los significados superiores de ambos términos y también las acepciones menos excelsas. Hoy hablamos indistintamente de formación superior y educación superior. El excelente libro del profesor Ibáñez-Martín mantiene la sinonimia de ambos términos:

> "Desechar toda relación de género a especie entre ambos términos y admitir la existencia entre ellos de una sinonimia en profundidad. Educación y formación tienen análogos significados, tanto en aquellos sentidos que podríamos calificar de superiores como en los inferiores, con la particularidad de que el tiempo se ha ido reservando para cada término una zona más o menos concreta de significación" (Ibáñez-Martín, 1977, p. 23).

Para algunos autores el concepto de formación hace referencia al orden intelectual, mientras que el concepto de educación hace referencia al orden moral. En este sentido se dice que una persona tiene una gran formación moral, porque conoce y sabe de moral, pero solo se dirá que tiene educación moral cuando conduce moralmente su propia vida. Esta diferencia es importante y el profesor Esteve mantiene que la única diferencia de criterio entre educación y formación estriba en ese ajuste a criterio moral, dado que podemos estar muy bien formados para hacer cosas reprobables. En este sentido de distinción entre formación y educación, la formación siempre es una condición necesaria para la educación (Esteve, 2010, p. 51).

El profesor Quintana, que era un gran conocedor de la pedagogía alemana, ha escrito sobre el concepto de formación (*Bildung*) en el pensamiento alemán (Quintana, 1988, pp. 33-45). *Bildung* se puede entender como el proceso de formación y como el resultado de la misma. En el pensamiento alemán significa propiamente configuración. Por su etimología, *Bildung* es la configuración de una materia según una forma preexistente o una imagen y se convirtió en expresión técnica fundamental en la teoría de la educación. Desde el neohumanismo alemán del siglo XVIII (Runge Peña, 2005), hasta el pensamiento de O. Willmann en el siglo XX, pasando por el pensamiento de Humbolt, de Herder, de Goethe y de Kerschensteiner (Hernández Díaz, 2009), que tuvo especial influencia en la deriva de formación a formación profesional, se asume que los rasgos que configuran un ideal de formación son los siguientes: 1) dimensión intelectual, 2) profundización en los temas, 3) arraigo en lo fundamental tradicional sin abandonar la innovación, 4) comprensión del mundo y de sí mismo, 5) punto de equilibrio entre cultura liberal y labor técnica especializada, 6) sentido integral de la formación que afecta a la vida entera del individuo y 7) presupuestos éticos vinculados a la dignidad del hombre y a la grandeza de miras (Willmann, 1948, pp. 317-321).

Si hubiera que buscar la distinción entre formación y educación habría que volver a lo que hemos dicho anteriormente respecto del criterio moral, bajo la idea de que la formación es lo que da al hombre comprensión de sí mismo y del mundo y la educación es la que configura el carácter de persona desde el punto de vista de la elección, de la decisión y de los sentimientos en torno a sus propios proyectos, o también cabría enfatizar la diferencia reservando para la formación la orientación hacia la vida cultural, mientras que la educación apuntaría a la acción sobre la propia vida (Menze, 1981. pp. 269ss). Otro matiz distintivo entre educación y formación vincularía el significado formación al sentido humanístico, haciendo hincapié en la polémica entre las dos culturas respecto del estatuto y las relaciones entre los distintos saberes humanos (Ibáñez-Martín, 1977, caps. 5 y 6; Snow, 1969; Touriñán (Dir.), 2010). Pero cuando se mantiene la sinonimia en el nivel superior, esa pretensión de distinción desaparece, porque el sentido superior de formación es el que corresponde a formación humanística:

> "Diríamos que formación en su superior sentido -y aunando las exigencias de formación como tarea y como rendimiento- es aquella transmisión (o adquisición) de conocimientos enlazados con las dimensiones de la vida propiamente humana y provistos de una jerarquía interna, que se realiza con el esfuerzo que sea necesario, de (.../...) modo tal que incite no a un conformismo automático, sino a una posición personal libre, que pueda ser principio, sin violencia, de algo original, de modo que se consígala plenitud humana. Ahora bien, como no siempre se utiliza la palabra formación en su sentido superior, cuando se desea significar tal sentido se suele hacer uso de un adjetivo y así se habla de *formación humanística*" (Ibáñez-Martín, 1977, pp. 32-33).

Para el profesor Esteve en los procesos de formación se tienen que cumplir dos condiciones: 1) el aprendizaje ha desarrollado en la persona que aprende esquemas conceptuales propios que se han interiorizado y que se aplican a la hora de actuar, utilizando los razonamientos y los principios científicos o técnicos aplicables a esa acción; 2) el formado comprende la importancia de lo aprendido y ha desarrollado algún tipo de esquema conceptual propio, de manera tal que organiza su información en torno a dicho esquema para

encontrar soluciones al afrontar situaciones nuevas porque aplica en ellas los esquemas conceptuales que ha aprendido (Esteve, 2010, p. 48)

La formación es más que instrucción y que mera información. El alumno formado ha adquirido una forma de investigar la realidad, una forma de valorar críticamente lo aprendido o una forma de disfrutar con ello desarrollando en cada caso ideas propias sobre la información que posee, sobre su valor objetivo para entender la realidad y sobre las satisfacciones que se pueden esperar del aprendizaje realizado (Esteve, 2010, p. 51).

No es extraño pues que se postule la sinonimia entre formación y educación en sus niveles superiores de expresión. Y de no ser ese el caso, la única diferencia, atendiendo al uso común, estaría, como hemos dicho, en la vinculación de los valores morales a la educación, pues siempre se da la posibilidad en el lenguaje común de afirmar que ciertos modelos de formación pueden conducir a la persona que aprende a situaciones o estados no deseables (pudiera ser que haya recibido la mejor formación para ser falsificador de cuadros). Ahora bien, después de lo que llevamos dicho, es obvio que esa objeción no anula la sinonimia en los niveles superiores, porque en el ejemplo estamos hablando de "formación especializada para" (falsificar cuadros) y no de formación en sentido pleno y general. Si se mantiene la sinonimia en los niveles superiores, deberíamos corregir la frase sustituyendo la palabra formación por preparación o instrucción o adiestramiento, para evitar la pérdida de significado del concepto formación en el nivel superior, que implica valores morales. De este modo se entendería la frase sin tener que mermar el significado superior de formación: "ha recibido la mejor preparación, entrenamiento, instrucción o enseñanza para ser falsificador de cuadros". Y si no se corrige la frase, habría que admitir que estamos usando la palabra formación en uno de los sentidos particulares de su significado (como formación especializada, técnica) "*recibió la mejor formación (técnica, especializada) para ser falsificador de cuadros*", que no anula la sinonimia en el nivel superior de formación en sentido pleno.

6.1.5. CRITERIOS DE CONTENIDO, FORMA, USO FORMATIVO Y EQUILIBRIO

De manera sintética los criterios vinculados al uso del lenguaje común se agrupan en cuatro apartados (Esteve, 2010, pp. 21-28):

a) Algo es educación, porque obedece a un criterio de contenido: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores morales, y esto

quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos moralmente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio moral sobre el contenido que se utiliza. 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 de forma: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. El proceso educativo debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.

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

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

6.2. CRITERIOS VINCULADOS A LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN EN EDUCACIÓN

Sin pretensión de exhaustividad, hemos de decir que la acción es sólo un aspecto de la realidad. Entre otras cosas, en la realidad nos encontramos con

estados, es decir, las propiedades, relaciones y situaciones en que una cosa o sistema está en un momento dado. Asimismo, nos encontramos con *sucesos, acontecimientos o eventos* que son cambios de estado en los que se da un estado inicial (que puede ser el final de otro acontecimiento) y un estado final (que puede ser el estado inicial de otro acontecimiento). Pero, además, nos encontramos con *procesos* que pueden ser definidos como la transición de un estado a otro.

Esta distinción es importante para saber de qué se habla en cada caso. Sin embargo, la distinción no es tan tajante como en principio pudiera parecer. Desde el momento en que en todo suceso se da un cambio de estado, en todo suceso hay algún proceso y, del mismo modo, en la medida en que hay en los procesos cambios de estados, aquéllos pueden ser considerados como sucesos.

A la vista de estas consideraciones se comprende que algunos autores nos digan que el suceso no es sólo un cambio de estado, sino también el paso de un estado a un proceso, o de un proceso a un estado, o una transformación de procesos. Y por la misma razón, nos dicen que *suceso* es todo lo que tiene lugar o le acaece a un sujeto o cosa en una ocasión (Touriñán, 1981). Desde este punto de vista, todo lo que pasó, o está pasando, puede verse, bien como un estado, bien como un suceso.

Ahora bien, los cambios de estado no acaecen solos. En ocasiones, se interviene en los cambios; es decir, hay un agente. Pues bien, todos los cambios producidos por intervención de un agente se conocen como *acciones.* En virtud de esta precisión podemos hablar, por ejemplo, de un acontecimiento o suceso: la muerte de César, y de una acción: la de Bruto, que produjo la muerte a César.

Por consiguiente, cuando hablamos del cambio de estado que tiene lugar o acaece a un sujeto o cosa en una ocasión, hablamos de *sucesos, eventos o acontecimientos*, y, cuando hablamos del cambio de estado que un sujeto hace que tenga lugar o acaezca, hablamos de *acciones*.

6.2.1. INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y ACTIVIDAD COMÚN INTERNA Y EXTERNA

La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando (Touriñán, 1997). La intervención educativa

tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios que podamos disponer. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión)

Si no dejamos de tener en mente las precisiones que son propias del conocimiento especializado para la función pedagógica, podemos decir sin equivocarnos que no todo tipo de intervención educativa requiere el mismo nivel de competencia técnica: un padre educa; un sujeto puede autoeducarse; existen procesos de educación informal (Touriñán, 1996). En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente (Touriñán, 1987a).

De acuerdo con esa distinción, puede decirse que la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta; esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin competencia técnica.

Acto, acción, actividad, evento, estado, son palabras que se encuentran relacionadas. El Diccionario de la Lengua Española nos dice que *actividad* significa facultad de obrar y producir un efecto; conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad; estado de actuar, que se está en acción. Asimismo, nos dice que *acto* quiere decir el hecho concreto de la acción. Y con respecto a la palabra *acción* nos dice que, entre otras cosas, puede significar, ejercicio de una potencia, operación o impresión de cualquier agente en el paciente, ejercicio de la facultad de hacer alguna cosa.

De la simple consulta al Diccionario (DRAE, 2013), se desprende que los tres términos se relacionan con educación. En efecto, en toda obra u operación -y la educación es una obra- se da una facultad de obrar (actividad), el ejercicio de la potencia (acción) y el hecho concreto de hacer (acto). Dicho de otro modo: se desprende que los tres términos se relacionan con educación porque

la educación es un acto con resultado específico; asimismo, la educación es actividad, un conjunto de operaciones o tareas específicas -no por otra cosa sino por esto hablamos de actividades educativas-; y, además, la educación es acción, es una determinada operación o impresión, una influencia y efecto específico de un agente (educador) sobre otro (educando).

Parecería, por tanto, que, de acuerdo con el lenguaje común, la razón de la preferencia por uno de los tres términos estribaría en la intención de resaltar uno u otro aspecto -acto concreto, actividades específicas o influencia que se ejerce- del desarrollo de la obra educativa. Ahora bien, frente a esa inferencia desde el lenguaje común hemos de reconocer que, cuando hablamos de la actividad, no queremos destacar el aspecto de las tareas específicas, ni el de resultados, ni el de función docente. Hablar de la actividad en educación supone reconocerla como principio, es decir, que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen (Wright, 1979, p. 54; Mosterín, 1978, p. 143; Ferrater, 1979, p. 88; Ferrater, 1980, p. 2702).

La importancia de la actividad es un hecho innegable en la pedagogía contemporánea. Si hubiera que resumir con una sola frase la pedagogía contemporánea, al menos en su ideal más claro y universalmente formulado, posiblemente tendríamos que considerar la nueva frontera educativa como la pedagogía de la actividad. Un somero repaso de las obras de Rousseau, Montessori, Dewey, Decroly, Freinet, Ferrer, Piaget y Luzuriaga, y los demás clásicos del activismo pedagógico y la Nueva educación, nos pone en situación de observar, desde una perspectiva diacrónica, las matizaciones que la palabra actividad ha ido manifestando en su significación educativa (Touriñán, 2014a).

A poco que reflexionemos nos damos cuenta de dos usos básicos de 'acción': se dice "acción del viento" y se dice "acción de Bruto". La primera acción puede ser explicada a través de relaciones causales, mientras que la segunda implica, además de relaciones causales, relaciones motivacionales que requieren la justificación de razones e intenciones. Es a este segundo tipo de acción y no a otro al que se refiere la Pedagogía activa, es decir, a la acción humana voluntaria y consciente. En este sentido, 'acción' hace referencia a su significado etimológico más puro. Como dice Mosterín,

> "el latín distingue el *agere* y el *facere*. En castellano se ha perdido la diferencia, desapareciendo el verbo *agere* y traspasando su contenido semántico al sucesor de *facere*, al verbo "hacer". Sin embargo, el sustantivo latino *actio*, derivado de *agere*, se ha mantenido, dando lugar al sustantivo castellano 'acción'. Así, incluso etimológicamente, 'acción' sólo arrastra la carga semántica de *agere* (...) Todo lo que hacemos forma parte de nuestra conducta, pero no todo lo que hacemos constituye una acción" (Mosterín, 1978, pp. 141-42).

Por último, hemos de decir que la investigación actual distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo "externo" a la acción: obtener una solución. Es decir, no puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas*.

Desde la perspectiva de la actividad interna podemos decir que la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Y desde el punto de vista de la actividad externa podemos decir que hacemos muchas actividades cuya finalidad es 'educar'

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

Hacer una taxonomía de las actividades es realmente arduo, pero, desde el punto

de vista del agente educando, todos convenimos en que cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines con sentido de acción), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa, orientándose, decidiendo proyectos con sentido de vida) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). Por medio de la actividad común interna pensamos, sentimos, queremos, construimos procesos, construimos metas y construimos cultura. También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes externas*: *juego*, *trabajo*, *estudio*, *exploración*, *intervención* y *relación* (de amigo, familiar, de pareja, social, etc.).

Cada una de estas categorías de actividad es, a su vez, susceptible de especificaciones, pero, en conjunto, dan cuenta de la actividad humana con rigor lógico. Desde la perspectiva del lenguaje común, de un padre no experto en educación, nos damos cuenta de que influimos en el educando, propiciando actividades comunes internas y externas para educar. A la hora de estudiar, hacemos que lean (en ambos casos, trabajan), pero educar no es estudiar y leer. A la hora de jugar, buscamos la oportunidad de adquirir hábitos y que se diviertan, pero jugar no es sin más educar y, por si eso fuera poco, además, podemos divertirnos con cosas reprochables y podemos generar hábitos indeseables; y así sucesivamente con cada actividad que hayamos seleccionado: las actividades no son la educación, pero en la educación hacemos actividades comunes y actividades especificadas.

6.2.2. ACTIVIDADES ESPECIFICADAS INSTRUMENTALES

La actividad es además el conjunto de acciones de la persona o cada una de ellas en particular (decimos: la actividad humana es muy variada). La actividad, humana se especifica por conjuntos de tareas; la *actividad especificada*, se identifica con el conjunto de tareas para lograr un fin (decimos: actividad docente, actividad educativa, actividad instrumentalizadora, actividad política, empresarial, actividades escolares, etc.). Nosotros, desde ahora, hablaremos respecto de la educación, de *actividad común* (actividad estado y capacidad) *interna y externa* y en relación con otras finalidades halaremos de *actividad especificada* (actividad finalidad).

La educación, en sí misma es una actividad especificada, es tarea y actividad con la finalidad de educar. La educación se hace contando con esas actividades comunes internas y externas. Pero, además, la educación está próxima a otras actividades especificadas que solemos utilizar como instrumento de educación para alcanzar esta meta. Efectivamente, cuando realizamos la actividad educativa, hacemos muy diversa actividad especificada (tareas con finalidad): comunicamos, entrenamos, adoctrinamos, informamos, condicionamos, premiamos, castigamos, enseñamos, instruimos, adiestramos y un largo así sucesivamente. Pero ni todas juntas, ni por separado esas tareas son la educación y algunas de ellas de ningún modo son educación y debería evitarse su uso en la tarea educativa. Él análisis del lenguaje permite mantener que (Touriñán, 2014a):

Instruir es la acción de transmitir información, sea simple o compleja, de carácter técnico o de sentido académico. En este sentido hablamos también de "instrucciones de un folleto", porque nos transmite información sobre lo que tenemos que hacer, o de "instrucción elemental" o de "texto instructivo" porque instruye, es decir, proporciona conocimiento y orienta los procedimientos en forma detallada, clara y precisa para realizar alguna actividad ya sea simple o compleja.

Condicionar es un término técnico que se incorpora a la educación desde la Psicología aplicada, bajo la forma de condicionamiento instrumental y condicionamiento operante. Tiene aplicaciones pedagógicas inequívocas en el desarrollo de hábitos físicos, intelectuales, afectivos, volitivos, operativos y proyectivos, pero no necesariamente producen una respuesta educativa. El condicionamiento es un proceso en el que la repuesta del sujeto se condiciona, se hace depender de un estimulo que propicia la respuesta de manera automática. En este sentido, los premios y los castigos son estímulos moduladores de la conducta que pueden dar lugar a respuestas condicionadas no pedagógicas; es el caso en que un niño trabaja solo por el miedo a la amenaza del castigo que le impondremos o por la promesa del premio que le ofrecemos. El límite pedagógico de los premios y castigos es su posibilidad real de ser vinculados a aprender a corregir y superar el error y a reforzar la conducta de logro de los objetivos educativos, por medio del reconocimiento externo. Y si esto es así, está claro que el riesgo

pedagógico más obvio es el uso no técnico de premios y castigos, de manera tal que el alumno llegue a vincular premio y castigo como condición necesaria para corregir sus errores o avanzar en el logro de los objetivos educativos. De este modo premios y castigos se convierten en sustitutos del objetivo, estableciendo una vinculación de dependencia ("habitual", "programada," "interesada", etcétera) con la función a realizar: ya no se trata de estudiar para saber, sino de estudiar para recibir premio o evitar castigo, es decir, "qué me das, si estudio" o "qué me haces, si no estudio", de manera tal que los premios y castigos son percibidos como formas genuinas de chantaje, amenaza, soborno, coacción intimidatoria y venganza y cualquier otra forma espuria de utilizar la conciencia de culpa y el reconocimiento de la propia excelencia. De este modo el premio y el castigo pierden su lugar como recursos pedagógicos para aprender a corregir los errores y reconocer y potenciar la conducta de logro. Así pues, el condicionamiento es un recurso cuya aprobación o rechazo se vincula al uso que queremos hacer de él, y obviamente, el condicionamiento puede instrumentalizar al hombre y se convierte entonces en un recurso reprobable.

Instrumentalizar es un término genérico que implica usar al educando como objeto y no como sujeto de su propia educación. Se actúa como si el educando fuera el instrumento que manejamos a nuestro antojo. Toda instrumentalización es contraria a la educación, porque anula la libertad del educando. El instrumentalizador suele actuar de tres modos: mediante extorsión e intimidación, mediante adoctrinamiento y mediante manipulación.

Coaccionar (intimidar-extorsionar), es la violencia física o psíquica intimidatoria, que una persona ejerce sobre otra, a fin de obtener algo de ella, de manera que esa persona diga o haga algo que voluntaria y deliberadamente no aceptaría. La coacción nos obliga a reparar en los tres niveles de la interlocución entre personas: exponer, proponer e imponer. Cuando alguien expone, en el interlocutor caben dos acciones, si se logra la atención interesada: o entiende lo expuesto, o no. Cuando alguien propone, en el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del compromiso: o acepta, o rechaza. Cuando alguien impone, el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del poder: o se somete o se subleva.

'Coaccionar' tiene un significado literal, no reprobado moralmente; es el uso del término en Física: acción de uno sobre otro (co-acción). Pero la coacción también tiene un sentido moralmente reprobable, vinculado a la intimidación, que no siempre está penado por ley y que se vincula a la convivencia diaria en las aulas: matoneo, amenaza, acoso escolar, acoso laboral, etc., es el sentido de coacción intimidatoria (acosadora, extorsionadora), que siempre debe ser descartada de la acción educativa.

Manipular tiene un sentido reprobable, distinto al de manejar objetos. Es un proceso sutil de condicionamiento en el orden moral o práctico. Se hace manipulación para que una persona decida actuar de un modo específico. La manipulación fuerza la decisión. Es el conjunto de medios que utiliza una persona a fin de que otra persona (educando en nuestro caso) confunda o tergiverse los fundamentos afectivos, cognitivos y volitivos en su proceso de deliberación, de manera tal que elija o haga algo que no haría si se diera cuenta de la confusión o tergiversación de los fundamentos de su deliberación. En el ámbito pedagógico español, el profesor Ibáñez-Martín abrió el camino al análisis y prevención frente a la manipulación en educación, haciendo notar que no es solo una cuestión de propaganda política y de publicidad, sino una premeditada forma de actuación en las aulas que atenta contra la libertad del educando y corrompe la tarea del educador (Ibáñez-Martín, 1974).

Adoctrinar es, nominalmente la acción y efecto de adoctrinar. La acción de adoctrinar tiene un sentido tradicional que es equivalente a transmitir doctrina. Hasta el siglo XX, y mientras no se consideró problemático transmitir doctrina religiosa en la escuela, adoctrinar era transmitir doctrina (Ibáñez-Martín, 1969 y 2006). Es la diferencia entre saber científico y saber religioso, junto con la necesidad de establecer directrices en la política educativa respecto de las materias de enseñanza, lo que provoca una clara proliferación de trabajos acerca de la diferencia entre ciencia, ideología, fe y adoctrinamiento por medio de las materias escolares. La cuestión del adoctrinamiento político ideológico y religioso desde la escuela es un debate que sigue abierto vinculado a la cuestión de la legitimidad y legalidad del derecho de respeto a las *convicciones pedagógicas*, al amparo del artículo 14 de la Carta de Derechos Fundamentales

de 7 de Diciembre de 2000, reconocida en el Tratado de Lisboa (Ibáñez-Martín, 2007). En el pensamiento contemporáneo, el adoctrinamiento tiene el sentido de condicionamiento en el orden intelectual. Hay estrategias de adoctrinamiento ligadas al contenido usado y al método a seguir y claramente se rechaza en educación por las consecuencias que produce en el educando y por la intención de quien adoctrina (Reboul, 1977; Peters, 1977 y 1979, Snook, 1972; Dearden, Hirst y Peters, 1982). El adoctrinamiento, si es exitoso, genera pensamiento fundamentalista en el sentido más deplorable de la palabra (Otero Novas, 2001). El adoctrinamiento pretende condicionar el pensamiento de una persona de manera tal que sólo razone desde los recursos y principios que le inculcan, anulando su capacidad de analizarlos críticamente. Es una premeditada forma reprobable de actuación en las aulas que atenta contra la libertad del educando, corrompe la tarea del educador y alienta posiciones neutralistas, cientistas y de rechazo fundamentalista e ideológico de cualquier otra forma de conocimiento y experiencia en la tarea educativa.

Entrenar, adiestrar y practicar, son dos términos que expresan procedimientos de adquisición de habilidades y pericia por repetición. La práctica es la puesta en acción de una secuencia de intervención. El entrenamiento y el adiestramiento son el conjunto de procedimientos, técnicas y estrategias, incluso de carácter muy complejo, que se desarrollan y se aplican al logro de eficacia y eficiencia con disciplina y diligencia en procesos mentales y en actividades para mejorar el nivel de rendimiento, efectividad y pericia. Hoy hablamos sin ningún sentido peyorativo, como de un logro técnico de "el entrenamiento de los profesores" y de "las prácticas profesionalizantes". No es posible concebir hoy un experto sin entrenamiento, adiestramiento y práctica para lograr la pericia. Y si bien es bastante frecuente restringir el uso del adiestramiento al comportamiento animal, nada justifica con rigor lógico esa demarcación.

Comunicar es un proceso simbólico físico, cuya finalidad es elicitar el significado a que apunta el comunicador. Sea verbal o no verbal, la comunicación se define por la relación en la que se transmite algo para que otro lo elicite (Stewart, 1973). Yo puedo transmitir sin interacción con otro, pero no es posible la comunicación sin

tener en cuenta que va dirigida a otro (Berlo, 1979; Luft, 1976). Comunicar no es solo transmitir.

Enseñar es un verbo que expresa tarea y rendimiento y que no supone necesariamente éxito, como ya hemos visto. Enseñar es mostrar algo por medio de signos y hacer conocer una cosa a alguien por medio de método, sea esa cosa de índole teórica o práctica. Enseñar es ordenar los elementos que intervienen en el proceso de hacer conocer para un tiempo y espacio dados, de manera que profesor y alumno sepan qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirse. Aunque frecuentemente se vincula la definición de enseñanza a la de aprendizaje, como ya hemos criticado en el epígrafe 4.2, enseñar es una tarea y un proceso con significación propia en el ámbito de la educación y la frecuencia de uso conjunto entre enseñar y aprender, no justifica la necesidad lógica de subalternar o subsumir un concepto en el otro (Touriñán, 1987a). Enseñar no es aprender y hacer conocer no es sólo aprender, si bien, en la tarea de enseñar se integran la lógica del conocimiento y la lógica del aprendizaje sin agotar con ambas su significado.

Como podemos comprobar, cada uno de estos conceptos tiene significado propio y, atendiendo a los criterios de uso común del término 'educación' que hemos establecido, unos tienen y otros no tienen cabida vinculados a procesos educativos, es decir *estamos legitimados para usarlos o no en educación, en la misma medida que cumplan los criterios de uso común del término y preserven la finalidad de educar* (por ejemplo, hay un uso pedagógico del premio y hay un uso reprobable del premio, pero incluso puedo hacer un uso educativo de esa influencia reprobable, poniéndola como ejemplo para desenmascarar los efectos perversos del uso no pedagógico en el proceso de toma de decisiones y en la capacidad de comprometerse de los educandos). Y esto que acabo de decir, no es nada nuevo, es la manifestación elemental de la validez técnica: la Pedagogía es conocimiento de la educación y este es válido si sirve para explicar y comprender, interpretar y transformar, cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas; o lo que es lo mismo, que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este es válido, si sirve para educar (Touriñán, 2013b).

6.2.3. REDES NOMOLÓGICAS Y MAPAS CONCEPTUALES

Podemos establecer *redes nomológicas* con los términos que corresponden a las tareas que hacemos para educar (Esteve, 1979). Las redes nomológicas son el entramado de criterios o normas lógicas que rigen los usos de los términos incluidos en el lenguaje teórico de un ámbito, distinguiéndolos. De este modo se redefine el contenido de los términos teóricos en función del lugar que ocupan como miembros del conjunto en el que se aplican y usan.

Lo cierto es que los análisis lingüísticos no anulan la importancia de buscar el significado real por medio de las definiciones. El propio análisis lingüístico, al relacionar los términos con otros en la red nos exige entrar en definiciones reales, para saber qué rasgos pertenecen a cada cosa o acción con rigor de concepto.

Se trata de llegar al significado para saber qué es una cosa en el sentido de discernir, definir y entender. Se trata en definitiva de saber cuál es su alcance teórico y cuál es su justificación en un programa de acción. Para conseguir esto, definimos y además de hacer redes nomológicas que representan el campo semántico de una palabra, atendiendo a sus relaciones de uso, podemos generar *mapas conceptuales*:

> "Los mapas conceptuales son herramientas de representación de los marcos conceptuales-proposicionales y de significado que se poseen para un concepto o grupo de conceptos. Si alguien pudiera dibujar todos los mapas conceptuales posibles en que un concepto determinado se relaciona con otros en todos los contextos posibles, dispondríamos de una buena representación del significado que dicho concepto posee para esa persona. Evidentemente, esto es imposible. En realidad nadie conoce el significado potencial completo de los conceptos que tenemos, porque un contexto nuevo o una nueva proposición relacionada podrían producir significados que no se nos habían ocurrido antes. Prácticamente, todo aquel que prepara un mapa conceptual sobre un campo de conocimiento que posee descubre que conoce proposiciones en las que nunca había pensado, así como que algunos conceptos son mucho más ambiguos de lo que había imaginado. La

> construcción de mapas conceptuales es muy reveladora, tanto para el profesor como para el alumno, de los marcos de conocimiento que poseen" (Novack, 1998, p.63).

Después de lo que llevamos dicho, es obligado que pensemos en la actividad educativa como una forma de interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares. Hay razones para afirmar que educar no es aprender o enseñar, o convivir, o comunicar, o cuidar, o instruir, o entrenar, aunque mediante cada una de esas actividades se puede educar. Por descontado que manipular, adoctrinar y coaccionar tampoco es educar. Los criterios de uso común dejan fuera del significado de educación esos conceptos, por mucho que puedan ser usados por algunas personas en el contexto educativo con fines espurios o con convicción maquiavélica de que el fin justifica los medios.

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

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

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.

- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de

autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativa la manipulación o transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo desenmascarar la manipulación y utilizar un conocimiento falso para probar su error y ejercitar las destrezas de uso de los criterios teóricos de prueba.

- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. 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.

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 ente que se defina y sea comprensible. Atendiendo a lo que hemos desarrollado en este capítulo se entiende que, 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, desde cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea,* es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado,* es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación: es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores (Touriñán, 2008a).

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

Pero nada de lo anterior nos permite establecer con certeza cuáles sean las

finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Eso no es un asunto puramente deducible desde la idea de finalidad, como se ha demostrado desde que la Pedagogía evolucionó a partir de las tesis de Herbart para construir la autonomía funcional frente a conocimiento subalternado (Touriñán y Sáez, 2012, pp. 240-255). Además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es saber discernir, saber definir y entender el concepto.

Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Pero una buena parte del pensamiento pedagógico, en lugar de seguir este camino, se ha inclinado, por costumbre, hacia el pensamiento metafórico, compatible con el pensamiento pedagógico antinómico.

6.3. LA FUNCIÓN SIMBÓLICA GENERA METÁFORAS, NO CRITERIO DE SIGNIFICADO

De lo que se trata, es de tener claro lo que hay que hacer y de cómo y por qué hacerlo. Y desde la finalidad de la educación, cada vez se hace más urgente replantearse una educación que sustancialmente se oriente desde la finalidad. Pero es conveniente insistir en que el pensamiento sobre la educación, pretende siempre hacer ver el significado de la acción y, si nos quedamos sólo a la finalidad genérica, en vez de avanzar en el desarrollo de los rasgos distintivos de los conceptos propios, siempre se buscará el modo en que una palabra o una frase condense desde la posición de rol total, la idea central que abandera y configura la teoría desde esa finalidad genérica.

La idea de “rol total” hace hincapié en una línea de investigación que traslada el norte de la caracterización del concepto desde la actividad realizada, a la función simbólica que se confiere a la actividad. Si un concepto como el de educación, que se resiste sin cesar y supera todas las definiciones descriptivas, se refuerza con la idea de que lo que cuenta para definir una actividad como educación es la función simbólica que confiere unidad a las diversas actividades desde la finalidad, necesariamente habría que cerrar el proceso conceptual y de justificación en el pensamiento metafórico.

Ahora bien, debemos tener presente que la metáfora es un procedimiento sustitutorio de la definición, igual que los lemas. Y desgraciadamente, dada la profusión de apelaciones al sentido simbólico, debemos reconocer que la construcción metafórica se usa indiscriminadamente en educación.

Ni la etimología, ni la definiciones descriptivas-formales, ni las tradiciones, hoy fragmentadas, y que en otro tiempo sirvieron para integrar los usos del concepto, han conseguido unificar el significado en torno a las actividades. Son tan variadas que, lo que parece pertinente, es agruparlas bajo una etiqueta común vinculada a la finalidad, de modo tal que simbolice el concepto de educación. De este modo, el grupo de significado homogéneo se constituiría por esa simbología: la educación es liberadora, la educación es bancaria, la educación es reproductora, la educación es iniciadora, la educación es desarrolladora, la educación es adaptadora, etc.

6.3.1. LA METÁFORA SUSTITUYE DEFINICIÓN POR ANALOGÍA

Conviene dejar claro en este punto del discurso que el recurso a la función simbólica propicia las afirmaciones que incluyen descripciones metafóricas. J. Dewey, en su obra *Democracia y educación*, expone en sus seis primeros capítulos las diversas teorías que han iluminado el pensamiento de los educadores y las metáforas que las definen (Dewey, 1971). Por su parte, J. P. Wynne, en su obra "*Theories of education"*, expone con una intención más analítica los mismos contenidos (Wynne, 1963). Son ejemplos clásicos de metáforas derivadas de teorías educativas, las siguientes, entre otras:

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

- la metáfora de la coacción
- la metáfora de la mente abierta.

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

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

Las metáforas son, de manera genérica, enunciados que, de modo conciso, pretenden crear una imagen funcional de un determinado problema. No suelen abrigar el propósito de expresar el significado de los términos que utilizan. Antes bien, amparados en el razonamiento analógico y comparado, expresan verdades significativas y sorprendentes descubiertas en los fenómenos que confrontamos. No son simples fragmentos de información que cristalizan actitudes clave de algún movimiento, como los lemas. Forman parte de las afirmaciones teóricas mismas, siendo uno de los componentes fundamentales de esas afirmaciones, pues su objetivo es confirmar las verdades descubiertas en los fenómenos que confrontamos. Si yo digo “los libros son papel impreso” no he dicho nada falso pero es obvio que en esta metáfora, sin mentir, no se expresa la plena realidad de la palabra libro (Scheffler, 1970, p. 43).

Las metáforas son significativas y la mayoría de las veces sintomáticas de nuestro modo de entender y comprender la realidad, pero deben delimitarse en su alcance, porque pueden hacer muy difícil la elucidación del verdadero

contenido de una teoría. Su crítica en el ámbito pedagógico no nace de la comparación en sí o de la analogía, sino de su intención prescriptiva, pues, además de expresar y de tener valor cognitivo, las metáforas tienen uso de prescripción, generan norma de acción. Son innumerables las metáforas de la educación; el hábito de hacer síntesis propicia la tendencia a resumir teorías en metáforas. Pero su valor didáctico no justifica la simplificación y a veces la superficialidad con que denotan la realidad interpretada.

En general, podemos decir que la afirmación metafórica expresa la existencia de una importante analogía entre dos cosas, sin que nos diga explícitamente en qué consiste esa analogía: podemos decir que la escuela es una cárcel y podemos decir que educar es moldear. La metáfora tiene una función simbólica inequívoca en el contexto de una determinada teoría, pero su uso descontextualizado supone un gran riesgo para el pensamiento educativo. Conviene resaltar que la importancia pedagógica de la metáfora está en el nivel prescriptivo y la crítica pedagógica, más que un problema gramatical, es un problema de la validez de la prescripción normativa de la metáfora, pues la validez de la prescripción se vincula a la validez de lo que se compara, se hace semejante o análogo en la metáfora.

6.3.2 ES POSIBLE CRITICAR LA METÁFORA Y REVISAR EL ALCANCE DE SU SIMBOLISMO

Para enfrentarse a una metáfora hay que asumir que la metáfora solo es valiosa, si lo es la analogía que sugiera en relación con criterios pertinentes en el contexto de aquella: o bien sirve para organizar-analizar la reflexión y explicación en contextos científicos, o bien sirve como forma de canalizar la acción en contextos prácticos. La crítica de la metáfora exige siempre ver en qué contextos no opera la analogía e indicar en qué casos concretos del contexto que nos ocupa carece de importancia esa analogía. Si pensamos antinómicamente, en cada par alternativo existen dos teorías contradictorias y cada teoría podría poner en marcha una metáfora.

En el caso de la metáfora del barro moldeable, se reconoce la iniciativa de poder y responsabilidad del maestro, pero no se ajusta al desarrollo biológico del niño (al barro se le puede dar cualquier forma; el niño es plástico y moldeable, pero no es arcilla, no se le puede dar cualquier forma). En el caso de la arcilla, la forma final es producto del molde; en el caso del educando, la condición humana no se adapta a cualquier molde. Por esa misma razón, la arcilla es igual en todos los casos, pero los niños son todos diferentes. En

definitiva, educación no es moldear barro y no es aplicable al educando lo que corresponde al moldeado del barro, porque el educando no es barro.

Es obvio que debe evitarse el uso de las metáforas fuera de contexto en el que se han creado. Así como los lemas tienen valor en tanto que sugieren y recuerdan puntos clave de una teoría, las metáforas pueden ayudar a la reflexión y organización del pensamiento y a canalizar la acción. Pero ni los lemas son verdades desligadas de su contexto, ni las metáforas son fiel reproducción del problema real que representan analógicamente (si la escuela es una cárcel, el profesor es el carcelero y el educando es el reo, pero esto no es así realmente, ni tiene que ser así).

Pensar que la educación puede resolverse en lemas y metáforas es afán reduccionista; es pensar y querer una educación de recetas y telegramas que justificarían, desde deducciones elementales, la acción aplicada a casos concretos. Frente a las metáforas, hay que defender la complejidad objetual de educación, el significado propio de los términos educacionales, la intervención pedagógica ajustada a sus componentes estructurales y la acción pedagógica singular. Como dice Ortega y Gasset:

> "En materia de ideas, de amor o de arte son poco eficaces los anuncios (...) Pues, la meditación sobre un tema cualquiera, aleja al meditador de la opinión recibida o ambiente (...) Todo esfuerzo intelectual que lo sea en rigor -y la educación lo es- nos aleja solitarios de la costa común, y por rutas recónditas que precisamente descubre nuestro esfuerzo nos conducen a lugares repuestos, nos sitúa sobre pensamientos insólitos. Son estos el resultado de nuestra meditación. (...) El anuncio se reduce a anticipar estos resultados, extirpándoles previamente la vía al cabo de la cual fueron descubiertos. (...) Un pensamiento separado de la ruta mental que a él lleva, isleño y abrupto, es una abstracción en el peor sentido de la palabra "(Ortega y Gasset, 1972, p.1).

La metáfora, desde su función simbólica de carácter analógico, no aporta ningún avance al significado del término educación, tan solo superpone a la idea de finalidad, la calificación del contenido de la metáfora, es decir, algo es educación, porque cumple la finalidad y además siempre es guiadora, anticipadora, reproductora, etcétera, según lo que diga la metáfora.

6.3.3. LA FUNCIÓN SIMBÓLICA DE LA METÁFORA NO ES UNA CONEXIÓN LÓGICA, DE NECESIDAD

Por el criterio de uso común del término y por el criterio de finalidad se identifican como educación determinadas tareas y se distinguen de lo que no es educación. La metáfora no añade nada que haga que el término educación sea más educación, es decir que mejore sus rasgos o las propiedades que le dan el significado. Incluso en el supuesto erróneo de que aceptemos el contenido de la metáfora y digamos, por ejemplo, "que la educación es coacción", estaríamos afirmando erróneamente que toda educación es coacción, aunque puede haber otras acciones coactivas que no son educación.

Decir que educación es coacción, no es aceptable, incluso si usamos el término en el sentido de la física "co-acción" (acción de uno sobre otro), porque existe también la autoeducación. Y más aun, ni siquiera podemos decir que es correcto afirmar que toda heteroeducación es coacción, porque, aunque esta es acción de uno sobre otro, la heteroeducación, como acción educativa de uno sobre otro, no es matoneo, extorsión, abuso, o sea, "coacción intimidatoria", sentido pedagógica y moralmente reprobable del término, que no se corresponde con el significado del término 'educación' y que, ya, en algunos casos es, legalmente, constitutivo de delito.

La educación no es coacción intimidatoria y ni siquiera es coacción, como acción de uno sobre otro, porque también hay autoeducación. El simbolismo metafórico se convierte en esfera delimitadora del concepto, pero no le añade más significado, porque no va más allá, ni puede anular el criterio de finalidad y los criterios establecidos desde el uso del lenguaje común, si bien, dicho sea de paso, los contradice.

En efecto, si le damos el sentido relación lógica a la relación simbólica entre la metáfora y la cosa definida, atribuimos condición de necesidad a esa relación, de manera que nada es educación, si no es reproductora, si no es moldeadora, iluminadora, etcétera, según lo que diga la metáfora. Esta forma de razonamiento analógico que convierte la relación simbólica en relación lógica ha sido usada frecuentemente en los debates respecto de la relación lengua y nacionalismo. Se establece culturalmente la relación entre lengua y nación y luego se eleva a la categoría lógica, de manera que en el pensamiento no hay nación sin lengua y no hay lengua sin nación, cuando en la realidad existen comunidades lingüísticas mucho más amplias que el territorio nacional (inglés, por ejemplo) y comunidades nacionales que tienen varias lenguas (por

ejemplo Suiza). Se actúa convirtiendo una conexión empírica entre dos cosas en relación conceptual de necesidad lógica.

Esto mismo se hace en relación con los conceptos de violencia y convivencia, de manera tal que se establece entre ellos una relación inversa, como si tuvieran las mismas causas pero en sentido inverso, de tal manera que siempre sea verdad que, más violencia, es igual a menos convivencia y que, más convivencia, es igual a menos violencia, cuando, por el contrario, la evidencia real confirma que se da gran violencia en grupos de sólida convivencia. Todos tenemos experiencia de comportamientos violentos entre dos grupos de amigos enfrentados en una discoteca, entre dos familias enfrentadas por una herencia, en sucesos de enfrentamiento entre grupos fundamentalistas religiosos, étnicos, políticos, pandilleros, etcétera, o entre grupos de "hinchas" enfrentados en eventos deportivos. En todos estos casos se detecta que hay convivencia dentro del grupo y fuerte solidaridad entre los miembros del mismo, motivada por el sentido de pertenencia al grupo o por las metas que comparten. Hay convivencia pero hay, además, violencia. Efectivamente hay convivencia en el grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo, por eso hay fuerte convivencia y fuerte violencia en esos casos.

En todos estos casos transformamos una conexión empírica (la relación simbólica entre la metáfora y la cosa definida) en una conexión conceptual (la cosa no es lo que es sin la relación simbólica). Pero ni la existencia de casos concretos de una relación entre la cosa definida y la metáfora, ni su frecuencia, hacen conceptual a una conexión empírica (que haya casos en que los solteros son egoístas, no significa que ser soltero signifique ser egoísta o que ser egoístas sea ser soltero, o que una vez casado dejará de serlo). Todos tenemos pruebas de este tipo de conexión empírica y evidencias de la no conexión conceptual entre términos y es absolutamente necesario no atribuir a una relación simbólica, que nace de conexiones empíricas, el carácter de conexión conceptual (que haya casos en los que la educación pueda simbolizarse como reproducción, no significa que reproducir sea educar y que educar sea reproducir).

7. CONSIDERACIONES FINALES: NECESITAMOS SABER DÓNDE ENCONTRAR LOS CRITERIOS DE DEFINICIÓN REAL DE EDUCACIÓN

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

El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más: no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que 'es' también. Pero el análisis de las actividades nos permite afirmar que las actividades que realizamos en educación no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas tareas. Tenemos criterios de uso del término que nos permiten discernir, pero solo alcanzamos el espacio de la definición real, si nos adentramos en los rasgos que caracterizan la cosa a definir. El camino de la definición real se inicia en el análisis de las actividades que nos permite preservar la finalidad.

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, 'educar' es, básicamente, adquirir en el proceso de intervención un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, atendiendo a los criterios de educación derivados ´de la definición nominal, para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación (Touriñán, 2014).

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. 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.

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 ente que se defina y sea comprensible. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar*.

En el contexto de la educación, la práctica totalidad de las definiciones del término se mueven entre la definición nominal, etimológica o sinonímica, y la vinculación a la finalidad de los usos del término. Es una práctica frecuente definir partiendo de las definiciones previas dadas por otros autores y extractar los rasgos que mejor se ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas. En un reciente trabajo, el profesor R. Sáez ha recopilado diversas definiciones de educación que se ajustan a esta forma de definir (Sáez, 2007).

Sin embargo, este modo de actuar, ha dado lugar, unas veces, a un excesivo formalismo en el contexto de la definición, porque, a fuerza de buscar los significados de uso común que sean aceptados de manera general, no se comprometen con las situaciones concretas y se evita entrar en conflicto con los usos previos, en particular. En otras ocasiones, dado que estas definiciones no tratan de conciliar o confrontar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno los diversos significados recopilados, sino que buscan destacar los rasgos que se consideran denotativos y configuradores del concepto, la definición acaba con frecuencia en un despreocupado eclecticismo (Quintana,

1988, p. 51). Si educar es transformar la animalidad en humanidad, ¿cuántas maneras tenemos de hacerlo?; si educar es dar al cuerpo y al alma toda la perfección de que son susceptibles, ¿cómo las identificamos, discernimos, definimos, creamos o desarrollamos?; si la educación es perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas, ¿son humanas todas las capacidades del hombre o hay algunas que son del hombre y no son humanas y, por tanto no tienen que ver con la educación?

Tenemos que ir más allá de la definición nominal: además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado realmente. Pero, lo cierto es que, una buena parte del pensamiento pedagógico, en lugar de seguir este camino, se ha inclinado, por costumbre, hacia el pensamiento metafórico, compatible con el pensamiento pedagógico antinómico.

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

Tenemos que llegar a la definición real, porque la verdad de cada cosa definible se funda en el ser mismo de ella, en los rasgos que le son propios y la justifican como tales, porque le confieren carácter y sentido, determinación y cualificación, frente a cualquier otra cosa que es y tiene las propiedades que le pertenecen por necesidad lógica. Entender no es solo ver el conjunto de rasgos que se ofrecen a quien contempla, sino justificarlos como rasgos que previamente constituyen la cosa en cuestión; hay que entender por qué esa cosa es así y no de otra manera. Al saber las cosas de esta suerte, sabemos la *necesidad* de que sean como son, por tanto, por qué no son de otro modo.

Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos trasmiten. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común

del término y del criterio de actividad vinculado a la finalidad para adentrarse en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Hay que llegar a la definición real.

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, como se ha demostrado desde que la Pedagogía evolucionó a partir de las tesis de Herbart para construir la autonomía funcional frente a conocimiento subalternado. Tenemos que construir la definición real.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos educativos formales, no-formales o informales y educación espontánea; distinguir qué hace educativa a una relación, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto y a principios derivados del conocimiento de la educación desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica. 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 otro ente que se defina y sea comprensible.

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de "círculo visual propio" que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: "La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...),

si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarse por ello" (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: "Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?" (Herbart, 1806, p. 5).

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

En el debate pedagógico hablamos de educación con muy diversos adjetivos:

- Desde la perspectiva de los *agentes* de la educación, hablamos de educación familiar, privada, pública, concertada, cívica, masculina, femenina, etc.

- Desde la perspectiva del *proceso*, hablamos de autoeducación, de heteroeducación formal, no formal e informal, de acción educativa espontánea, de educación escolar y para escolar, etc.

- Desde la perspectiva del *producto*, hablamos de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. También hablamos, desde la perspectiva del producto, de educación socialista, humanista, laica, anarquista, etcétera, según cuál sea el enfoque de pensamiento que la sustenta. Y, además, también desde la perspectiva del producto, hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa, moral, etc.

- Desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística,

matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etc.

Cada uno de estos cuatro modos de hablar, que no tienen carácter de exhaustividad, reflejan, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. Pero, para poder afirmar que son realmente educativas y educación, tenemos que preguntarnos:

- Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación
- Qué hacemos para que una actividad plástica y rítmica sea educativa
- Qué hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación
- Qué hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural
- Qué hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación
- Qué hacemos para construir un ámbito educativo

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 esas educaciones especificadas anteriormente, si son algo, lo son porque, sustantivamente, son educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y se ejecuta como acción educativa concreta y programada de todos y cada uno de los componentes estructurales de la intervención pedagógica.

Hay que darle a la pedagogía, el lugar que le corresponde en esta tarea. Y esto significa que hay que entender los elementos estructurales de la intervención, la construcción de ámbitos educativos y la educación de las dimensiones generales de intervención, en tanto que manifestaciones de la acción educativa

concreta.

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia (que es una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se usa en este texto como ejemplo) se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica, en términos de definición real.

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar 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 el carácter y sentido propios del significado de ‘educación’ para aplicarlo a cada área de experiencia cultural. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que construir ámbitos de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación. La pedagogía transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

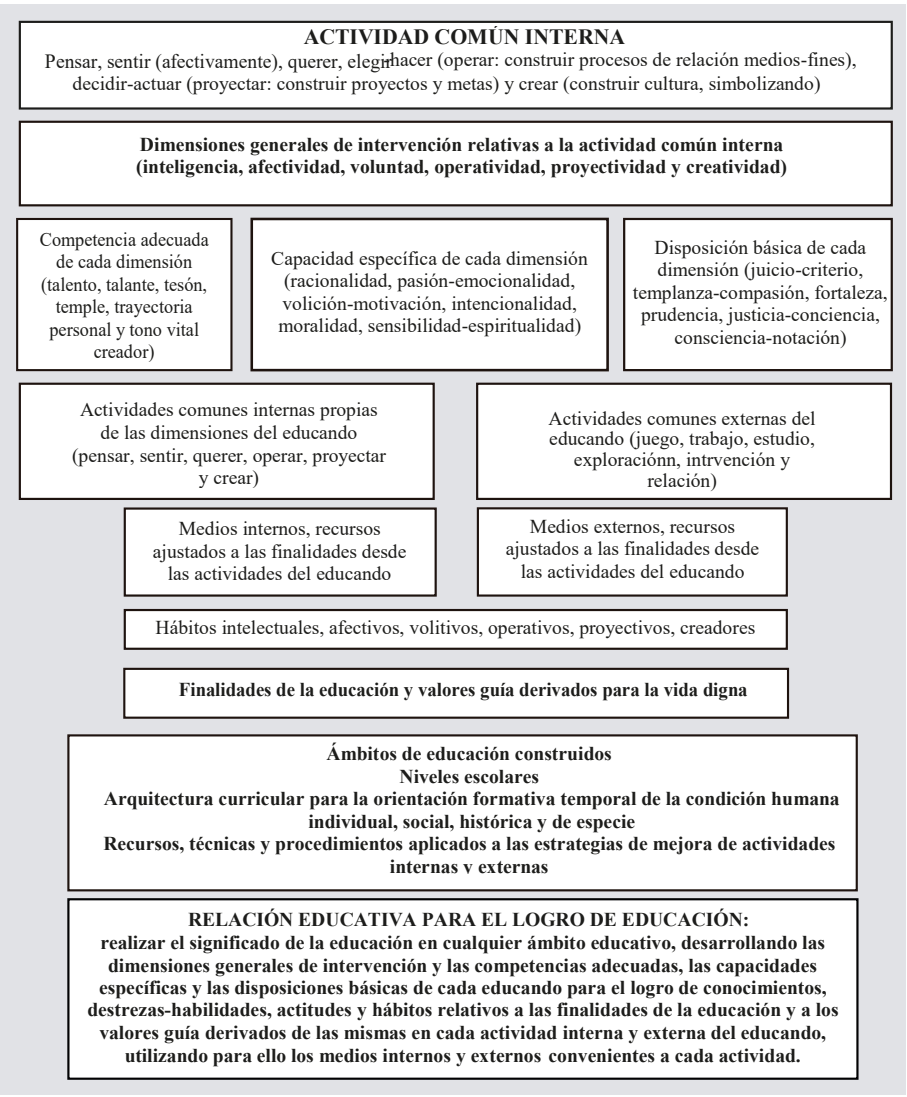
En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se 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. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

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 s 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 tiene, al menos, 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.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades, tal como se sintetiza en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Extensión del significado de educación en la definición real



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 71.

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 (Touriñán, 2014a).

Es una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina llegar a comprender la extensión del concepto 'educación'. Y en este sentido, la realización de la educación tiene una respuesta vinculada a la actividad de las personas, desde la perspectiva de la definición real. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos, porque construimos algo simbolizando-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. 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.

Nuestro objetivo es avanzar desde la definición nominal a los rasgos de carácter al sentido propios de la definición real de educación que se integran en la orientación formativa temporal desde la arquitectura curricular, de manera que estemos en condiciones de fundamentar una función pedagógica especializada y específica con competencia para transformar un área cultural en ámbito de educación por medio de la Pedagogía.

CAPÍTULO

2

LA RELACIÓN EDUCATIVA ES UN CONCEPTO CON SIGNIFICADO PROPIO VINCULADO AL CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN

LA RELACIÓN EDUCATIVA ES UN CONCEPTO CON SIGNIFICADO PROPIO, VINCULADO AL CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

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

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

Este capítulo no es una reflexión sobre lo que dicen todos esos especialistas respecto de la relación educativa. Sus análisis son necesarios, pero, ni agotan contenido del campo de la educación, ni yo quiero vivir como aprendiz de lo que ellos dicen (Goodwin, 1994). Se recurre a una ciencia, cuando se tiene

un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico u otro. Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la mirada especializada de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención. La Pedagogía, como disciplina consolidada académicamente, avanza en el desarrollo del continuo "corriente de conocimiento-disciplina sustantiva-focalización-mentalidad específica-mirada especializada-discurso-intervención pedagógica" (Touriñán y Sáez, 2012). Como he podido justificar en un trabajo reciente, este continuo se da en todas las ciencias consolidadas y, en nuestro caso, que es el estudio y análisis de la educación, permite obtener respuestas fundamentadas sobre los elementos estructurales de la intervención (conocimiento, función, profesión, relación, agentes, procesos, producto y medios) (Touriñán, 2014a).

La representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, que es la mentalidad pedagógica específica, *funciona, bien como presupuesto de la investigación en Pedagogía, bien como supuesto y determina una significación y validez de un modo de pensamiento singular para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación*. La mentalidad pedagógica no se entiende sin hacer referencia a esos cuatro componentes, porque la concretan en cada acción, ni ellos pueden entenderse en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse con significación y validez. Precisamente por eso puede decirse que son componentes estructurales de la mentalidad. La mentalidad pedagógica determina el modo de pensamiento específicamente pedagógico para esos cuatro elementos.

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que se hace el pedagogo de su actuación, en tanto que pedagógica; es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos. Implica la visión pedagógica total, ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios). Mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada confluyen en la *intervención pedagógica* que se define como la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación.

Dentro del continuo "corriente-disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso-intervención", toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la mirada especializada de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención.

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

Los términos educacionales han adquirido significado propio al amparo del conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado y de convivencia y comunicación, sino la forma sustantiva de la intervención ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación' en su definición real (Touriñán, 2013b y 2014f).

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, es obligado que pensemos en la relación educativa como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa. En la educación se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero puede transformarse en un proceso de influencia educativa, en la misma medida que lo ajustemos a la finalidad de educar y a los criterios de significado de educar.

En este capítulo, vamos a trabajar sobre tres propuestas:

- La relación educativa es un concepto con significado propio, vinculado a la complejidad objetual de educación que da origen a los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación' en su definición real.

- Complejidad objetual de educación y carácter de la educación son exigencias insoslayables del significado

propio de la relación educativa.

- La relación educativa se vincula a la educación de la libertad y a la educación en valores y es una forma de actuación comprometida y no neutral.

2. LA RELACIÓN EDUCATIVA ES UN CONCEPTO CON SIGNIFICADO PROPIO y ES DISTINTA POR FINALIDAD Y SIGNIFICADO

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

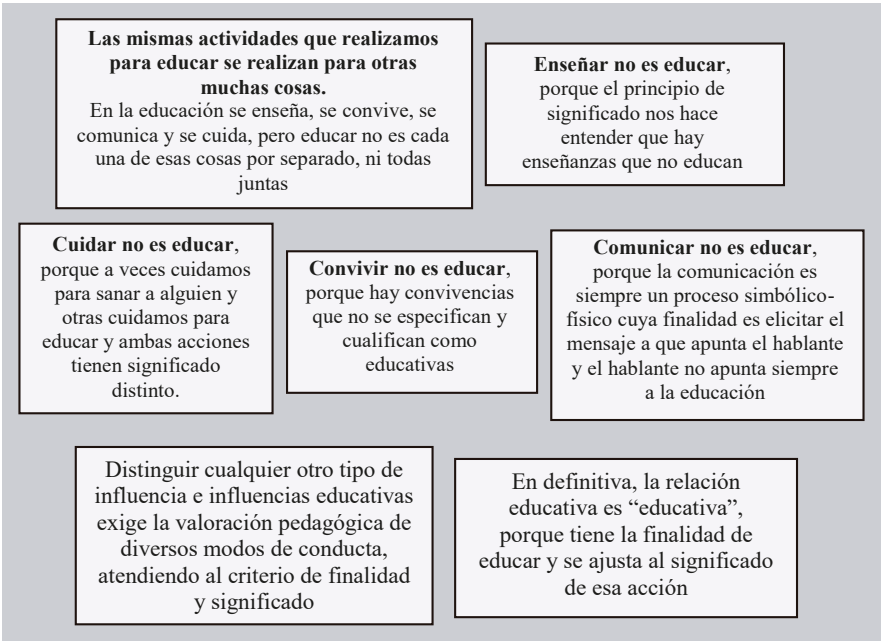
La visión aplicada de la relación educativa es la visión desde las teorías interpretativas. Las teorías interpretativas, como ha dicho el profesor González Álvarez en su clásico libro "Filosofía de la educación" son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras. Son aplicaciones a la educación de los conceptos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Antropología, etcétera. Las teorías interpretativas no son tratados de Psicología especial o Sociología especial, etc., sino tratados especiales de Psicología, Sociología, etc. Lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora -psicología, antropología, biología, sociología, etcétera, según corresponda- (González Álvarez, 1977, p. 20).

Se habla de sociología general y aplicada; de economía general y aplicada; de biología general y aplicada; se habla de psicología, de medicina, de antropología y de otras disciplinas autónomas del mismo modo. Pero, en cada caso, cuando hay esa disciplina autónoma y la aplicamos a la interpretación de otro campo, estamos diciendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina; son sociología, psicología, etcétera (González Álvarez, 1977). La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, etc., especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, etcétera, a

ámbitos distintos; son disciplinas aplicadas. En Pedagogía, también tenemos pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos y otras) que especializan la tarea, no la disciplina (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 7). Pero eso no agota la Pedagogía, ni anula el sentido de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional desde conceptos con significación intrínseca al ámbito (Touriñán, 2014a).

Se puede hablar de Psicología de la relación educativa, de sociología de la relación y así sucesivamente, pero siempre nos preguntaríamos, después de aplicar el análisis de la psicología, la sociología etc., por qué es educativa esa relación. Esa pregunta la podemos hacer con la misma legitimidad que hacemos la pregunta de por qué la relación educativa es una relación psicológica desde una determinada perspectiva o una relación sociológica desde otra, etcétera. Tenemos que hablar de la relación educativa desde la Pedagogía y afrontar el reto resolver la relación en conceptos propios de educación. Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos, distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar -por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes-, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Cuidar no es educar, porque a veces cuidamos para sanar a alguien y otras cuidamos para educar y ambas acciones tienen significado distinto. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. Y así con cualquier otra actividad. En la relación educativa es necesario comunicar, pero no es suficiente comunicar para educar. En la relación educativa es necesario convivir, pero no es suficiente convivir para educar. En la relación educativa es necesario cuidar, pero no es suficiente cuidar para educar. En la relación educativa enseñamos, pero no es suficiente enseñar para educar. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para caracterizar la relación educativa, tal como se resume en el Cuadro 2.

Cuadro 2: La relación educativa se ajusta al significado de educar



Fuente: Elaboración propia.

La relación educativa lo es, *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término 'educación' y se preserve la finalidad de educar*. Si no, será cualquier otro tipo de relación. A la relación educativa le conviene la definición sinonímica, pero debe analizarse en sus propios rasgos como corresponde a la definición real de cualquier término. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos que determinan en cada acto educativo su significado real.

2.1. LA RELACIÓN EDUCATIVA ES DISTINTA PORQUE ASUME LOS CRITERIOS DE USO COMÚN Y DE FINALIDAD EN SU SIGNIFICADO

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

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

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

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

d) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio de equilibrio: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. El proceso educativo reclama siempre resultados equilibrados. Si no se logra esto,

dejamos de hablar de formación general, estamos en fase de formación especializada.

En el ámbito del conocimiento de la educación, la aplicación de estos criterios nos coloca en posición de no confundir educación con cualquier tipo de influencia. Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.

El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativa la manipulación o transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo desenmascarar la manipulación y utilizar un conocimiento falso para probar su error y ejercitar las destrezas de uso de los criterios teóricos de prueba.

Es mi opinión que los criterios del lenguaje de uso común cualifican de manera singular la actividad que realizamos como educación. Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación, distinguir procesos educativos formales, no formales o informales e influencias no educativas, distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, condicionar, manipular, adoctrinar -por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes-, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de uso del lenguaje y finalidad .

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea,* es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado,* es la adquisición en el proceso

educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación: es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometer, decidir y realizar (Touriñán, 2014a).

Si esto es así, se entiende que, desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la educación es desarrollo de las dimensiones generales de intervención y de las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

Se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intrvención y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Cumplir con estos criterios de contenido, forma, uso y de equilibrio y cumplir con la finalidad de la educación hacen que la relación educativa no se confunda con cualquier tipo de actividad y que una relación no se cualifique sin más como educativa por realizar una actividad.

2.2. LA RELACIÓN EDUCATIVA NO SÓLO ES CONVIVIR

En el lenguaje común hay una aproximación entre “convivencia” y “vivir con” que no oculta las diferencias profundas en el uso de ambos términos; unas diferencias que se ponen de manifiesto en la pregunta ¿Con quién vives? Pues, en efecto, se convive con los parientes, con el grupo de amigos, con los miembros del club o asociación, con los ciudadanos, con los vecinos, etcétera. En cada uno de esos grupos con los que se convive, se hacen unas cosas y no otras. Por eso un adolescente puede prestarle dinero a un amigo, pero no se la presta sin más a cualquier compañero de colegio. Pero

realmente "vivo con" mis padres o con mi esposa o con mi esposa e hijos, etcétera, según sea el caso. Se convive en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, espacios, ámbitos o sectores de convivencia y hay, además, niveles de convivencia, pues la convivencia no es la misma en todos ellos, ni se da el mismo nivel de convivencia entre todos los que están en el mismo espacio de convivencia. "Vivir con" no es exactamente lo mismo que "convivir". La Pedagogía se interroga sobre esas diferencias y la escuela forma en un clima de convivencia. Hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. Y hay que especificar la convivencia. Cada espacio especifica la convivencia, atendiendo a las condiciones propias de ese espacio. La convivencia tiene que especificarse. La relación de convivencia es, relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que corresponda (Touriñán, Dir., 2012; Peiró, 2012; Pinker, 2012).

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

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

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

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

Entender que la convivencia como concepto, y sin ningún tipo de cualificación, mantiene una relación inversa con el concepto de *violencia*, como si tuvieran las mismas causas pero en sentido inverso, implica atribuir erróneamente a una conexión empírica entre dos conceptos el rango de conexión conceptual. Es cierto que la violencia se produce en los espacios propios de o apropiados para la práctica y el ejercicio de la convivencia; esa es la evidencia de conexión empírica entre ambos conceptos. Pero no hay, a partir de ahí, conexión conceptual, porque tenemos también la evidencia incontestable de que grupos identificados étnica, ideológica o socialmente, según el caso, manifiestan fuertes lazos y prácticas de convivencia y solidaridad entre ellos y al mismo tiempo se comportan en entornos compartidos con otros miembros o colectivos de manera violenta. Todos tenemos pruebas de este tipo de conexión empírica "convivencia-violencia" y evidencias de la no conexión conceptual entre ambos conceptos en los comportamientos violentos entre dos grupos de amigos enfrentados en una discoteca, entre dos familias enfrentadas por una herencia, en sucesos de enfrentamiento entre grupos fundamentalistas religiosos, étnicos, políticos, pandilleros, etcétera, o entre grupos de "hinchas" enfrentados en eventos deportivos. En todos estos casos se detecta que hay convivencia dentro del grupo y fuerte solidaridad entre los miembros del mismo, motivada por el sentido de pertenencia al grupo o por las metas que comparten. Hay convivencia pero hay, además, violencia. Efectivamente hay convivencia en el grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo. Se sigue, por tanto, que convivencia y violencia mantienen sólo conexión empírica. La violencia no corresponde lógicamente al concepto de convivencia; no es una condición necesaria.

El carácter empírico (experiencial) y no conceptual de la relación convivencia-

violencia, exige cualificar y especificar los espacios de convivencia, con objeto de entender lo propio del espacio convivencial escolar (aula, transporte, patio, zonas de ocio y deporte, comedores) como un espacio de relación pedagógicamente programado para educar en determinadas edades y ajustado a los principios de intervención pedagógica. Y si esto es así, la convivencia tiene que ser cualificada y especificada, tal como se resume en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Cualificación y especificación de la convivencia

CONVIVENCIA CUALIFICADA:	CONVIVENCIA ESPECIFICADA:
Con uno mismo (auto convivencia), con los demás (hetero convivencia), pacífica, educativa, democrática intercultural, jerarquizada participativa, segregadora, integradora, cívica, etc.	Familiar, individual, grupal, social, amical, racial, escolar, laboral, global, local, glocal, planetaria, ciudadana, con animales, con las cosas, etc.

Fuente: Touriñán, 2014a. p. 334.

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

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

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

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

La mediación supone un punto medio entre dos situaciones y su objetivo es que las dos partes en conflicto se encuentren en un punto intermedio que conduzca a la superación del conflicto. Existe posibilidad de mediación en

todos los ámbitos de la vida de relación puesto que en todos ellos cabe la posibilidad del conflicto. La función mediadora se ha formalizado actualmente en algunos ámbitos hasta llegar a profesionalizarse, incluso; hoy hablamos ya con sentido profesional de la mediación familiar, laboral, judicial, etc.

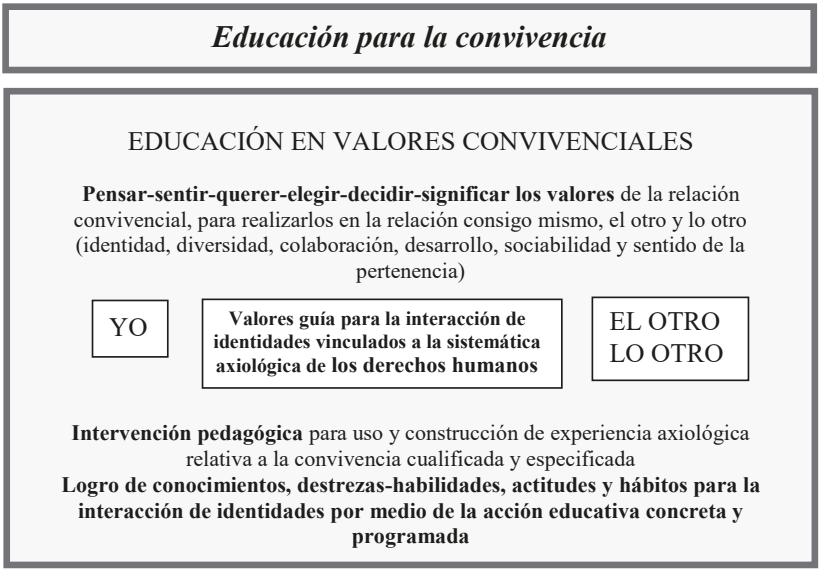
La mediación apuesta por la cultura de la comunicación, porque propicia el encuentro y proporciona oportunidades para que las personas encuentren las posibles soluciones a sus conflictos por ellas mismas. Esta es una diferencia conceptual respecto al *arbitraje*, pues en este siempre se da una decisión que obliga a las partes cuando éstas no se ponen de acuerdo (SI(e)TE, 2010). La finalidad de la mediación es que los interesados logren un acuerdo y, en todo caso, restablezcan la relación, reduciendo la hostilidad. A tal efecto, el mediador propicia propuestas y soluciones, promueve procesos de respeto entre los interlocutores. No se trata tanto de negar que haya conflictos, como de estar en condición de ser capaces de planteárselos, afrontarlos y resolverlos, si es posible, sin limitar las alternativas de intervención a las formas clásicas de disciplinar a los alumnos.

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

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

Si esto es así, tiene sentido afirmar que la educación debe formar para saber afrontar el conflicto y para lograr la convivencia cualificada y especificada; una forma de educación que tratamos de reflejar de manera resumida en el Cuadro 4:

Cuadro 4: Concepto de educación para la convivencia



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 335.

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

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

2.3. LA RELACIÓN EDUCATIVA NO SÓLO ES COMUNICAR

La *comunicación* es un proceso simbólico físico, cuya finalidad es elicitar el

significado a que apunta el comunicador. Sea verbal o no verbal, la comunicación se define por la relación en la que se transmite algo para que otro lo elicite (Stewart, 1973). Yo puedo transmitir sin interacción con otro, pero no es posible la comunicación sin tener en cuenta que va dirigida a otro (Berlo, 1979; Luft, 1976). Comunicar no es solo transmitir. La comunicación tiene una amplitud de alcance demostrable y ha hecho posible una gran parte de la actividad humana. Pero eso no la hace sinónimo de educación. En primer lugar, es absolutamente necesario no olvidar que el propósito de la comunicación no es siempre y necesariamente educar, de ahí que sea posible afirmar que no hay educación sin comunicación, pero es posible comunicar sin educar. Los estudiosos de la comunicación asumen que no hay neutralidad del medio de comunicación y, aceptando que el medio es el mensaje (Mcluhan y Powers, 1995), resulta más útil en la comunicación hablar de propósito de la comunicación en términos de meta del creador o del receptor del mensaje, antes que definirlo como la propiedad del mensaje en sí (Berlo, 1979, p. 9).

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

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

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

elementos que intervienen en el proceso de hacer conocer para un tiempo y espacio dados, de manera que profesor y alumno sepan qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirse. De tal manera que el proceso de comunicar se integra en otro proceso que tiene singularidad propia en el ámbito de la educación: el proceso de enseñar, que será educativo, si cumple los criterios de uso y finalidad que hemos analizado.

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

La libre comunicación existencial, que es un concepto analizado por Jaspers, refleja el sentido más básico de comunicación personal (Millán Puelles, 1951; Redondo, 1999, cap. 7; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Gusdorf, 1973). La libre comunicación de existencias es un diálogo sin pretensiones, en el que cada uno abre de par en par las puertas de su intimidad al otro, respetando su libertad y absteniéndose de ejercer la más mínima influencia directiva. La comunicación existencial significa que las dos personas están al mismo nivel de igualdad; la igualdad se entiende no como una equivalencia aritmética, sino como la plena aceptación del otro, en la promesa de aceptarle como un sí mismo, como un sujeto, igual que yo (Redondo, 1999, p. 146). La comunicación existencial es la manifestación de la necesidad de comunicación y su paradoja más profunda, porque "mientras tengo que afirmar y defender mi libertad frente al otro y destacarme de él, solo puedo realizar esta tarea, abrazándome a él. Ni los otros ni yo podemos realizar aislados lo que cada uno quiere realizar para sí: yo, para ser yo mismo, necesito de ellos; ellos, para ser sí mismos, necesitan de mí" (Redondo, 1999, p. 135).

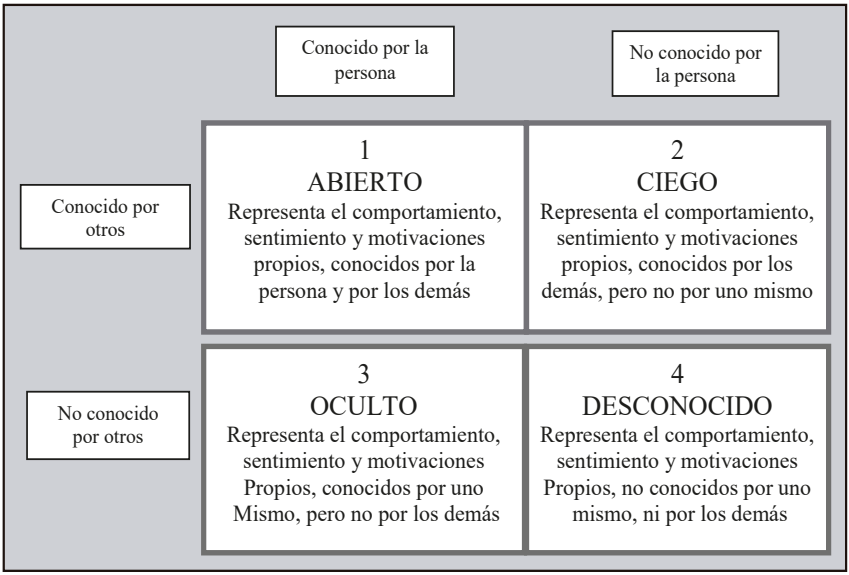
La comunicación existencial nunca es la comunicación educativa, porque aquella no admite relación directiva de uno hacia otro, sino igualdad de sujetos que se comunican como seres adultos por el afán de participarse algo. Lo

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

Desde el punto de vista de la relación educativa, la comunicación no es educación, ni donación material, sino relación de uno consigo mismo o con otros, o con las cosas, en forma de participación que se ajusta a dos condiciones: 1) la puesta en contacto y 2) la donación que uno de ellos hace al otro (o a sí mismo, desdoblado para la autocomunicación). La ausencia de una de esas dos condiciones sería suficiente para destruir la comunicación (Redondo, 1991, p. 210). Quien comunica algo, no pierde en la donación lo que comunica, el maestro no se empobrece, perdiendo lo que comunica; un artículo de revista no se merma por mucho que lo leamos y aprehendamos su contenido.

Por último, me parece conveniente destacar otro aspecto fundamental de la comunicación personal. Es la conciencia de lo que compartimos en la puesta en contacto. Esta es una cuestión en la que no se suele reparar desde el punto de vista de la educación, pero que es especialmente significativa a la hora de gestionar los afectos. Luft se refiere a este problema como el modelo de los cuatro cuadrantes (Abierto, Ciego, Oculto y Desconocido) que representan a la persona total en la relación con otras personas, tal como se detalla en el Cuadro 5.

Cuadro 5: Cuadrantes que representan la persona en relación con otras personas



Fuente: Luft, 1976, p. 24.

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

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

En la *relación de comunicación,* la interacción entre personas da lugar a *tres*

modalidades: exponer, proponer e imponer. *Exponer*, *proponer* e *imponer* son conceptos marco en la relación educativa, nacidos de la comunicación y aplicables a relación entre iguales y a relaciones asimétricas. Cuando uno expone, en el interlocutor caben dos acciones, si se logra la atención interesada: o entiende lo expuesto, o no. Cuando uno propone, en el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del compromiso: o acepta, o rechaza. Cuando uno impone, el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del poder: o se somete o se subleva.

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

2.4. LA RELACIÓN EDUCATIVA NO SÓLO ES CUIDAR

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

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

- El *obrar político* se entiende en este caso como la interacción de un sujeto adulto con otro sujeto también

adulto respecto de un proyecto u objetivo que es el interés general o el bien común o el interés de cada uno de los sujetos, con intención de influenciarse mutuamente respecto de ese proyecto u objetivo.

- El obrar que corresponde al *cuidar* y al *educar* es una relación peculiar mediante la cual trato a un sujeto, que está en dependencia de cuidado y educación conmigo, como el objetivo de mi intervención y dirijo mi acción y la suya hacia la meta de curarlo o educarlo.

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

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

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

Si decimos con sentido de significado que *cuidamos para sanar* y *cuidamos para educar*, y decimos que cuidar es lo mismo en ambos casos, estaríamos diciendo, en virtud de principio lógico, que dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí y, por tanto, sanar y educar significarían lo mismo, respecto del

cuidado. Lo cierto es que los cuidados que hacemos para sanar y los cuidados que hacemos para educar no son los mismos, aunque en ambos casos usamos el concepto de cuidado como atención en sentido moral. Cuidar, sanar y educar no significan lo mismo.

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

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

Las relaciones de cuidado entre personas, se caracterizan por un interés genuino en el bienestar del otro y de sí mismo, que se refleja en actitudes y acciones en las que se vivencia y construye una búsqueda recíproca del bienestar. La relación intersubjetiva de cuidado se construye en interacciones respetuosas, de atención y escucha de las necesidades mutuas. Cuando observo atentamente a alguien e identifico que necesita algo y se lo doy -por ejemplo, un alumno que necesita entender mejor una instrucción, a quien le permito preguntar y respondo a su inquietud-, la relación de cuidado solamente se completa, cuando ese alguien manifiesta haber recibido lo que yo le di (en nuestro ejemplo, el alumno recibe y acepta la aclaración). Es un hecho que promover relaciones de cuidado implica necesariamente construir comunidad entre todos y también es un hecho que la reciprocidad en el reconocimiento y la atención crean vínculos que hacen posible desarrollar interés por el bien común y crear conciencia acerca de cómo las acciones de cada quien afectan a los demás (Daza, 2009; Noddings, 2002, pp. 18-28).

La puesta en marcha de la ética del cuidado conlleva un cambio de perspectiva en cuanto al manejo de la disciplina en la escuela, pasando de ser negativa a positiva. Justicia (*justice*) y cuidado (*caring*), que son dos conceptos que dan título a la obra de Katz, Nodings y Strike (2002), dos conceptos que se mantienen en el título de la edición española, pero que se traducen y utilizan a lo largo de todo el texto de la edición castellana por “justicia” y “*atención* en tanto que orientación moral” (Noddings, 2002, p. 25), es decir, ayuda vigilante,

asistencial y atenta del que cuida, costituyen un par de alternativas que forman parte de la relación de ayuda entre personas. Pero no se trata de ofrecer en este capítulo un resumen de ética aplicada a la educación desde la ética del cuidado que, dicho sea de paso, enriquece mucho más que el ajuste de la acción del profesor a los códigos de ética profesional que no generan por el hecho de estar formulados el compromiso moral del profesional: no basta con formular el código para que se ejecute y se actúe de acuerdo con él (Touriñán, 2013d).

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

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

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

Y dicho esto, damos por sentado que la relación educativa, igual que la relación de cuidado entre personas, debe conciliar dos exigencias: la finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción, y la condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos (Esteve, 2010). Pero ni las finalidades, ni la intervención son las mismas,

cuando cuidamos para educar y cuando cuidamos para sanar, aunque en ambos casos se establezca una relación afectiva y directiva de confianza y obediencia; es decir, una relación de cuidado, de atención en el sentido moral que en la tradición más clásica de la pedagogía ha sido analizada siempre como una *relación de autoridad* (Touriñán, 2013d)

En otros trabajos he defendido la autoridad institucionalizada como principio de intervención pedagógica (Touriñán, 2014a). Y precisamente por eso, en este capítulo asumo que en toda relación directiva asimétrica, en la que hay un líder, la relación directiva debe ser relación de autoridad. Toda relación directiva es relación de autoridad, pero a veces se entiende la autoridad sólo como poder y no como prestigio y reconocimiento ganado. La autoridad se predica de toda relación directiva en la que hay liderar situaciones y proyectos y grupos respecto de las tareas que le competen. La conexión entre autoridad y relación directiva es conceptual, no empírica. No hay relación directiva sin autoridad y no hay autoridad sin relación directiva. Precisamente por eso podemos decir que la autoridad es una relación directiva y que la relación directiva es una relación de autoridad. No es una condición particular y exclusiva de la relación docente o de la relación educativa. Y precisamente por eso se vincula la autoridad como principio a las profesiones que otorgan condición de experto en dirección de proyectos e interacción personal.

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

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

distinto decir cuidamos para sanar y cuidamos para educar, pero la relación de cuidado hace que en la educación se preste atención a varias condiciones:

- La condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos
- La finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción
- El concepto de *atención y asistencia* en tanto que exigencia moral respecto del sujeto con el que interaccionamos
- El carácter directivo de la relación, porque se actúa siguiendo un plan establecido o programado de cuidado o educación con un sujeto que no está en el mismo nivel, está necesitado de ayuda, dirección y cuidados
- El sentido de la relación directiva como relación de autoridad
- El sentido de la responsabilidad consigo mismo y "para con el otro" en la interacción, que es responsabilidad situada porque se trata de responder a la demanda del otro que está situado (bien o mal, pero situado) y asimétrica, porque no es mi igual en la relación y porque yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca; el sujeto educando y el sujeto cuidado responderán ante mí, que lo educo o lo cuido, según el caso, pero ninguno de ellos es responsable de mí (Minguez, 2012; Ortega, 2014; Arboleda, 2014) .

En el punto de partida, la educación, en tanto que responsabilidad situada, aparece como una responsabilidad compartida y derivada. Compartida, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada, porque la responsabilidad y la obligación de educar nacen del reconocimiento de la propia condición humana y de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y de la educación como factor de desarrollo social. Hemos dedicado otros trabajos a estas cuestiones (Touriñán (Dir.), 2008a, 2008b y 20012) y ahora, para este discurso, es suficiente afirmar que la responsabilidad situada quiere decir que es una responsabilidad compartida

de educación por los diversos agentes de la educación (afecta a todos los agentes de la educación desde uno mismo y la familia, a la escuela, la sociedad civil y el estado) y una responsabilidad derivada de educación, que se inicia en la propia condición humana individual, social, histórica y de especie y se materializa en el reconocimiento del derecho "a" y "de" la educación en cada marco territorial legalmente establecido.

En definitiva, el cuidado, como atención moral, igual que la justicia, forma parte de la relación educativa y de la educación. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para convertir una interacción en educativa. La relación educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. Pero convivir, comunicar y cuidar son relaciones previas a la relación educativa que establecen condiciones necesarias pero no suficientes de esta.

2.5. LA RELACIÓN EDUCATIVA ES RELACIÓN Y NO SE RESUELVE EN PARES ANTINÓMICOS O CON PENSAMIENTO METAFÓRICO

El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir lo que es educar, de lo que parece. El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más: no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que 'es' también. Pero el análisis de las actividades nos permite afirmar que las actividades que realizamos en educación no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas tareas. Tenemos criterios de uso del término que nos permiten discernir, pero solo alcanzamos el espacio de la definición real, si nos adentramos en los rasgos que caracterizan la cosa a definir.

En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de relación educativa se puede mantener que las actividades que realizamos no son las que determinan el significado. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción. En la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas. Nada de lo anterior anula el hecho de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas, en el que se toman

decisiones técnicas, morales y políticas; un ámbito analizable desde los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica; un ámbito en el que la relación también es de uno consigo mismo y no sólo con el otro y lo otro; un ámbito en el que la relación entre comunicar, convivir, cuidar y educar no debe hacernos olvidar que no son lo mismo.

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

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

Siguiendo el orden del razonamiento anterior, también podemos decir que la *relación educativa es, específicamente, educativa*. Es educativa en la misma medida que cumple las condiciones de uso del lenguaje común que hemos especificado y las condiciones de finalidad, distinguiéndose de otras

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

- Al igual que la convivencia, la relación educativa es una interacción de identidades, es *relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro*. La relación educativa tiene que cualificarse y especificarse y no se confunde con la violencia, la mediación o la conciliación y el arbitraje.

- Al igual que la comunicación, la relación educativa no es pura comunicación existencial, ni obrar técnico con objetos, ni obrar político entre sujetos iguales. Al igual que en la comunicación La relación educativa es una relación en la que compartimos, hacemos una puesta en contacto y hacemos una donación y gestionamos espacios y gestionamos afectos.

- Al igual que en la relación de cuidar, la relación educativa es una relación en la que se respeta la condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos, se reconoce la finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción, se asume el sentido de *atención y asistencia* en tanto que exigencia moral respecto del sujeto con el que interaccionamos y se identifica como relación directiva asimétrica, como relación de autoridad en sentido pleno y como relación de responsabilidad situada y asimétrica.

Me resulta imposible entender la relación educativa sin considerar estas condiciones derivadas de los criterios de uso del lenguaje común y de la finalidad que permite diferenciarla de otras actividades. El camino de la definición real se inicia en el análisis de las actividades que nos permite preservar la finalidad. De este modo, además de discernir, conocer el aspecto de algo, definimos los rasgos propios de la educación, para llegar a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es saber discernir, saber definir y entender el concepto. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común

del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación que determinan en cada acto educativo su significado real.

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

La existencia de esos pares alternativos, hace sostener a Dürr que la "*realización pedagógica"* se manifiesta sin excepción como *riesgo*, porque "la unicidad irrepetible del encuentro pedagógico, en 'su concernir' convoca al hombre entero, de modo que el educador ha de aceptar y tomar sobre sí el riesgo y el fracaso" (Dürr, 1971, p. 30). Una idea en la que profundizó el profesor Ibáñez-Martín en la lección inaugural del curso académico 2010-2011, en su Facultad, hablando de viejos y nuevos riesgos en la acción educativa con la esperanza de ver en cada alumno el arco "IRIS": *Interés* por aprender; *Reflexión* sobre lo percibido; *Incorporación* de lo que le aportan; *Superación* de los retos (Ibáñez-Martín, 2010, pp. 24-25).

Sin lugar a dudas, la relación educativa es una relación esencialmente de libertad y educación. Lo veremos en epígrafes posteriores, pero eso no quiere decir que sea una relación antinómica. Si aceptamos el educando en su complejidad, valoraremos la relación educativa en su significado, más allá del recuso a estrategias mentales de carácter idealista. El pensamiento antinómico y el pensamiento metafórico no resuelven el problema de la definición y desvían del significado real, como he explicado en el capítulo anterior.

Nuestra cultura pedagógica y la dicotomía básica entre auto y heteroeducación, entre *educare* y *educere*, entre sujeto y objeto, entre cultura y natura, entre interno y externo, entre tesis y antítesis, nos hacen proclives a presentar intelectualmente nuestro pensamiento con sentido antinómico respecto de la educación; y más aun, si somos partidarios de una concepción idealista, justificamos ideológicamente la antinomia, pues su postulado general es que el sistema real es de algún modo una copia del sistema mental. Pero una cosa es que yo pueda intelectualmente dicotomizar la educación y la realidad en pares antinómicos y otra muy distinta es que la realidad sea así en tanto que educación y actividad real. Estos pares alternativos pueden tener un claro efecto didáctico a primera vista y un efecto tranquilizador sobre nuestras ideas, pero, sin lugar a dudas, la realidad no es, idealistamente, la representación intelectual que nos hacemos de ella, ni la categoría mental que le aplicamos.

Debe asumirse realistamente que el objeto, la cosa, no es el significado y aplicar unas categorías de análisis a la realidad, no significa que ellas se den en la realidad o que la realidad tenga y sea esas categorías. El recurso antinómico actúa desde dos condiciones: 1) la promoción/selección de conceptos maestros de la inteligibilidad y 2) el marco teórico, sea bueno o malo, ajustado o desajustado, que restringe las posiciones de valor que pueden ser defendidas y, por tanto, determina las operaciones lógicas maestras. Se simplifica la realidad y se prescribe la reducción o la disyunción frente a la compleja realidad de la acción educativa concreta. Los pares alternativos antinómicos impiden comprender la complejidad objetual de la educación, porque impiden igualmente concebir la relación a la vez de implicación y de separación, de distinción y de conjunción. El pensamiento antinómico, simplificando, determina una doble visión del mundo, en realidad, un desdoblamiento del mismo mundo, atribuyendo a una estrategia mental (la antinomia) el carácter de cualidad de lo real, de manera que en lugar de desvelar la complejidad, la ciega y la oculta. El pensamiento antinómico adolece de ceguera paradigmática (Morin, 2000).

Es preciso reducir el pensamiento antinómico y el simbolismo metafórico a sus justos límites. El paso de la definición nominal a la definición real exige descubrir los rasgos propios de la educación y entenderlos en su funcionamiento. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa definida. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario, porque saber qué es educación no es solo saber discernir, sino también saber definir y entender el concepto.

Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad vinculado a la finalidad para adentrarse en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Hay que llegar a la definición real y eso requiere aceptar la complejidad del objeto 'educación' y los rasgos de carácter derivados que se infieren como propios de 'educación'.

3. COMPLEJIDAD OBJETUAL Y CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN: UNA EXIGENCIA INSOSLAYABLE DE CONCEPTO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

En el ámbito de la metodología de investigación hay un principio básico: el principio de correspondencia objetual. El método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer. Directa e indirectamente, la investigación pedagógica ha avanzado asumiendo que la correspondencia objetual es una condición de la metodología: el método debe adecuarse a los objetos que investiga (González Álvarez, 1947). La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado (Colbert, 1969, p. 667). Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.

En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció este principio fundamental de la metodología: "toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe" (González Álvarez, 1947, p. 10). Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca. En el caso de la relación educativa, es preciso entender que la relación solo se singulariza, si se tiene en cuenta la complejidad del objeto educación y se asumen los rasgos de carácter que determinan una acción singular y concreta como 'educación'.

3.1. LA COMPLEJIDAD OBJETUAL SE VINCULA A LA ACTIVIDAD COMÚN INTERNA DEL AGENTE Y DETERMINA LOS RASGOS DE CARÁCTER DE " EDUCACIÓN"

La investigación pedagógica, tiene que atender al objeto de conocimiento que le es propio: la educación. Y en este empeño, estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto 'educación', porque, muy diversos aspectos hacen de la educación un objeto complejo y el paradigma de la complejidad ayuda a perfilar las condiciones que lo hacen así (Lyotard, 1984; Prigogine, 1997; Prigogine y Stengers, 1983; Lipovetsky, 1986; Touriñán y Sáez, 2012; Luhman, 1983; Maslow, 1982; Bateson, 1979).

El desplazamiento que se ha operado en la epistemología actualmente señala con claridad que lo esencial no consiste en eliminar las interpretaciones perspectivistas sino en "la elaboración de un modo de conocimiento totalmente crítico, es decir, que sea capaz de controlar cada uno de sus procesos, de proponerse conscientemente sus metas y de autojustificar los procedimientos que utiliza para conseguirlos" (Ladriere, 1977, p. 115). Un conocimiento objetivo debe poder juzgarse, y por tanto, tiene que "pronunciarse sobre el valor y los límites de validez de lo que al final propone" (Ladriere, 1977, p. 115).

La variación que se ha operado apunta al aparato conceptual interpretativo y sus reglas de racionalidad no están dadas 'a priori': "La crítica asocia además, de modo inseparable, el juicio y la elaboración de los criterios de juicio. No posee de antemano los principios según los cuales podrá dirigir sus apreciaciones; *construye sus principios a medida que los utiliza* (...) *las* normas implícitas de la ciencia, no existen '*a priori*', se construyen y reconstruyen continuamente" (Ladriere, 1977, p.115).

La idea de dominio es, según Ladriere, la que resume quizás de modo mejor lo específico de este cambio hacia lo complejo desde el concepto de objetividad; el dominio "representa la capacidad de alcanzar con seguridad los objetivos que se propone y de independizarse de todos los condicionamientos exteriores" (Ladriere, 1977, p. 120). La racionalidad de los medios exige la racionalidad de los objetivos marcados, porque no es suficiente garantía de conocimiento decir que se hace lo que los "científicos normalmente hacen"; la correspondencia objetual debe estar siempre presente en cada acción metodológica.

Si queremos abordar la sustantividad propia de la acción educativa en su totalidad, el conocimiento de la educación está abocado, por desarrollo de la

metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que reconocen el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor. Estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto 'educación'.

El profesor Colom, que ha dedicado muy diversos trabajos al problema de la complejidad del objeto de conocimiento 'educación', resume su posición sobre la complejidad de la educación en su trabajo "*Pedagogía del laberinto*" y nos dice que 'educación' es un objeto complejo, porque (Colom, 2008, p.10):

- La educación integra al niño, pero este tendrá que reestructurar lo recibido
- Las influencias educativas de distintos ambientes no se desarrollan en el mismo sentido y hacen imprevisibles la evolución y el desarrollo
- El punto de partida es diferente para cada educando y la materia educativa es impartida por sujetos diferentes
- El currículum que sirve para ordenar la enseñanza y el aprendizaje da lugar a prácticas diversas, con lo cual el orden de la educación da lugar a la diferenciación
- El fracaso escolar evidencia que el sistema educativo no es tan ordenado y previsible como parece.

Por su parte, Edgar Morin nos dice que conducir a la humanidad al saber de sus "*propias realidades complejas*" es posible (Morin, 2009, p. 18) y mantiene que el conocimiento de lo humano es complejo, porque (Morin, 2009, p. 17):

- Su campo de observación y de reflexión es un laboratorio muy extenso
- Reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto
- Concibe inseparablemente unidad y diversidad humanas
- Concibe relacionadas todas las dimensiones o aspectos que actualmente están disjuntos y compartimentados en los estudios del hombre

- Mantiene juntas verdades disjuntas que se excluyen entre sí
- Alía la dimensión científica (verificación, hipótesis, refutabilidad) a las dimensiones epistemológica y filosófica
- El conocimiento debe ser a la vez mucho más científico, mucho más filosófico y en fin mucho más poético de lo que es
- Hay que encontrar sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento.

Para Morin, la educación asume la complejidad de lo humano en la acción educativa. La acción educativa es compleja, porque, en ella, los educandos junto con los educadores encuentran posibilidades de autoconstrucción de su autonomía (Morin, 2009, p. 312):

- A través de la capacidad de adquirir, capitalizar, explotar la experiencia personal
- A través de la capacidad de elaborar estrategias de conocimiento y comportamiento (es decir, dar la cara a la incertidumbre)
- A través de la capacidad de elegir y modificar la elección
- A través de la capacidad de consciencia.

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, tanto que hablemos de las competencias adecuadas para educar (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), como si hablamos, en relación con la educación, de actividad común (actividad estado y capacidad) interna y externa y de actividad especificada (actividad-tarea con finalidad). Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello exige *integración cognitiva* e *integración creativa.* Se exige integración cognitiva, porque en cada acción hay que relacionar ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento

y la racionalidad. Se exige integración creativa, porque en cada acción hay que articular valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura simbolizando; la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad y dar respuesta desde nuestros proyectos a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

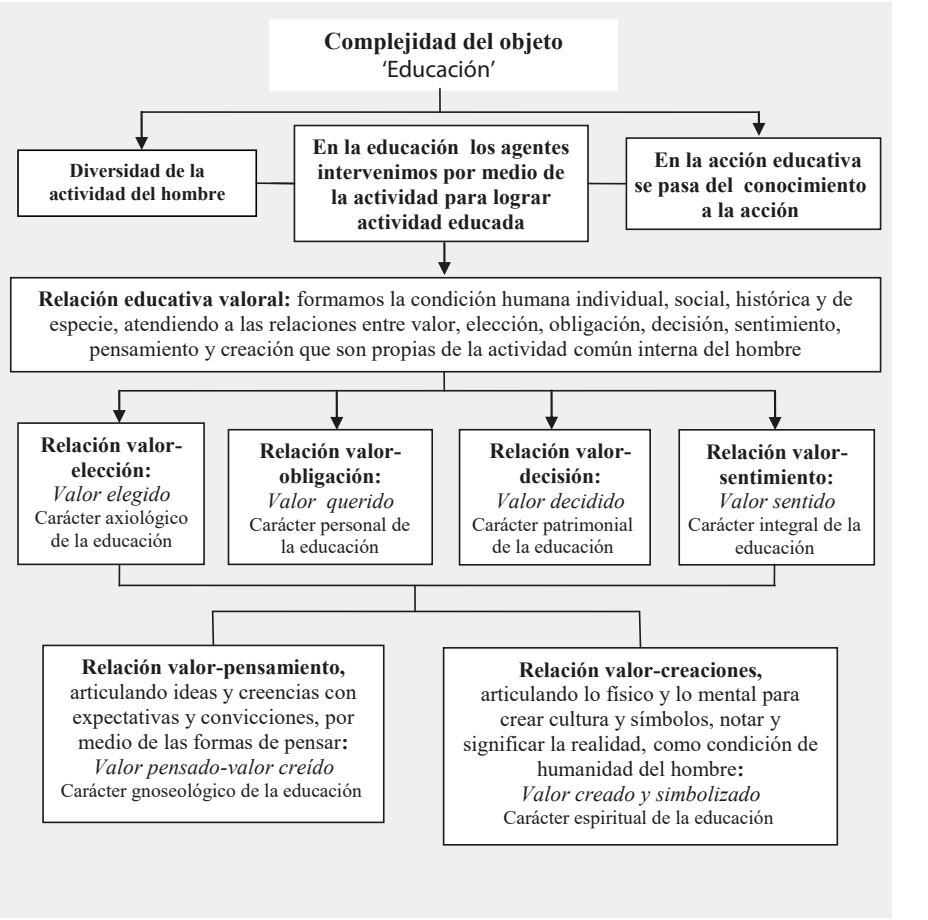
Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora, de manera que se haga efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. 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'

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. El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina y eso que la determina nace de la complejidad objetual de educación que exige resolver en cada caso concreto de actuación las relaciones entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación que son propias de

la actividad común interna del hombre y quedan reflejadas en el Cuadro 6.

Cuadro 6: Complejidad objetual de 'educación'



Fuente: Touriñán, 2014a, p.352.

Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose, construyendo metas) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos; darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo cultura por medio de símbolos notados y significados).

3.2. SISTEMATIZACIÓN DE RASGOS DE CARÁCTER QUE DETERMINAN EL SIGNIFICADO DE "EDUCACIÓN"

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

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

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

La condición fundamentante del valor hace que el objeto de conocimiento 'educación' sea como es: valores elegidos. Desde la perspectiva del valor, la

educación implica *relación valor-elección*, porque construimos finalidades y eso significa que tenemos que desarrollar *hábitos operativos* que nos permiten relaciona las cosas que elegimos y ordenarlas como fines y como medios. Hay que lograr en cada educando hábitos operativos, que se vinculan al *sentido de la acción responsable. La responsabilidad y el sentido de acción son principios de la educación vinculados al carácter axiológico de la misma.*

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

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

Desde la perspectiva de agentes, la peculiaridad de la acción educativa no estriba en el hecho de que sean uno o dos agentes, sino en la incuestionable verdad de que cada persona es agente -actor y autor- de su propio desarrollo de alguna manera y por consiguiente hay que lograr en cada educando *hábitos volitivos*, de querer las cosas y comprometerse con ellas, obligándose, y *hábitos proyectivos*, que le permiten integrar las cosas en sus proyectos, identificándose con ellos. Los hábitos volitivos se vinculan al compromiso personal y los hábitos proyectivos se vinculan al sentido de vida. Es decir, que yo educo para que

el educando pueda educarse y decidir y desarrollar su proyecto de vida y formación. No sólo operamos (elegimos hacer cosas, hacemos operaciones, actuamos), también nos obligamos (compromiso voluntario) y proyectamos (hacemos proyectos, decidimos actuar). En la relación educativa, el educando es también sujeto de su educación que ha de encontrar el control de su propia vida, desarrollando el sentido patrimonial de su condición humana individual, social, histórica y de especie. Me marco fines, pero además, me obligo a mí mismo y controlo con autonomía mi elección, decidiendo las acciones desde mi proyecto, incluso si mi proyecto decidido es hacer lo que me digan los demás. Desde el punto de vista de los agentes, la educación se hace de carácter personal y patrimonial y exige entender la relación valor-obligación y valor-decisión, porque en la acción educadora, junto al hábito operativo, tienen su lugar los hábitos volitivos y los hábitos proyectivos (Ferrater, 1979, pp. 119-155; Dearden, Hirst, Peters, 1982).

Por medio de la segunda condición, la educación adquiere carácter personal y patrimonial. *Carácter personal* de la educación quiere decir que la acción educativa respeta la condición de agente del educando y lo prepara para comprometerse y obligarse personalmente (es el origen genuino de su elección), de manera voluntaria, en sus actuaciones y para inventar o crear modos originales-singulares (que nacen en él y de él) de realización de la existencia, afrontando su condición humana (individual, social, histórica y de especie), con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos (Arendt, 1974; Damasio, 2010; Gervilla, 2000, Haidt, 2006; Marina, 2009; Morin, 2009; Pinker, 2011; Mosterín 2008a; Touriñán, 2013d). Además de hábitos operativos, necesitamos hábitos volitivos de compromiso y obligación personal a la acción. Esto marca el sentido personal de la educación como compromiso propio y original, es decir, nacido de uno mismo hacia su educación, que no debe ser vista alejada de la existencia del otro y de lo otro en cada intervención. Estamos obligados a ser actores y autores en la acción educativa respecto de uno mismo y del otro y de lo otro. Nos comprometemos con los valores voluntariamente para cumplir reglas y normas. *El compromiso y el origen de la acción en la persona que es agente son principios de educación vinculados al carácter personal.*

Carácter patrimonial, significa que, cuando nos marcamos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos,

de nosotros, nuestro propio patrimonio. *La identidad, la individualización y el sentido de vida son principios de la educación vinculados al carácter patrimonial* Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión (Touriñán, 2006b). *El carácter patrimonial determina la educación como construcción de metas y proyectos personales. La finalidad se convierte en meta, porque se integra en nuestros proyectos*.

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

Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr

con valores específicos, necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta desde la racionalidad, de manera explícita, con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una *integración creativa*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural: construimos cultura simbolizando.

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

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

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

Por medio de la tercera condición la educación adquiere carácter integral, gnoseológico y espiritual. *Carácter integral* quiere decir desarrollo dimensional integrado de cada educando desde su actividad común interna (pensar, sentir

afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), para desarrollar con posibilidades de éxito la condición humana individual, social, histórica y de especie en las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, local, escolar, profesional, etc. *Carácter integral* de la educación quiere decir educación de todo el educando como un todo desde su actividad interna, no como una suma de partes. La vinculación positiva de apego y la implicación del agente como un todo hacen que *positividad y desarrollo dimensional sean principios de educación derivados del carácter integral de la misma*.

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

Desde el punto de vista pedagógico, en la acción educativa integral se unen *inteligencia* (cognición y razonamiento), *afectividad y emociones* (sentimiento dimensionado), *volición* (querer con determinación y compromiso), *operación y proyección* (sentido de acción y sentido de vida), *creación* (construcción simbolizada) de las personas en desarrollo y *variables contextuales* que nos permiten configurar un "todo concordado" entre valores, razonamientos, sentimientos, obligaciones, elecciones, decisiones y creaciones. Todas las dimensiones intervienen en cada caso y no se resuelve la educación atendiendo a una de ellas solamente.

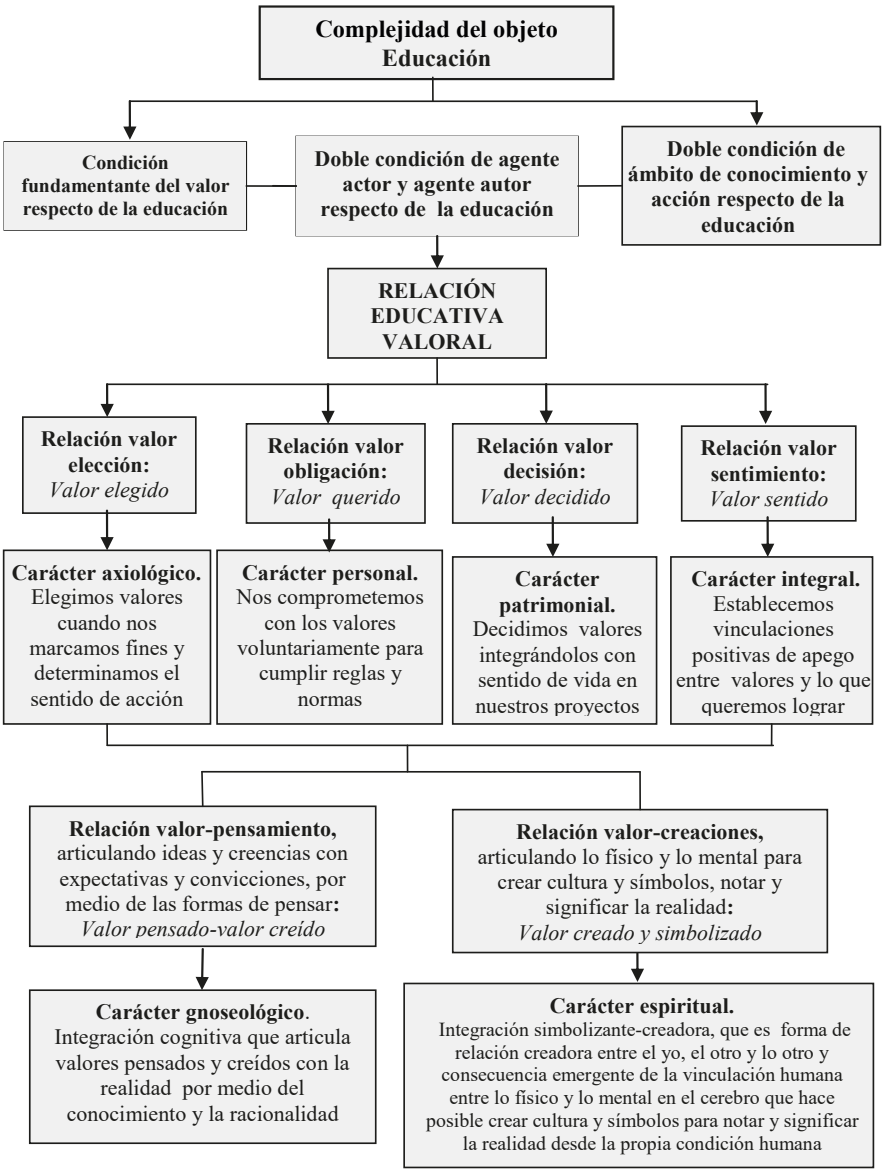
Carácter gnoseológico quiere decir que somos capaces de integración cognitiva, o sea, que aprendemos a relacionar ideas y creencias utilizando las formas de pensar, de manera que podamos articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad en cada uno de nuestras elecciones, voliciones, proyectos, sentimientos, pensamientos e interpretaciones creativas. *La integración cognitiva es principio de educación*

derivado del carácter gnoseológico.

Carácter espiritual significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenidos de pensamiento y sus productos. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos la toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir, como corporeidad mental que integra de manera emergente en el cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos. Carácter espiritual quiere decir que podemos construir cultura, es decir, que podemos construir simbolizando. *La integración creativa (simbolizante-creadora) es principio de educación vinculado al carácter espiritual.*

Para mí, la educación se define atendiendo a rasgos de carácter que determinan el significado de educación. Nada es educación si no cumple las condiciones de uso común, finalidad y los rasgos de carácter. Toda acción educativa se distingue de las demás por el uso común y por la actividad, pero además se singulariza, atendiendo a criterios de definición real porque, desde la complejidad objetual de educación, a la acción educativa se le atribuyen rasgos de carácter que determinan el significado. Y así, puede decirse que toda acción educativa tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, tal como se resume en el Cuadro 7.

Cuadro 7: Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de 'educación'



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 645.

3.3. LA RELACIÓN EDUCATIVA REQUIERE CONCORDANCIA ENTRE VALORES Y SENTIMIENTOS EN EL PASO DEL CONOCIMIENTO A LA ACCIÓN

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 y expresión. La efectiva realización requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos.

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia. *La realización efectiva de la acción exige ejecución, interpretación y expresión*. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta de manera explícita desde la racionalidad con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una *integración simbolizante-creadora*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. La integración creativa articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, simbolizando.

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

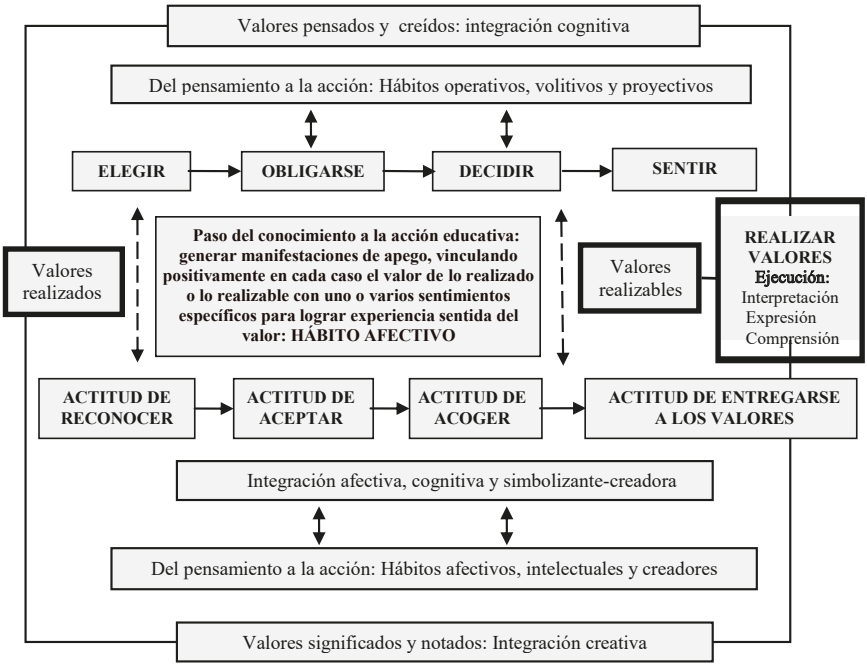
Desde la perspectiva del paso del conocimiento a la acción, en cada actuación hacemos un camino de doble dirección que nos permite ir:

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

Cada actuación es un camino que implica el valor pensado y creído, valor creado, simbolizado y significado, valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido. El paso del conocimiento a la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. que siempre implica ejecutar mediante la acción, lo comprendido e interpretado, expresándolo (sentimiento).

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos, notativos-significantes, creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización concreta de algo que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia), sentir (integrar afectivamente), pensar (integrar cognitivamente) y crear cultura (integrar creativamente, dando significado mediante símbolos), tal como reflejamos en el Cuadro 8, bajo la forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción:

Cuadro 8: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 356.

Dentro del marco que acabo de exponer, yo quiero hablar en este capítulo de la relación educativa como acto concreto. No como una cuestión de *educabilidad* que nos llevaría a enumerar las capacidades humanas que hacen posible recibir educación. Tampoco como una cuestión de *educatividad*, que nos llevaría a enumerar las competencias que hacen viable que un sujeto pueda dar educación. Por supuesto, tampoco como una cuestión de libertades formales y reales que garantizan *la oportunidad de educar* en un territorio legalmente determinado y que constituye la forma institucional de plantear la relación entre justicia y cuidado. Yo quiero deliberar sobre el propio concepto "relación educativa" que aúna en un solo acto educabilidad, educatividad y oportunidad de educar y quiero deliberar sobre ese concepto, cultivando una reflexión independiente, como diría Herbart. El resultado de mi pensamiento sobre esa cuestión es lo que pretendo ofrecer. Mi planteamiento es el siguiente:

- La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa, es su acto concreto. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar y, precisamente por eso, la relación educativa puede ser vista como el conjunto de cuidados que hacemos para educar.

- En la relación educativa reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas.* Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la acción educativa, ya que 'educación' tiene significado propio.

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como el ejercicio de la educación y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y que he sistematizado en un triple eje condicional: valores, agente actor y autor y la concurrencia de conocimiento y acción. Esta triple condición debe cumplirse en cada caso concreto de la relación educativa, porque desde la complejidad se fijan los rasgos que determinan realmente el significado de 'educativo' y permiten singularizar la relación respecto de otros tipos de relaciones. Si no se cumplen esos rasgos de significado que caracterizan a 'educación', la relación educativa será genéricamente relación, pero no podrá ser específicamente educativa, porque no lograría caracterizarse frente a otras relaciones. Debemos asumir que:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos mejorar el sentido responsable de acción, en cumplimiento del carácter axiológico de la educación

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos mejorar nuestro compromiso voluntario de acción, en cumplimiento del carácter personal de la educación

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos mejorar el

sentido de vida individualizado que tiene esa acción, en cumplimiento del carácter patrimonial de la educación

- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que podemos orientarnos hacia el logro de experiencia sentida del valor por medio de la integración afectiva, en cumplimiento del carácter integral de la educación.

- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad, en cumplimiento del carácter gnoseológico de la educación

- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora del valor y darle significado, en cumplimiento del carácter espiritual de la educación

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

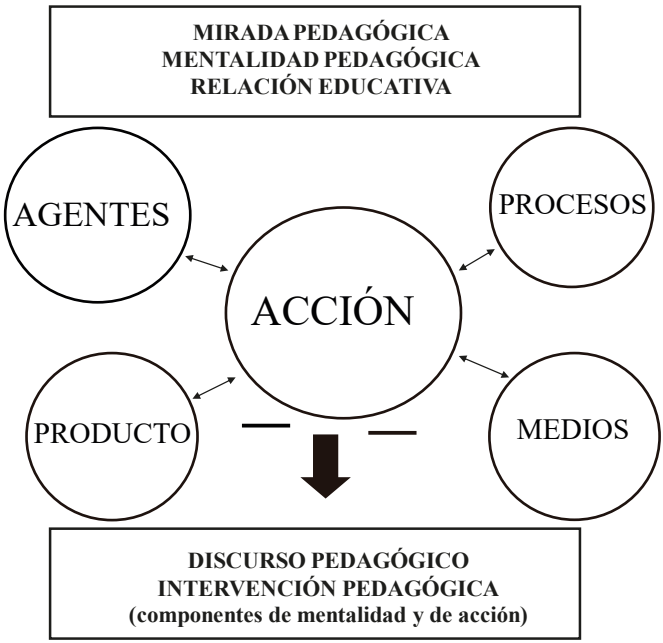
3.4. LA RELACIÓN EDUCATIVA SE IDENTIFICA CON LA INTERACCIÓN QUE ESTABLECEMOS PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD DE EDUCAR

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

En la relación educativa reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas.* Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la acción educativa, ya que 'educación' tiene significado propio.

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como la relación interactiva que establecemos para realizar la actividad de educar, tal como queda reflejado en el Cuadro 9:

Cuadro 9: Relación educativa como interacción para educar



Fuente: Tourinán, 2014a, p. 394.

La visión compleja de la realidad humana no se ajusta a dos mundos mentales, el del corazón y el de la cabeza, por mucho poder de captación que tengan expresiones como "educan dirigiéndose sólo a lo que las personas tienen por encima de su cuello", o "hay personas que solo piensan con el corazón" o "piensan solo por debajo de la cintura". Los lemas, las metáforas y el pensamiento antinómico ya han sido analizados en el capítulo 1 y toda posición vinculada a la complejidad no puede limitarse en esos dos conceptos. Desde la complejidad, si mantenemos la comparación, deberíamos hablar de inteligencia afectiva, de inteligencia volitiva, de inteligencia operativa, de inteligencia proyectiva, de inteligencia simbolizadora y de inteligencia razonadora, porque son aplicaciones de la inteligencia a las dimensiones reales y distintas de nuestra actividad interna que requieren en cada caso ser bien gestionadas. Quedarse al concepto de inteligencia emocional es subalternar la educación afectiva a la educación emocional y si asumimos que emoción y sentimiento no son lo mismo, educación emocional no es

sinónimo de educación afectiva, porque en el sentimiento se integra afecto, valor y expectativas (Touriñán, 2014a). Desde la perspectiva de la Pedagogía como conocimiento de la educación y de la educación como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, estamos obligados a mantener la educación intelectual, la educación afectiva, la educación volitiva, la educación operativa, la educación proyectiva y la educación interpretativa-mental-simbolizante-creadora como espacios dimensionales de la intervención que no se confunden y responden a dimensiones humanas de actividad común interna diferenciadas, a competencias adecuadas, a capacidades específicas, a disposiciones básicas, a conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales de desarrollo y a finalidades específicas.

3.5. LIBERTAD Y EDUCACIÓN NO SE EXCLUYEN Y ESTÁN CO-IMPLICADAS EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

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

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

La tradición pedagógica mantuvo, en palabras de Whitehead, que frente a una visión naturalista en la que, de la libertad incipiente del educando, surgiría de modo voluntario una disciplina autoperfectiva que abocase a la libertad moral, la relación libertad-educación exige realistamente demandas rítmicas de libertad y disciplina, exige un ritmo peculiar que obliga al educador a dosificar su influjo sobre la incipiente libertad del educando, según sea el grado de

desarrollo de las disposiciones de éste (Whitehead, 1965, p. 56). Como dice Bantock, "a las más altas libertades del ser humano implican, a fin de ejercitar la habilidad requerida por la libertad, la restricción y la disciplina esenciales al proceso de hacerse libres" (Bantock, 1970, p. 67).

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

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

No existe contradicción entre los términos de la relación, antes al contrario, existe reciprocidad entre ellos. La libertad se beneficia de la educación, pero también la educación se beneficia de la libertad. Pues, si la educación es un proceso de ayuda al individuo a fin de que pueda realizar plenamente la humanidad en sí mismo, la educación se beneficia de la libertad, porque, a medida que avanza el conocimiento, se pueden rebatir adecuadamente ideas que hasta ese momento se consideraban acertadas y se pueden decidir formas de educación más acordes con lo humano, que han de ser valoradas, elegidas

y realizadas (Yela, 1956, p. 208).

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

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

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

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

Esto es así, porque, por naturaleza, el hombre es *un ser inacabado*: su respuesta no está determinada por su estructura unívocamente, tiene en su haber unas necesidades que no le marcan de forma incondicionalmente eficaz el modo de satisfacerlas; el hombre no nace con una inserción preestablecida en una forma de vida, sino que, necesariamente, tiene que decidir una forma de realizarse. Por naturaleza el hombre *es un ser incompleto en un doble sentido:* no nace en condiciones de utilizar sus disposiciones con lucidez, ni aprende por sí solo espontáneamente con una total desconsideración a la ayuda que le prestan los demás. Además, por naturaleza, el hombre *es un ser limitado*: la respuesta

humana no sólo produce los efectos que él quiere, sino los que tienen que producirse, con independencia de que piense en ellos o quiera considerarlos; la respuesta afecta a su realidad interna y externa en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades.

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

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

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

Antes de seguir adelante, conviene dejar bien sentado que afirmar la educación como principio de la libertad no es lo mismo que afirmar que la educación

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

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

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

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

Del mismo modo, su afán por llevar al alumno al recto ejercicio de la libertad le obligará, en todas aquellas situaciones educativas que desborden las

posibilidades decisorias del alumno, a ponderar los argumentos a favor y en contra de cada solución posible. Otras veces estará obligado a actuar como árbitro imparcial que decide sin favoritismos, aunque le hubiera gustado más que la solución se inclinara hacia un lado determinado. Otras veces hará exposiciones emocionadas a favor de la relación entre un enunciado y la realidad que expresa. Todo ello es así, porque la realización de un acto requiere en la ejecución, comprensión, interpretación y expresión. Las estrategias procedimentales que utilice son muy diversas y siempre orientadas al objetivo de elegir aquellos modos de intervención que garantizan la capacitación del educando para elegir su modo de vida y su posición ante los valores. Si esto es así, la premisa básica de la acción del profesor es de compromiso responsable para que el alumno aprenda a distinguir entre valor, valoración, elección, obligación, decisión, convicción, interpretación y sentimiento que se producen en la realización de algo. Para ello, a veces, hará de abogado del diablo, a veces, hará de desconocedor de la solución al problema e incluso buscará que el alumno vea la importancia de no tomar postura ante algo o de abstenerse, o de hacerle ver su propia preferencia como sentido de acción y sentido de vida, pero siempre desde el compromiso responsable de enseñarle a elegir, distinguiendo valor de algo y elección de ese algo, ya sea ese algo vinculado a la tradición, la innovación, la grandeza de miras o la dignidad, ya sea contemplado desde la perspectiva de la verdad, la bondad, la belleza o la creación.

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

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto de las cuestiones que afectan a la relación libertad-educación. La verdadera postura de la escuela es la postura de libertad comprometida y de actividad responsable, pues la garantía de libertad no es la neutralidad del profesor, sino el respeto a la integridad de la personalidad del educando: un sujeto que piensa, tiene sentimientos, se compromete, elige actuar, decide proyectos y crea símbolos para significar la realidad y la cultura desde su propia condición humana

como agente actor y autor. *Desde la perspectiva de la relación educativa, la educación es educación de la inteligencia, de la voluntad, de la afectividad, de la construcción de procesos enmarcados en fines y medios, de la construcción de metas y proyectos decididos y de la construcción de cultura.* Eso es lo que corresponde a las actividades comunes internas y a las dimensiones generales de intervención vinculadas a ellas.

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

4. CONSIDERACIONES FINALES: LA RELACIÓN EDUCATIVA NO ES NEUTRAL; ES UNA RELACIÓN COMPROMETIDA, RESPONSABLE Y COMPASIVA

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

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

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

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

No existe la neutralidad de la tarea. Si la relación que establecemos es educativa, *hay que comprometerse* y defender el significado de la educación en cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación y, en ese caso, ejercemos una *actividad responsable,* porque cuidamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en

cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de tal manera que éste no sea sólo actor, sino también autor de su propio proyecto de vida en lo que pueda, en cada ámbito de intervención creado:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos establecer el sentido responsable de acción, construyendo procesos desde la relación medios-fines (elegir hacer, operar).

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos establecer el compromiso personal de acción. (querer-voluntad).

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos establecer el sentido de vida individualizado que se busca en esa acción, construyendo metas (decidir actuar, proyectar).

- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor como integración afectiva (sentir, expresándolo).

- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar (comprendiendo) los valores pensados-creídos con la realidad (pensar).

- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura (interpretar).

La relación educativa tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes. Cada caso de intervención, es un *ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión, razón y creación*, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido

específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. En la relación educativa se gestionan ámbitos educativos y en cada ámbito se gestionan cada una de las relaciones derivadas de la complejidad objetual de educación.

La relación educativa, lo reitero, no es una cuestión de educabilidad, ni de educatividad, ni de oportunidad de educar, sino todo eso junto en una acción concreta. Y como acción concreta está definida en sus propios términos que se establecen desde la condición fundamentante del valor, la doble condición de agente y la doble consideración de conocimiento y acción para el objeto 'educación'. De la complejidad objetual de 'educación' se sigue que la relación educativa responde a rasgos reales definidos de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual.

La relación educativa, lo reitero, no es básicamente un problema de enseñanza, pues esta puede usarse para educar o no, ni un problema de conocimiento que puede permanecer separado de la acción. La relación educativa es básicamente un problema de conocimiento y acción vinculados al significado de la educación en cada ámbito construido para intervenir. Todo esto es, en mi opinión, lo que *hace que la relación educativa no pueda darse por comprendida, si no se interpreta como un ejercicio de libertad comprometida y como una actividad responsable.* No existe la neutralidad de la tarea. Si la relación que establecemos es educativa, *hay que comprometerse* y defender el significado de la educación en cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación y, en ese caso, ejercemos una *actividad responsable,* porque cuidamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de tal manera que éste no sea sólo actor, sino también autor de su propio proyecto de vida en lo que pueda, en cada ámbito de intervención creado.

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

decida hacer lo que debe, para obedecer y para que emprenda la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos.

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

CAPÍTULO

3

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES CUALIFICACIÓN DEL SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN, VINCULADA AL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES CUALIFICACIÓN DEL SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN, VINCULADA AL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN

La Sociedad Española de Pedagogía celebró en Valencia, entre los días 13 y 16 de septiembre de 2004, su XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, en torno al tema *La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad* (SEP, 2004). En este congreso tuve el honor de ser designado presidente de la primera sección, de contenido conceptual sobre el tema "*Interculturalismo, globalidad y localidad. Estrategias de encuentro para la Educación*". Para el desarrollo del contenido de trabajo de las aportaciones conceptuales a esta sección, elaboré un texto bajo el título "*Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación*" (Touriñán, 2004a). Este trabajo defiende la importancia de los derechos de tercera generación, como derechos de carácter cultural socio-identitario que están conformados por el valor de la identidad y el sentido de la diversidad y la diferencia con carácter transnacional, de manera que es posible matizar en los derechos de tercera generación el sentido territorial y de subsidio propio de los derechos sociales, de segunda generación, porque la transnacionalidad y la glocalización son condiciones inherentes de aquellos (Touriñán, 2004a, p. 42).

Entre el 17 y el 20 de septiembre de 2008, la Sociedad Española de Pedagogía celebró en Zaragoza el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, en torno al tema "*Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*" (SEP, 2008). En este congreso tuve de nuevo el honor de ser designado presidente de la primera sección, de contenido conceptual sobre el tema "*Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada*". Ese tema fue propuesto por mí y aprobado

en los órganos colegiados de la SEP como titulo de la primera sección y para el desarrollo del contenido de trabajo de las aportaciones conceptuales la sección, elaboré un texto bajo el mismo título “Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada” (Touriñán, 2007). Ese trabajo defiende:

- la educación para la convivencia pacífica como ejercicio de educación en valores
- los valores guía de los derechos de la persona humana, como fundamento de la educación para la convivencia pacífica que es una parte del derecho ”a” y “de” la educación
- los valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social para la responsabilidad compartida
- la formación para la convivencia ciudadana como responsabilidad compartida y derivada en procesos formales no formales e informales de intervención educativa
- la realización de la formación para convivencia pacífica ciudadana como ejercicio de educación en valores correspondientes al desarrollo cívico

La relación “educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica”, obliga a defender que la propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con lo que contribuye al desarrollo del hombre en un contexto cada vez más diverso que obliga a conjugar lo universal, lo próximo ambiental y lo singularmente personal en cada respuesta, aglutinando identidad, dignidad y pluriculturalidad; de tal manera que la educación intercultural es un ejercicio de elección de valores, porque para solucionar esa conjugación, tenemos que elegir valores, necesariamente,: en la comunicación intercultural (Touriñán, 2006a; Touriñán (Dir.), 2008a).

Desde esta perspectiva, la educación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva a asumir la relación con el otro, y tiene sentido axiológico, porque la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores; y dado que los valores son cognoscibles y estimables, son enseñables y son elegibles y realizables, la educación en valores y la educación intercultural

se convierten en objetivos de la formación para la convivencia pacífica.

Precisamente por eso puede mantenerse que la formación para la convivencia pacífica tiene que ser realizada como ejercicio intercultural de educación en valores: es un ejercicio de elección de valores, nos lleva a asumir la relación con el otro y nos ejercita en el uso y construcción de experiencia axiológica relativa a la relación de convivencia con el otro, como ejercicio específico de respeto al límite de elasticidad de la tolerancia, en un espacio convivencial que está específicamente delimitado, enmarcado o definido.

Si la relación "educación en valores-educación intercultural-formación para la convivencia pacífica" es como estamos diciendo, la convivencia ciudadana se nos presenta como la relación "educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico" : es una convivencia cualificada como pacífica y, en tanto que ciudadana, es una convivencia especificada, es decir, cumple las condiciones de la convivencia y, además, es relativa a un espacio de convivencia que le es propio -el espacio cívico, ciudadano-, que no es sólo un espacio del individuo formado en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con y frente al Estado, pero con el otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades. La responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere el desarrollo cívico como objetivo (Touriñán, 2003a; Touriñán, Dir., 2008b).

La relación "educación en valores-sociedad civil-desarrollo cívico" exige entender que, al construir desarrollo cívico, estamos enfatizando la importancia de la participación y la responsabilidad de todos en el desarrollo de competencias para los asuntos sociales en un marco legal territorializado que implica a diversas y plurales organizaciones. Y así las cosas, tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo con el otro en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero con el otro en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que la educación ciudadana no sea primariamente educación política, sino formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa que tiene que generar líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado, es decir, como focos de formación y desarrollo cívico (Touriñán, 2009 y 2010a).

En nuestro contexto cultural se da por sentado que el tema de la interculturalidad

es una de las cuestiones de más actualidad. Y es cierto que las circunstancias del desarrollo civilizatorio actual, atendiendo a las constantes de mundialización, globalización y movilidad social, acentúan el interés por la interculturalidad. De ahí se sigue que la interculturalidad sea un problema de nuestro tiempo. Pero de ahí no se debe concluir que la experiencia intercultural no se ha dado en otras épocas. Pues, salvando las diferencias históricas, todos los libros que hablan del desarrollo de civilizaciones y culturas reconocen que en todos los choques de culturas es posible plantear el problema del interculturalismo e incluso desconociendo el concepto se ha actuado interculturalmente. Sin ir más lejos, en nuestro entorno cultural occidental, el helenismo de la Grecia de Alejandro, es una forma de interculturalidad desarrollada sin reconocimiento del término. Y así ha sido a lo largo de muy diversos momentos, aunque nada de ello anula la trascendencia del problema educativo de la interculturalidad hoy y en aras de ese trascendencia se haya propiciado la ambigüedad semántica del término 'educación intercultural' (Touriñán, Dir., 2012).

El sentido cultural, que es propio de la educación, da lugar al principio educativo de la diversidad y la diferencia se integra en la orientación formativa temporal territorializada y admite respuestas diversas para formar respecto de las diferencias. La respuesta intercultural es una respuesta de interacción respecto de la diversidad y la diferencia y es una cualificación del significado de 'educación', vinculada al sentido de esta.

En el contexto académico se puede afirmar que 'interculturalidad' es un término que no añade nada al concepto de educación bien entendida, pero también se puede afirmar que la interculturalidad es el significado necesario de la relación educativa como relación de alteridad, como relación con el otro. Mi propuesta es defender el significado de 'intercultural' en la educación como respuesta cualificadora del sentido de la educación vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo al principio de la diversidad y la diferencia, desde la categoría conceptual de género (cultural). Y esto exige afrontar la cuestión del sentido de la educación, para fundamentar la compatibilidad de la respuesta intercultural en procesos de interacción cultural, porque la educación es interacción cultural.

Y para dar respuesta a estas tesis, he agrupado el contenido del trabajo en tres bloques de argumentación:

- Ambigüedad semántica de 'educación intercultural'

- La educación intercultural es un ejercicio de educación en valores que se nos plantea como reto

- El sentido de la educación es cualificación del significado, derivada de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, y admite la propuesta intercultural como una respuesta cualificadora del sentido, atendiendo a la categoría de género "cultural".

2. AMBIGUEDAD SEMÁNTICA DE "EDUCACIÓN INTERCULTURAL"

Muy diversos estudios en torno al concepto de migración, ciudadanía, identidad, derechos, sociedad global, raza y etnicidad están abogando por la necesidad de reconceptualizar acerca de la educación intercultural y permiten cuestionar, en parte, los resultados a los que nos han llevado la práctica de procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra, respectivamente (Touriñán, 2006a). Los estudios antes mencionados buscan, por medio de la orientación formativa temporal y para la condición humana individual, social, histórica y de especie, una respuesta de tratamiento simétrico de las diferencias en el encuentro cultural a través de la educación, que haga posible el desarrollo abierto de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas (Touriñán, Dir., 2012). La idea de fondo es llegar a entender que hemos estado utilizando conceptos cargados de inclusores que condicionan desfavorablemente el contexto social. En este sentido, es significativo recordar que bajo el término "gente de color" o el término "diversidad cultural", por ejemplo, no se tiende generalmente a incluir a aquellos que se autoidentifican como blancos. "Gente de color" implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término. "Culturalmente diversos" implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, respecto de la interculturalidad, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión o, alternativamente, exclusión. Lo cual quiere decir que en el debate de la interculturalidad hemos estado utilizando el concepto "intercultural" con matices ajenos a la interculturalidad (Touriñán, 2004a).

En nuestros días se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para (Touriñán, 2006a):

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.

- La aparición de una nueva clase social marginal, constituida por el conjunto de personas en situación migratoria que carecen de los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.

- La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo bajo la bandera de los derechos universales del hombre.

- La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y nuestros allegados en situación transnacional gracias al desarrollo tercer entorno, la mundialización, la globalización y los avances de la civilización científico-técnica.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico que nos obliga a pensar en términos de estrategias de encuentro para la educación respecto del interculturalismo (Touriñán, 2004a). Lo que permanece es el interculturalismo como tarea. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo del interculturalismo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del "otro" y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. En un determinado marco

territorial, la respuesta multicultural responde a la orientación formativa temporal como respuesta ajustada a las expectativas sociales que apoyan el respeto a las minorías consolidadas y en otro marco territorial, o en ese mismo marco, pero en otro momento, la respuesta intercultural puede ser una forma socialmente aceptada como orientación formativa deseable para desarrollar el sentido de convivencia ciudadana y formar en el desarrollo cívico a ciudadanos autónomos.

Desde la perspectiva conceptual, la interculturalidad ha sido justificada en relación a los conceptos de paz, emigración, convivencia y sostenibilidad. Pero debe quedar claro que, desde la perspectiva del sentido intercultural de la educación, estos son conceptos que se articulan en relación con la interculturalidad desde la educación, de manera circunstancial; todos ellos son circunstancias presentes o ausentes en grado en la definición del sentido intercultural de la educación, pero no son condiciones suficientes o necesarias (Touriñán, 2014a).

Puede haber interculturalidad sin emigración, porque la interculturalidad no se identifica con las relaciones de migración, pues un sujeto, en su entorno y en la interacción con otro sujeto de ese mismo entorno, puede negar la aceptación y reconocimiento de ese otro como ser digno e igual sujeto de derechos, en tanto que persona humana en un entorno social, con independencia de su origen (es el caso, por ejemplo del desprecio hacia un hablante de lengua deprimida en situaciones de diglosia).

Tampoco se identifica con la convivencia, porque hay convivencia sin interculturalidad, si bien no es el mismo tipo de convivencia, porque puede haber formas de convivencia que tratan asimétricamente las diferencias, tal sería el caso de convivencia en países que respetan a minorías diferentes, pero consolidadas, dentro de una concepción multicultural que no propugna el interculturalismo.

Asimismo, hay paz sin interculturalidad y esto se confirma por la posibilidad de relaciones bilaterales, internacionales y multiculturales que permiten la convivencia pacífica, con programas de integración y asimilación, sin interculturalidad.

De la misma manera, podemos asegurar que es posible trabajar para la sostenibilidad sin acudir a una relación condicional o de causa efecto con la interculturalidad. Es obvio que la cooperación al desarrollo puede fomentar la

sostenibilidad desde la idea de solidaridad, multilateralidad e internacionalidad, vinculando la cooperación al desarrollo desde la voluntad de formar para que cada pueblo aprenda a usar tecnología a través de la solidaridad o en interés económico, sin apoyar el interculturalismo, sólo por razones de colonialismo o de dependencia económica.

La multiculturalidad es una característica del contexto que rodea a la interculturalidad, pero no se confunden, ni se identifican. La multiculturalidad es un postulado que se mantiene como consecuencia de la mundialización, de la transnacionalización y de las posibilidades de defensa de la diversidad cultural en un mundo globalizado que entiende el papel del conocimiento en el desarrollo. Ahora bien, ni el multiculturalismo, ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos a seguir en ese contexto ideológico. El multiculturalismo y el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, pues se trata de lo que queremos fomentar y defender. En este sentido, mientras que el interculturalismo profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la penetración cultural, el multiculturalismo, en palabras de Sartori, se contrapone al pluralismo y hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión, porque entiende que las diferencias deben ser discriminadas positivamente, no por su valor, sino por el simple hecho de existir, lo cual quiere decir, desafortunadamente, que el multiculturalismo debe aceptar proteger y fomentar la deferencias y evitar la evolución natural del choque de civilizaciones o culturas (Sartori, 2001; Romay, 2002; Gimeno, 2001; Touriñán, Dir., 2012). La asimilación, la segregación, el multiculturalismo de respeto a las minorías consolidadas en un territorio y la integración de diferencias son fórmulas que están presentes en la interacción cultural territorializada y que tienen fundamento legal.

Y de este modo, salimos al paso de propuestas interculturalistas “ingenuas” que, en su afán de defender la penetración de culturas, entienden que lo intercultural supone relativistamente aceptar que cualquier tradición es buena, porque se perpetra y perpetúa en un país, incluso si esa tradición va en contra del desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad. Sería contradictorio en los términos aceptar como intercultural la perpetuación de la ablación de clítoris, porque es la tradición en un país, o el mantenimiento de la desigualdad de derechos para la condición femenina o la defensa de regímenes totalitarios fundamentalistas que, de un modo u otro, sojuzgan la dignidad humana de los otros. La propuesta intercultural no es una propuesta

en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

De lo que llevamos dicho se sigue que educación intercultural implica pensar en el otro y no sólo en su cultura, pero pensar en el otro quiere decir entenderlo como persona en su singularidad y, tomando como principio la convivencia y el carácter integral de la educación, es posible afirmar que, en ese caso, lo procedente es no crear *educaciones especiales*, que, además de no servir, no tienen razón pedagógica, porque en Pedagogía se trata de educar, sin adjetivos, sin parcelaciones:

> "No es necesaria ni útil la educación intercultural tal y como se nos ha hecho entender. Y no es necesaria porque un programa de educación -sin adjetivación alguna- es capaz por sí sólo de solucionar el problema de la convivencia y aceptación de personas de distinto origen y condición. Se tratará por tanto de conocer y saber cómo en un sistema aplicativo de educación se integra la solución a la (.../...) diferencia, y en definitiva, la aceptación del otro. Este será a partir de aquí nuestro objetivo: demostrar que con un proceso educativo coherente, cualquier parcelación que de la educación se ha hecho entre nosotros y en estos últimos años, es absurda e insuficiente. La educación intercultural entre ellas (.../...) en primer lugar porque es la educación del hombre la que debe dar respuesta a los problemas sociales y para ello no es necesario crear problemáticas educativas en aras de las novedades sociales, simplemente, porque lo que crean las pedagogías atomizadas son falsos problemas que por lo mismo, por ser falsos, no poseen solución; en segundo lugar, porque el sentido de lo novedoso obedece la mayoría de las veces al desconocimiento" (Colom, 2013, pp. 147, 148 y 149).

Desde una perspectiva centrada en el otro y en la respuesta a la pregunta del otro como camino de la educación, el profesor Pedro Ortega ha trabajado para fundamentar la Pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, atendiendo a los siguientes postulados y relaciones orientadas

hacia esa propuesta (Ortega, 2014):

- La educación moral como pedagogía de la alteridad (Ortega, 2004)
- La educación como respuesta a la pregunta del otro (Ortega, 2010)
- La compasión como principio de actuación educativa (Ortega y Mínguez, 2007)
- La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural (Ortega, 2013)

Por principio de significado debe quedar claro en el punto de partida que la educación intercultural no puede ni debe entenderse, teórica o prácticamente, desde la exclusión y negación de los "otros". Es necesario repensar la interculturalidad, porque nos hemos centrado en la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura (Ortega, 2004 y 2013; Arboleda, 2014). Pero también es cierto que la educación intercultural no significa, sin más, respetar la cultura del otro, ni es cualquier interacción cultural y personal con el otro, porque yo no soy el otro ni tengo que confundirme, mimetizarme o perder mi identidad por identificarme con el otro. En la concordancia de valores y sentimientos respecto del otro puedo generar, desde mi identidad e individualidad, *actitudes de reconocimiento* o no de su persona y de sus actos, *de aceptación* o no de posibles compromisos con él, *de acogida* o no de sus decisiones, proyectos y *de entregarme* positiva o negativamente a la construcción de la relación con el otro. Y todo eso lo hago, porque decido hacerlo y actúo en un contexto real de convivencia y relación que modifica la premiosidad de mis necesidades en cada situación. Tan importante como prestar atención a "el otro" en la relación es no olvidarse de "lo otro" que forma parte de nuestro marco de acción y convivencia. La relación con el otro no puede hacer desaparecer lo que me identifica como "yo", me diferencia del otro y de "lo otro" y constituye la diversidad social, cultural y personal, ni puede relegar la idea de procesos de autoeducación en los que yo me convierto en actor y autor de educación y respondo a mis propias exigencias y necesidades (Touriñán, 2013a; Rodríguez Genovés, 2000). Tenemos que estar preparados para no convertir la educación intercultural ni en un cajón de sastre, ni en una simplificación reduccionista. Ni todo en educación es intercultural, porque el sentido de la educación cualifica

pero no determina el significado y no hay una sola respuesta que cualifique la orientación formativa temporal de la educación para cualquier territorio, desde la perspectiva del sentido cultural que forma parte de toda acción educativa. Ni todo lo que corresponde a intercultural se predica de la educación general, porque hay ámbitos de educación que pertenecen al desarrollo del yo y no solo al desarrollo en relación con el otro y ello es compatible con afirmar que una parte fundamental de la moralidad tiene que ver con el otro y lo otro y que la interculturalidad reclama enfatizar la relación con el otro. Pero tan cierto como eso, lo es la simple evidencia de que la educación tiene que lograr que cada educando consiga pensar, sentir, querer, operar con medios y fines, decidir sus proyectos y crear (construir cultura simbolizando), de acuerdo con las oportunidades en cada situación, actuando como agente actor y autor de su identidad e individualización (Touriñán, 2013d; Fuentes, 2014).

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES UN EJERCICIO DE EDUCACIÓN EN VALORES QUE SE NOS PLANTEA COMO RETO

Asumiendo lo dicho en el epígrafe anterior, es posible defender que la educación intercultural, no es un cajón de sastre ni una simplificación reduccionista; como toda educación, la educación intercultural es un ejercicio de educación en valores y este postulado se fundamenta en dos proposiciones (Touriñán, 2006a):

- La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores
- El sentido axiológico de la comunicación intercultural.

En esta propuesta se asume que la comunicación intercultural prepara para la convivencia cualificada y especificada, porque aquella nos lleva al reconocimiento del lugar del otro y de lo otro y la educación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro. En esta propuesta, los valores derivados de los derechos humanos de tercera generación se consolidan como fundamento de la educación para la diversidad, la identidad y la territorialidad, tres conceptos que se plasman respectivamente en la interculturalidad, la convivencia y el desarrollo cívico.

Este pensamiento nos permite defender que, no sólo la comunicación

intercultural tiene sentido axiológico y necesariamente tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, sino que, precisamente por eso, la educación intercultural se convierte en un ejercicio de educación en valores.

3.1. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL COMO EJERCICIO DE ELECCIÓN DE VALORES: AJUSTES, ENFOQUES, MODELOS Y VARIABLES CULTURALES QUE IDENTIFICAN SINGULARIDADES EN LA INTERACCIÓN

Cuando pensamos en la comunicación intercultural, estamos presuponiendo y dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad que implica reconocimiento y aceptación del otro como ser digno con el que interacciono.

La propuesta intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético fundado en los valores guía de dignidad, libertad, igualdad, diversidad y desarrollo y en las cualidades personales de autonomía, responsabilidad, justicia, identidad y cooperación (Touriñán, 2003).

La comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores, pero no toda elección de valores es acorde con el sentido intercultural, ni el sentido intercultural es el único posible y aconsejable. En el encuentro entre dos o más culturas pueden surgir *diversos tipos de ajuste*:

- ELIMINACIÓN-DOMINACIÓN total o parcial de los elementos de una de las culturas sobre la otra, o de alguno de sus elementos culturales respectivos. Este ajuste, conduce en general a la puesta en marcha de modelos segregacionista, asimilacionistas y compensatorios de deficiencias de la cultura sometida.

- ACOMODACIÓN-PARALELISMO entre grupos culturales que defienden la integración política, practican la tolerancia y aceptan la identidad cultural de minorías étnicas consolidadas. Este ajuste genera los llamados con propiedad modelos multiculturales.

- INTERPENETRACIÓN-FUSIÓN de culturas que, además de

la integración política, asumen la posibilidad de integrar identidades culturales en un marco cívico, haciendo justificable en el marco territorial la alternativa de mezcla de culturas. Este tercer tipo de ajuste es el que da lugar ordinariamente a modelos de fusión e interpenetración cultural y no es lo mismo que mestizaje, porque no implica pérdida de la identidad sociocultural en los grupos, sino la garantía de efectiva posibilidad de establecer una esfera de identidad cultural compartible en un marco territorial de convivencia, abriéndose a la posibilidad de integrar algún aspecto de la cultura de otros grupos en la interacción.

Esta tipología se ha venido manteniendo en los debates en torno a la interculturalidad debido a su utilidad explicativa y, recientemente, con afán de precisar más el papel protagonista de la cultura en los encuentros entre grupos culturales distintos, se está consolidando en el ámbito de la interpretación cultural, desde la Pedagogía, el concepto de *enfoque*, para hacer referencia a los tipos de ajustes culturales. En este sentido, M. Bartolomé distingue tres enfoques fundamentalmente en el ámbito de la interacción entre culturas (Bartolomé, 1997 y 2001):

- Propensión a la *afirmación hegemónica* de la cultura de un grupo sobre la del otro en la interacción. En mi opinión, este enfoque se ampara en el ajuste de eliminación-dominación y genera modelos de tratamiento asimétricos de las diferencias culturales: modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios.

- Propensión al *reconocimiento de la pluralidad* total o parcial respecto de los elementos culturales de cada grupo. En mi opinión, este enfoque se ampara en el ajuste de acomodación-paralelismo y genera los modelos de tratamiento simétrico de las diferencias culturales, basados en la integración política propia de los ajustes de acomodación y paralelismo entre culturas: modelos multiculturales propiamente dichos.

- Propensión a la *convivencia intercultural global* que favorece la integración cultural y política de las diferencias. En mi opinión, este enfoque se ampara en el

ajuste de interpenetración-fusión y genera los modelos de tratamiento simétrico de las diferencias culturales, haciendo posible y viable la interpenetración cultural y la convivencia intercultural mediante modelos de integración territorial de las diferencias culturales y modelos de inclusión transnacional de la diversidad cultural

El repaso general de la literatura en el tema permite afirmar que, bajo el consenso general, subyace un supuesto que debe ser explicitado. En nuestra opinión, la cuestión clave de los enfoques y ajustes en el encuentro entre culturas está en cómo se tratan las diferencias y, si esto es así, es posible agrupar los enfoques respecto de esa variable en dos grandes grupos de *modelos* (Touriñán, 2006a y 2004a):

- *Modelos que tratan asimétricamente las diferencias culturales*. Este tipo de propuestas genera modelos de asimilación, segregación, compensación, contraculturalidad y radicalismo identitario y fundamentalista. Son modelos propiciados desde el ajuste de dominio-eliminación

- *Modelos que tratan simétricamente las diferencias culturales.* Este tipo de propuestas genera modelos multiculturales (que propician el ajuste de acomodación paralela de culturas diferentes) y modelos interculturales (que propician el ajuste de interpenetración mediante la formación para la integración territorial de las diferencias culturales entre los grupos y la inclusión transnacional de la diversidad cultural).

Ajustes, enfoques y modelos derivados constituyen un entramado conceptual que afecta a nuestras proposiciones en el ámbito de la interculturalidad, sin que ello oculte el sentido básico de la relación intercultural como comunicación.

En términos generales, la comunicación intercultural se identifica con procesos de interacción, tanto verbales, como no verbales, que se dan entre los miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes en situaciones de diversidad. Las *variables culturales* que identifican singularidades en la comunicación intercultural, desde una perspectiva centrada en esta, son (Touriñán, 2004a):

- Las diferencias y las semejanzas entre culturas, porque los paradigmas de interpretación son diferentes dependiendo de las culturas (la idea de comunicación y educación no es la misma en Occidente que en Oriente).

- Los conflictos que surgen simultáneamente entre comunicación y cultura, porque la disparidad de niveles sociales y educativos de los sujetos que participan en los intercambios de información obligan a los participantes a intentar llegar a un consenso para superarlos.

- El control de la comunicación de la cultura, que se ve reforzada por el estatus de los interlocutores y por el contexto de la comunicación, en la misma medida que una información transmitida por un teórico o un experto en una materia determinada propicia la aprobación inmediata de un sujeto no especializado en el tema.

- El impacto ejercido en la comunicación por el desarrollo tecnológico, pues, la globalización tiende a favorecer el uso de la tecnología de la comunicación como sinónimo de cultura e instrumento de poder.

- La necesidad de introducir mecanismos de cambio que favorezcan el reconocimiento de la diversidad y la inclusión en el ámbito de los derechos de tercera generación, que siempre están afectando, por cuestiones de transnacionalidad y glocalización, al valor de la territorialidad.

Desde el punto de vista de la comunicación intercultural, conviene recordar que las bases sociales y antropológicas de la educación intercultural permiten afirmar la permanencia de *cinco fenómenos esenciales* para la construcción de estrategias en la comunicación intercultural (Touriñán, 2006a):

- La intercomunicación de los grupos humanos propiciada por la expansión de los nuevos medios de comunicación.

- El resquebrajamiento de los patrones de identificación grupal y de referencia cultural como consecuencia de los movimientos interterritoriales.

- La inutilidad de la transferencia de modelos organizativos y estructurales de unos espacios a otros como garantía de progreso o de sostenimiento de nivel.

- La inexorable relatividad de los patrones de comportamiento de los grupos para alcanzar felicidad, coherencia y concordancia grupal.

- El papel de la heterogeneidad cultural en la identificación con grupos sociales de referencia.

- Cuando pensamos en la comunicación intercultural, estamos presuponiendo y dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad, ejercicio nunca terminado y en constante evolución.

Si esto es así, se sigue que, necesariamente, tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, de tal manera que la educación intercultural se convierte en un ejercicio de elección de valores.

3.2. EL SENTIDO AXIOLÓGICO DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Por derivación de lo anterior, si tenemos que elegir valores en la comunicación intercultural, se sigue, que esta tiene sentido axiológico, porque:

- El interculturalismo es un ejercicio de tolerancia.

- La educación intercultural es un modo de fortalecimiento personal y de grupo.

- La educación intercultural es promotora de innovación.

- La interculturalidad es una propuesta axiológica.

En las sociedades abiertas y pluralistas el sentido límite de la tolerancia nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos. La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte

en la permanente construcción de la sociedad democrática (Borman, Danzig y García, 2012).El derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. Como dice Morín, el desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una "tierra-patria" de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad (Morín, 2002). Tan cierta es esta reflexión que el "*sesgo radical*", en palabras de Víctor Pérez Díaz, es la defensa de la libertad de las personas, que es el reto de la tradición occidental para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en esa dirección garantizando la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales (Pérez Díaz, 2002, p. 134; Pérez Díaz, 1997; Dehesa, 2002).

Estamos convencidos de que repensar el interculturalismo es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias de encuentro a través de la educación, porque, como hemos dicho anteriormente, la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que *hay que buscar la convergencia entre diversidad, identidad y localización territorializada, acudiendo a los conceptos de interculturalidad, convivencia y desarrollo cívico*. El encuentro se favorece a través de la educación, si se propician orientaciones de glocalización, principios de integración e inclusión y propuestas de cooperación (Touriñán, 2004a).

El acercamiento intercultural para el fortalecimiento de la persona y del grupo requiere seguir una *estrategia de tres pasos en la comunicación intercultural* (Touriñán, y Olveira, 2007):

- DESCENTRALIZACIÓN. Con este concepto nos remitimos a la distancia que el profesional tiene que establecer con respecto a él mismo, delimitando sus marcos de referencia como portador de una cultura y de subculturas (religiosa, institucional, profesional, ética, nacional, etc.). En este recorrido se producirá una apropiación del principio de relatividad cultural: todas las culturas son esencialmente iguales a pesar de sus diferencias; están todas adaptadas a un contexto ecológico, económico, tecnológico y social

dado; son el escenario del discurrir de una historia concreta.

- PENETRACIÓN EN EL SISTEMA DEL OTRO. Para entender al otro, hay que penetrar en su sistema; situarse en su lugar. Las minorías que están asentadas en un país desde hace muchos años han sufrido aculturación; como resultado de la evolución dinámica y de la implicación de los sujetos en la realidad, la introducción para los jóvenes en el sistema se realiza a partir del descubrimiento de nuevas identidades constituidas a partir de dos o más códigos culturales y de las estrategias identitarias que intentan integrar los códigos en conflicto. La penetración se orienta a la apropiación de la cultura del otro, lo cual implica:

  - tolerar los diferentes aspectos,
  - descubrir los marcos de referencia únicos,
  - ser capaz de hacer observaciones desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura,de la otra realidad.

- NEGOCIACIÓN-MEDIACIÓN. Negociar supone asegurar una serie de intercambios de puntos de vista para llegar a un acuerdo, para concluir un negocio. La mediación es el momento de intercambio que permite conciliar o reconciliar dos partes. El profesorado será el encargado directo de jugar este rol de mediador entre la escuela, los niños y la familia, tanto para la elaboración de los programas adaptados como para ayudar y resolver dificultades escolares. Mediante la negociación, el educador tiene que descubrir el campo común donde cada uno se encuentra y donde se es capaz de reconocer al otro (su identidad, sus valores fundamentales, etcétera).

Asumiendo que el interculturalismo no es un cajón de sastre, ni un propuesta ingenua, ni una propuesta en el vacío, sino una propuesta que implica compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el

entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad, tal como hemos expuesto en el epígrafe 2, es obvio que el conflicto y las confrontaciones pueden surgir, cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en contexto local (Huntington, 2001). Es necesario que la educación forme para asumir la convivencia y para resolver el conflicto, sin embargo la carga a favor del problema como compromiso de voluntades no debe hacernos olvidar que el problema analizado es, también un problema de legitimidad, de responsabilidad compartida y de compromiso axiológico, que se manifiesta en una actitud específica: la actitud intercultural (Sáez, 2006 y 2012). Y precisamente por eso hoy en día se mantiene que el siglo XXI no será el siglo del poder ejecutivo, ni del poder legislativo; será, preferentemente, el siglo del poder judicial. Si esto es así, es legítimo preguntarse, frente a la inmigración o a la invasión cultural: ¿con qué derecho se exige un derecho nuevo de una minoría cultural en un territorio de acogida que puede conculcar derechos reconocidos constitucionalmente en ese territorio? (Touriñán, 2006a). Conviene recordar aquí, como dice el profesor Otero Novas, que, a la vista de los textos internacionales, no es discriminación racial, la política que distingue entre derechos de los ciudadanos y no ciudadanos, ni la que limita o regula la concesión de ciudadanía; limitar los derechos de la inmigración no está proscrito por ninguna norma internacional, ni viola los convenios que condenan la discriminación racial (Otero Novas, 2001).

La propuesta formativa intercultural afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad, el desarrollo, la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación, que son valores y cualidades derivadas de los derechos humanos. Estamos obligados a distinguir entre integración territorial de las diferencias culturales desde el marco legal vigente en el territorio de referencia y la inclusión trasnacional de la diversidad, porque la diversidad trasciende el límite territorial (Touriñán, 2013a).

La educación intercultural es una propuesta axiológica, porque la concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de esta, ya que, respetando las identidades, defiende su interrelación. El interculturalismo tiene como objetivos facilitar modos de comunicación, de intercambio, o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas de pensar y códigos de expresión diferentes, sin hacer de eso una propuesta ingenua, construida

en el vacío existencial o como cajón de sastre. La globalidad, la localidad y la pluridimensionalidad son los elementos que caracterizan el movimiento intercultural y favorecen la consecución del objetivo propuesto de respetar diversidad e identidad al mismo tiempo en espacios culturales territorializados (Ruiz, 2003; Sabariego, 2002).

Como ya he dicho en el epígrafe 3.1, el ajuste entre culturas propio la educación intercultural va más allá de la integración política, asumen la posibilidad de integrar identidades culturales en un marco civico, haciendo posible el nacimiento de una nueva cultura "mezclada". El modelo intercultural trata simétricamente las diferencias culturales, pero va más allá del tipo de ajuste propio de la "acomodación-paralelismo" entre grupos culturales que se limitan la práctica de la tolerancia y a la integración política como aceptación de la identidad cultural de minorías étnicas consolidadas. El modelo intercultural trata simétricamente las diferencias desde el ajuste propio de la "interpenetración-fusión"; va más allá del enfoque multicultural de respeto a minorías consolidadas; no busca sólo la integración política de acomodación paralela de culturas, sino que avanza en el derecho de las personas a mezclar las culturas desde su propia identidad, generando modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad cultural. Este ajuste de "interpenetración-fusión" propio de los modelos interculturales no es lo mismo que mestizaje, porque no implican necesariamente la pérdida de la identidad sociocultural en los grupos, sino la garantía de efectiva posibilidad de establecer una esfera de identidad cultural compartible en un marco territorial de convivencia, abriéndose a la posibilidad de integrar algún aspecto de la cultura de otros grupos en la interacción. Hacer justificable en el marco territorial la alternativa de interpenetración de culturas, no es mestizaje, sino descubrir el campo común donde cada uno se encuentra con derecho a elegir, comprometerse, decidir y realizar determinados valores que se reconocen en la cultura del otro.

Desde esta perspectiva, decir interacción cultural, es decir básicamente que hay encuentro e interacción entre culturas y que en la interacción es posible, la integración, la asimilación, la segregación, el respeto a las minorías consolidadas, el intercambio, la apertura, la reciprocidad, la interdependencia, la solidaridad, la discriminación positiva, la innovación de mis pautas conducta, etcétera, atendiendo a los ajustes, enfoques y modelos de encuentro y comunicación entre culturas que hemos distinguido en el epígrafe 3.1 y en

este.

Decir intercultural quiere decir, por tanto, en coherencia con lo anterior, reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que se refieren a los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con otros y en la aprehensión del mundo, reconocimiento de las interacciones donde intervienen los múltiples registros de una misma cultura y derecho a la interacción y penetración cultural entre los sujetos culturalmente diferentes, identificados en el espacio y en el tiempo. La educación intercultural es por tanto, compromiso axiológico, no solo porque el interculturalismo es un ejercicio de tolerancia, un modo de fortalecimiento personal y de grupo y promotor de innovación, sino porque, asumiendo que la interacción es el elemento fundamental, como propuesta axiológica, lo estructural de la interacción somos el yo, el otro y lo otro en el contexto territorial, actuando como agentes, con procesos y medios para obtener productos culturales específicos que admiten la penetración de culturas y no solo la convivencia de asimilación y de paralelismo.

Y si esto es así, todo indica que lo que se dice de la educación intercultural, en tanto que interacción cultural de identidades, se dice de cualquier acción educativa, en tanto que es genéricamente cultural. Pero todo ello sin olvidar que esa acción cultural es educativa específicamente y por tanto formativa. Y así las cosas, ni cualquier acción cultural es sin más educativa (no toda acción cultural es formativa), ni la acción cultural educativa es solo posible bajo una forma de encuentro entre culturas (la intercultural). Lo cierto es que hay muchas formas de encuentro entre culturas y no sólo una de ellas puede ser considerada como educativa o propia de la educación. Negar lo que acabamos de decir equivale a afirmar que no es posible que un país tenga una orientación formativa multiculturalista y otro tenga una orientación formativa asimilacionista y que ambos sean países que educan.

Como ya hemos dicho, el interculturalismo no es un cajón de sastre, ni un propuesta ingenua, ni una propuesta en el vacío, sino una propuesta que implica compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad en cada territorio. Y si consideramos lo expuesto, se sigue que la *educación intercultural tiene que ser entendida como respuesta cualificadora del sentido de diversidad cultural, o sea como cualificación de educación en valores en relación con el otro y lo otro: uso y construcción de experiencia axiológica para 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, comprometer, decidir y realizar, asumiendo su integración afectiva, cognitiva y creadora.

4. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN COMO VINCULACIÓN ENTRE EL YO, EL OTRO Y LO OTRO EN CADA ACTO EDUCATIVO, ATENDIENDO A CATEGORÍAS QUE CUALIFICAN SU SIGNIFICADO

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 socio-histórica. 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 inherente al significado de educación.*

Cuando hablamos de sentido cultural, por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación (formas de expresión y áreas de experiencia), ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido cultural, estamos pensando en un rasgo cualificador, que es propio del significado de educación y que se integra en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda educación tiene, por principio de significado,

sentido cultural, territorial, duradero y formativo.

En las sociedades abiertas, pluralistas y constitucionalmente aconfesionales, se evidencia la necesidad de modelos de intervención que propicien el sentido cultural como rasgo definitorio propio del significado de la educación, que admite diversas respuestas, desde el multiculturalismo al interculturalismo, desde el tratamiento simétrico al tratamiento asimétrico de las diferencias, desde la integración territorial de las diferencias a la inclusión transnacional de la diversidad, pero siempre desde una visión coherente con los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación. El sentido cultural de la educación se vincula al principio educativo de la diversidad y la diferencia, en tanto que rasgo definitorio que cualifica el significado de educación (Touriñán, 2014g).

En la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, que se infiere de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro, en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica; es decir, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*. El sentido de la educación es lo que la cualifica. Los agentes actúan y sus acciones tienen sentido de acción (relación fines-medios) y sentido de vida (relación decisión-proyectos- metas), pero además, tienen el sentido propio del significado de la acción que realizamos: a la acción educativa le corresponde un sentido que es inherente al significado de 'educación' (Touriñán, 2013b). El significado de la educación está conformado por los rasgos de carácter y de sentido. El carácter determina el significado de 'educación', el sentido, derivado de las vinculaciones de agentes en cada acto educativo, cualifica el significado de 'educación'.

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

El sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. En cada situación concreta nos

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

La vinculación entre el yo, el otro y lo otro es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro", y "lo otro" en cada caso concreto de actuación. El sentido de la educación se establece en nuestros días, desde las vinculaciones entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, como un sentido espacial (territorializado), temporal (durable), de género (cultural) y de diferencia especifica (formativo). Desde el punto de vista del sentido de la educación toda acción educativa se cualifica como de sentido territorial, durable, cultural y formativo y admite variadas respuestas atendiendo a las circunstancias de cada caso (Touriñán, 2014a).

No debemos olvidar que toda educación, debe cumplir las condiciones de carácter y sentido que son inherentes al significado de educación; esas condiciones determinan y cualifican a la educación con rasgos de definición real. Toda acción educativa es genéricamente cultural y formativa, pero no se puede afirmar que sólo existe un modelo, enfoque o ajuste de encuentro entre culturas que sea formativo y por tanto, que solo uno de ellos es educación.

El sentido de la educación es un elemento fundamental en el significado de educación, no porque se cualifique la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acción atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, sino porque, si no se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, en cada acción, no abarcaremos la condición de agente de la educación en su extensión: pues mi derecho 'a' y 'de' la educación es un derecho legal y legítimamente encuadrado en un marco legal territorial en unas circunstancias concretas que condicionan

oportunidades específicas. Si no se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, el agente pierde su ubicación de sujeto situado en el mundo. Sin esa reserva, no distinguiremos entre integración territorial de las diferencias culturales y la inclusión transnacional de la diversidad en cada agente de la educación.

4.1. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN SE INFIERE DE LA VINCULACIÓN ENTRE EL YO, EL OTRO Y LO OTRO EN CADA ACTO EDUCATIVO Y CUALIFICA EL SIGNIFICADO DEL TÉRMINO, ATENDIENDO A LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES CLASIFICATORIAS DE ESPACIO, TIEMPO, GÉNERO Y DIFERENCIA ESPECÍFICA

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

El sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica que están presentes en el significado de educación; es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro", y "lo otro" en cada caso concreto de actuación (Touriñán, 2014b, Ortega, 2013, Colom, 2013).

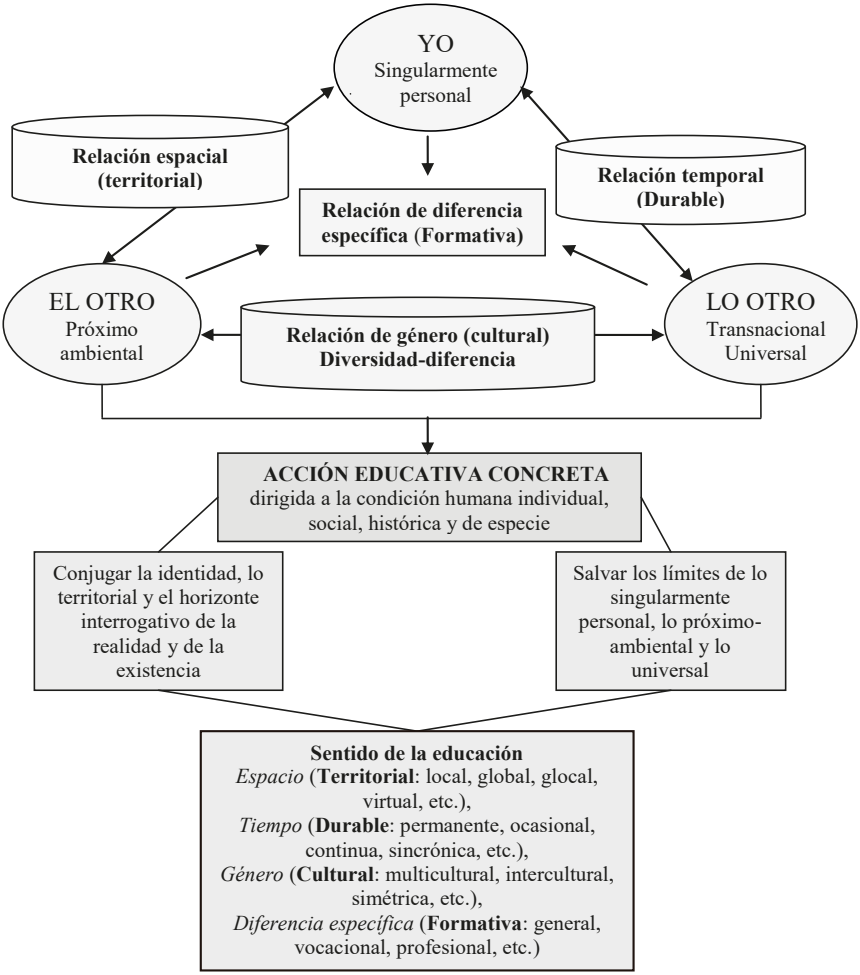
Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran el *significado* de 'educación'; el carácter determina el significado; el sentido lo cualifica. Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación desde su complejidad objetual (axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica (territorial, durable, cultural y formativa). Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación y darle la respuesta adecuada de acuerdo con las oportunidades concretas y las circunstancias específicas de cada acción (Touriñán, 2014a).

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro y se genera en la educación el sentido de cualificación espacial, temporal, de género y de diferencia específica. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, temporal, cultural y formativo, sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido espacial (territorial), temporal (durable), de género (cultural) y de diferencia específica (formativa) (Touriñán, 2014b).

El sentido durable, territorial, cultural y formativo cualifica la acción educativa en cada caso concreto según las oportunidades. El sentido no determina sin más el significado de la educación. Atendiendo a estas cuatro categorías conceptuales clasificatorias, la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso concreto nos permite hablar de educación permanente y ocasional, de educación presencial y no presencial, de educación sincrónica y asincrónica, de educación virtual, de educación local, global y glocal, de educación multicultural e intercultural, de educación vocacional, general y profesional, etc.

En cada acto educativo conjugamos la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, para salvar los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, tal como se resume en el Cuadro 10.

Cuadro 10: Sentido de la educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica



Fuente: Touriñán, 2014, p. 500.

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

- Entre el yo y el otro y lo otro siempre se da una relación de convivencia como interacción de identidades en un marco territorial. El principio básico de la convivencia es la socialización territorializada y precisamente por eso la socialización territorializada es principio de educación vinculado al sentido de esta. Desde la categoría conceptual "espacio", el sentido de la educación es, en nuestros días, territorial. Pero en sentido territorial, la educación no tiene que ser, ni de corte localista, ni de corte globalista, también puede ser glocal; puedo ir en

determinados casos de lo local a lo global y viceversa de lo global a lo local. No hay una única respuesta, no se trata sólo de pensar localmente para actuar globalmente y hacer a todos a la imagen de "mi localidad nacional", ni se trata sólo de pensar globalmente para actuar localmente y hacer todos a la imagen de un mundo uniforme sin raíces identitarias culturalmente diversas. Atendiendo a la categoría conceptual de espacio, desde la perspectiva de la relación del yo y el otro, *el sentido de la educación es territorial* y no tiene que pensarse en una sola dirección. En la educación se da un sentido de cualificación espacial (sentido territorial: a veces glocal, a veces local, a veces global, a veces planetario, virtual, presencial, etcétera).

- Entre el yo y lo otro y el otro siempre se da una relación temporal, porque la realidad es inagotable y tenemos que interpretarla en cada acción. El tiempo, igual que el espacio, se vincula a la acción educativa bajo forma de durabilidad o duración, porque la actividad de aprendizaje y educación, ya sea reglada o actividad en torno al tiempo libre, va más allá del tiempo escolar y de los procesos formales de intervención escolar; el perfeccionamiento progresivo es posible a lo largo de la vida de las personas y precisamente por eso perfeccionamiento y progresividad son principios de educación vinculados al sentido de esta. La progresividad se vincula con las vivencias, por medio de la experiencia de vida; el perfeccionamiento progresivo adquiere un significado y valoración distinta en cada etapa del desarrollo humano (infancia-adolescencia-juventud-madurez-senectud); un significado distinto según la vivencia personal. Mantenemos recuerdos de vivencias pertenecientes a diversas etapas de la vida. Y no se vive con la misma intensidad el tiempo en cada momento. Atendiendo a la categoría conceptual de tiempo, desde la perspectiva de la relación entre el yo y todo lo demás, *el sentido de la educación es durable: permanente, continua, ocasional, según el caso.* En la educación se da un sentido de cualificación temporal (sentido de duración: a veces permanente, a veces ocasional, a veces continuo,

a veces sincrónico, diacrónico, asincrónico, etc.).

- Entre el otro y lo otro se da siempre desde la perspectiva del yo una relación de género cultural: toda acción educativa es cultura y es diversa y diferente, porque el yo se distingue de todo lo demás y se educa por medio de los símbolos culturales. *El sentido de la educación* desde la perspectiva de la relación con el otro y lo otro, atendiendo a la categoría conceptual de género, *es cultural*. Es una relación marcada por el principio educativo de la diversidad y la diferencia, porque cada uno es como es y cada cosa es lo que es, aunque puedan ser cambiados en la interacción. Buscamos la diversidad y la diferencia sin convertirlas en desigualdad. Y precisamente por eso la diversidad y la diferencia son principios de educación vinculados al sentido de esta. El sentido cultural de la educación debe ser entendido, dentro del conjunto "educación", como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para 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, comprometer, decidir y realizar. Asumir este principio de cualificación y sentido de la educación exige comunidad de metas y viabilidad armónica entre hombres y culturas. En la educación se da siempre un sentido cultural de cualificación de género (a veces, con respuesta intercultural; a veces, la respuesta es multicultural; a veces, es repuesta de tratamiento simétrico de la diferencias; a veces, es respuesta de tratamiento asimétrico de las diferencias; etcétera). Pero siempre es sentido cultural que adquiere diferentes respuestas en la orientación formativa temporal, respecto de la diversidad y la diferencia.

- Entre el yo, el otro y lo otro se da siempre la relación de formación que afecta a la condición humana, de manera general, vocacional o profesional. Cualquier área cultural puede ser 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. Pero el área no es solo instrumento de educación profesional. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos educar "con" el área cultural, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional. Atendiendo a la categoría conceptual de diferencia específica, desde la perspectiva de la relación entre el yo, el otro y lo otro, *el sentido de la educación es formativo; toda acción educativa es formativa o no es educación*. Pero no hay una única respuesta formativa; puede ser formación general, vocacional y profesional. Es siempre sentido de formación interesada. Porque nadie está obligado a ir en la formación más allá de su interés, pensando en la profesión y en la vocación, y nadie está obligado a lograr todo en la formación general, porque en cada educando hay un límite a su capacidad de interesarse en concreto por cualquier tema. Formación e interés son principios de educación vinculados al sentido de esta. En la educación se da siempre un sentido de cualificación de la diferencia específica (a veces, sentido de formación general; a veces, vocacional; a veces, profesional, etc.)

Y si esto es así, puede decirse que, desde la perspectiva de la categoría conceptual de género, toda educación es de sentido cultural, pero el sentido cultural de la educación no obliga lógicamente a la fusión e interpenetración de culturas, por ejemplo, ni toda educación es educación, si propicia la interpenetración de culturas, porque la interpenetración no es la única relación formativa entre culturas. No corresponde a la educación elegir en lugar del educando su identidad, sino capacitarlo para que pueda actuar con identidad en la diversidad. La propuesta intercultural no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad pluralista, abierta y democrática. Es una propuesta que marca el

sentido de la diversidad en la educación y la cualifica en un determinado marco cultural territorial, pero no determina el significado de educación, porque hay educación pluralista que no es intercultural.

4.2. EL SENTIDO INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN ES RESPUESTA DE CUALIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE EL PRINCIPIO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD Y LA DIFERENCIA

Atendiendo a las distinciones realizadas en los dos epígrafes anteriores de este trabajo, podemos decir que, cuando hablamos de educación intercultural, estamos hablando de educación en valores y, atendiendo a la definición del sentido de la educación que acabamos de hacer, c*uando hablamos de educación intercultural, estamos pensando en una cualificación del significado, vinculada al sentido de la educación desde la categoría de género, que conforma la orientación formativa temporal del modelo de intervención educativa.*

El sentido de lo intercultural es una respuesta concreta a la diversidad y diferencia desde la categoría de género para la acción educativa. La acción educativa es acción cultural desde la perspectiva de la categoría conceptual de género y es cultura formativa desde la perspectiva de categoría conceptual de "diferencia específica". En tanto que cualificación derivada de la categoría conceptual de "género", el sentido de la educación nace de la vinculación que se establece en cada acto educativo, atendiendo desde el yo a la diversidad y la diferencia respecto del otro y lo otro. La encrucijada de la educación del hombre implica conjugar en cada acción su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia; cada individuo afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción, de manera que pueda articular en cada acción lo universal, lo próximo-ambiental y lo singularmente personal. Es siempre una respuesta con sentido cultural. Pero la vinculación intercultural entre el yo el otro y lo otro es una de las respuestas posibles de vinculación a la diversidad y la diferencia respecto de la identidad, atendiendo a la categoría conceptual de género (la educación siempre es cultura), porque cada uno es como es y cada cosa es lo que es, aunque puedan ser cambiados en la interacción.

La educación intercultural debe ser entendida, por tanto, como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia dentro del conjunto "educación". Se puede hablar de la *educación intercultural como logro del sentido cultural de la diversidad y la diferencia en cada educado,*

porque en cada educando se da interacción de identidades respecto del yo, el otro y lo otro. Educación intercultural es uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para 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 elegir, comprometer, decidir y realizar para ello.

Si estas reflexiones son correctas, la aplicación a la interculturalidad de los conceptos de educación en valores y de sentido de la educación, nos permite afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación intercultural, como tarea,* es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la diversidad cultural que representan el otro y lo otro, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación intercultural, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica intercultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica intercultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.

Desde esta perspectiva, la respuesta intercultural al sentido de la educación es un problema de educación en valores orientado a la convivencia y la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias, que son los más radicalmente contrarios al interculturalismo.

Para nosotros, y frente a los fundamentalismos, esta propuesta exige, entre otras cosas, el respeto a la diversidad y a la inclusión como derechos de tercera generación. Se comprende, desde esta perspectiva, que la UNESCO, en su estudio detallado y programático acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, proponga las *siguientes claves conceptuales para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales* (UNESCO, 1997 y 2002):

- Aceptar la diversidad creativa.

- Favorecer el capital humano.
- Fomentar la innovación productiva.
- Impulsar la cooperación al desarrollo.
- Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad.
- Promover la interculturalidad y la integración cultural.
- Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el crecimiento de la cultura.
- Generar redes culturales.
- Promover la creación de futuro en los diversos ámbitos de actividad creativa.
- Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas.

Así las cosas, la propuesta de interculturalidad para la convivencia nos obliga a *estructurar las metas generales de la educación para la diversidad en tres grandes grupos* (Touriñán, 2008a):

- Aceptar que la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos y, por consiguiente, habrá que promover un cambio de actitudes hacia el diferente cultural en los centros escolares y en el conjunto de la sociedad
- Promocionar y respetar los aspectos culturales de procedencia diversa y plural más allá incluso del propio territorio, lo cual implica propiciar un cambio de modelo en la educación intercultural.
- Mantener actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan situarse con el otro en una sociedad multicultural, pluralista y abierta.

4.3. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN ESTÁ MARCADO EN CADA TERRITORIO COMO DESARROLLO CÍVICO

Desde la perspectiva de la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acto concreto, *la educación es uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para 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, haciendo integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora en cada caso. El sentido de la educación, dado que nace de la respuesta a la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acción, se asocia a la idea de formación para la convivencia pacífica en un territorio, porque la convivencia exige la convergencia de identidad, diversidad y territorialidad.

El sentido de la educación está limitado territorialmente por el marco legal de cada país concreto. Esta exigencia es especialmente significativa en las sociedades abiertas actuales, porque el sentido de permanencia, de convivencia, de interculturalidad y de formación se vinculan a la orientación formativa temporal concreta de cada país para la condición humana individual, social, histórica y de especie y no todos los países están dispuestos a asumir al mismo nivel las exigencias del sentido de la educación, porque decisión técnica y decisión política tienen criterios distintos.

Cualquier país no mantiene el mismo nivel de desarrollo social y su compromiso político con los derechos del hombre está condicionado a su situación particular e histórica. Como ya se ha dicho en el epígrafe 2, ni el multiculturalismo, ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos a seguir en un contexto social. El multiculturalismo y el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, pues se trata de lo que queremos fomentar y defender. La asimilación, la segregación, el multiculturalismo de respeto a las minorías consolidadas en un territorio y la integración de diferencias son fórmulas que están presentes en la interacción cultural territorializada y que tienen fundamento legal, bien porque se profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la interacción cultural, o bien porque se hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión, asumiendo que las diferencias deben ser discriminadas positivamente, atendiendo a su valor intrínseco.

La orientación formativa temporal en cada territorio responde concretamente con alguna de esas fórmulas. Cabe la posibilidad ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se dirijan al sistema educación como fines de la educación, aunque no sean compatibles con el carácter y el sentido inherentes al significado de educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso nos encontramos con un problema práxico cuya solución excede a la competencia pedagógica.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código científico, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas a conseguir. Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apunta a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia profesional, en las finalidades educativas y en la intervención pedagógica.

Es seguro que a los padres y a los representantes de los diversos grupos políticos les gustaría que los educandos eligiesen lo mismo que ellos en todo momento (resultado). Pero con fundamento de elección técnica es correcto afirmar que lo importante es que los educando sepan elegir (proceso). Que elijan lo mismo que nosotros depende del rigor del conocimiento teórico, técnico o práxico que les inculcamos y de sus necesidades, circunstancias y nuevos bienes que se vayan creando.

Es derecho de los padres e instituciones, como humanos con racionalidad práxica, proponer objetivos subsidiarios de la educación. Pero pretender que cualquier tipo de propuesta se convierta en real objetivo subsidiario de la intervención equivale a negar el derecho del educando a elegir su propia vida, conculcando su condición de agente autor y actor de sus proyectos, y a negar la importancia del carácter y el sentido que es propio del significado de todo acción educativa tal como la investigación pedagógica prueba.

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, 2014a). 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 (Touriñán, 2003).

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.

El reto de la educación derivado del sentido cultural (de interacción cultural) consiste en pensar y creer en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando "desplazamientos" de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal o local, uniformizadas, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural, que siempre representa el otro y lo otro. El reto del sentido cultural de la educación es, ante la diversidad y la diferencia, pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar "desplazamientos" entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, lo dotan de competencias para ello. Pero a su vez, el sentido espacial exige entender toda acción educativa como acción territorializada, es decir, vinculada a un espacio socio histórico concreto.

La confluencia de sentido cultural y territorial de la educación nos exige reconocer la diferencia específica de la acción formativa como un problema de educación en valores orientado a la convivencia, como un problema de educación para la convivencia ciudadana y, desde esta perspectiva, la educación es, cada vez más, educación del desarrollo cívico. Ni es simplemente educación política (enseñar a entender el derecho, los derechos y la política), ni es partidistamente educación cívica identificada con la propaganda de valores constitucionales más afines a un determinado gobierno.

En perspectiva pedagógica*, la educación para la convivencia ciudadana aparece así, por confluencia del sentido cultural y territorial de la educación, como una formación especificada, es decir, como formación para el desarrollo*

cívico, que es formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano: el de la interacción entre identidad y diversidad en el entorno de derechos y libertades que es el marco legal territorializado de la convivencia (Touriñán, Dir., 2012).

El sentido cultural y territorial de la educación la cualifica como instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias, que son los más radicalmente contrarios a la convivencia pacífica intercultural. La propuesta de educación para la convivencia nos obliga a estructurar las metas generales de la educación para la diversidad atendiendo a los siguientes criterios desde cada territorio (Touriñán, 2006a):

- El respeto a las demás nacionalidades y al sentido de territorialidad.
- La consideración de la diversidad creativa de las culturas.
- El respeto a las diferentes estructuras de convivencia.
- El derecho de todos a la comunicación y al desarrollo de las mentalidades (en igualdad de condiciones).
- El derecho a participar, a identificarse local y globalmente en la cultura y en la vida social y política
- El derecho a combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando "desplazamientos" de una a otra sin problemas, porque el yo, multifacético, está inevitablemente abierto a influencias procedentes incluso de fuera de su contorno.
- El derecho a una cultura transnacional que supera el marco territorializado y capacita a las personas para combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural.
- El derecho a disfrutar de modelos de integración territorial de las diferencias culturales y de propiciar la creación de modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad, es decir, modelos que aúnen la diversidad

> cultural y la inclusión como forma genuina de fortalecimiento personal y de grupo, que no es lo mismo que fortalecimiento de mi grupo.

El camino de formación con sentido intercultural exige pasar del conocimiento a la acción. Y para eso no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La realización efectiva de la acción exige comprensión, interpretación y expresión*.

Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta desde la racionalidad, de manera explícita, con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una *integración creativa*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural: construimos cultura simbolizando (Touriñán, 2014a).

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

Nadie deja de tener los valores y los sentimientos que tiene en cada situación concreta. Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido, según se cumplan o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse decidir y sentir positivamente un valor tiene su manifestación afectiva en *actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a*

la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Y si esto es así, *el reto de la educación derivado del sentido intercultural reclama formar previamente la actitud intercultural.*

4.4. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN CONVERGE EN LA FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA COMO DESARROLLO CÍVICO INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS DE TERCERA GENERACIÓN

Desde la perspectiva del sentido de la educación, cualquier acto educativo tiene que realizarse ajustándose a las cualificaciones que corresponden al significado de educación. Toda educación debe ajustarse a los rasgos de carácter y sentido que integran como definición real de su significado. La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera, son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de "educación" aplicado a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

La educación, desde la perspectiva del sentido territorial, es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales, conviviendo y es capaz de trascender el entorno físico de su propia comunidad, abriéndose a nuevas posibilidades transnacionales y glocales.

Hoy sabemos que más de una tercera parte de los jóvenes internautas españoles, entre 10 y 18 años, ha publicado y administra un perfil en una red social y un 35% tiene más de uno, lo que sitúa a este último grupo como usuarios avanzados de este tipo de herramientas de comunicación 2.0. Así, podemos afirmar que más del 70% de los menores internautas españoles son usuarios habituales de redes sociales, una herramienta que utilizan para afianzar sus relaciones sociales 'reales' y cuyo uso resta tiempo al ocio tradicional, entre otros. Este es uno de los datos que arroja el estudio "*Menores y Redes Sociales*" elaborado por los profesores de la Universidad de Navarra Xavier Bringué y Charo Sádaba para el Foro Generaciones Interactivas de Fundación Telefónica (Bringué, y Sádaba, 2012. Disponible y consultado el 24 de febrero de 2014 en la dirección: http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_.pdf).

Hoy también sabemos de la efectividad de hacer cómplices a la ciudad y a la educación para encauzar de manera accesible, receptiva y flexible la responsabilidad compartida en la educación, tal como ponen de manifiesto en sus actividades diarias y en sus elaboraciones pedagógicas a través de sus congresos la *Red estatal de ciudades educadoras*, que ya integra a 427 municipios -la mitad españoles- de 35 países (IEDP, 1997, http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf; RECE, 2011, http://ciudadeseducadoras.ciudadalcala.org/convocatoria, (Fecha de consulta 24 de febrero de 2014).

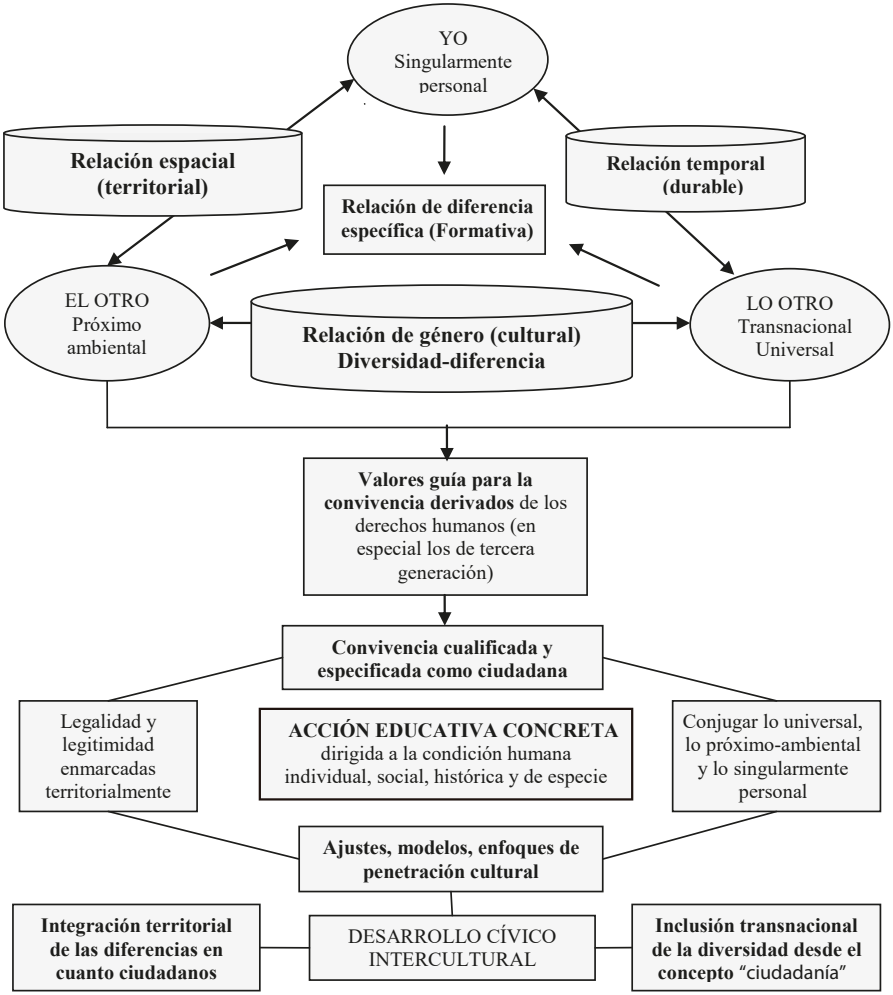
El significado de lo social se ha enriquecido en nuestros días, no sólo por el componente ético, sino también debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren el subsidio del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil (Cortina, 1997 y 1998; Kymlicka, 2003; Gil Cantero, 2008, Pérez Alonso-Geta, 2013).

En este nuevo desafío, la formación para la convivencia ciudadana tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación; y esto exige replantear los problemas en la sociedad civil desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. Las propuestas de glocalización (que implican doble sentido de dirección global y local) no buscan la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación.

El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado cambia el marco territorial restringido de la acción educativa en la sociedad pluralista y multiétnica. El interculturalismo es una cuestión de derechos y un compromiso de voluntades respecto de la educación que nos obliga a formular propuestas de integración territorial de las diferencias culturales y propuestas de inclusión transnacional de la diversidad, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades como ejercicio específico de tolerancia en cada territorio, sin olvidar que, como ya se ha dicho en el epígrafe 3.2, la diversidad trasciende el límite territorial.

Desde el sentido de la educación, cada acto educativo potencia el significado de la formación para el desarrollo cívico como formación para la convivencia ciudadana, porque el desarrollo cívico es capacidad de convivencia ciudadana y la convivencia ciudadana es relación comprometida entre la identidad y la diversidad en un marco territorial; un marco territorial legalizado en el que el reconocimiento del otro y de lo otro no responde a patrones naturales, sino a ajustes, modelos y enfoques de penetración cultural, con el objetivo de hacer integración territorial de las diferencias en cuanto ciudadanos y de propiciar la inclusión transnacional de la diversidad desde el concepto desarrollo cívico que trasciende las fronteras territoriales de la comunidad particular de cada grupo. La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica en la sociedad pluralista. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que participa en la construcción de la sociedad democrática *propiciando la convivencia ciudadana como desarrollo cívico intercultural,* tal como se detalla en reflejamos en el Cuadro 11:

Cuadro 11: Convivencia ciudadana como desarrollo cívico intercultural



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 505.

5. CONSIDERACIONES FINALES: EL DESARROLLO CÍVICO INTERCULTURAL ES TERRITORIAL Y PLANETARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS DE CUARTA GENERACIÓN

De lo establecido en los epígrafes 2, 3 y 4 se sigue que:

- El sentido de la educación, dado que nace de la respuesta a la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acción, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, se asocia a la idea de formación para la convivencia localizada y situada en un territorio, porque la convivencia exige la convergencia de identidad, diversidad y territorialidad.

- Se puede hablar de la educación intercultural como logro del sentido cultural en cada educado, porque en cada educando se da la relación entre el yo, el otro y lo otro, desde la categoría conceptual de género. Educación 'intercultural' quiere decir uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para 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, comprometer, decidir y realizar para ello. Toda educación es de sentido territorial, durable, cultural y formativa, pero no toda respuesta integrada en la orientación formativa temporal tiene que ser intercultural desde la perspectiva de género.

- El sentido de la educación es una respuesta a la cualificación general de cada acto educativo que nace de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro, atendiendo a las categoría de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Toda educación tiene respuesta cualificadora de sentido y se desarrolla de manera concreta en la orientación formativa temporal para la condición humana en cada territorio. Y esto se aplica a todas y cada una de las cualificaciones de sentido de la educación. El ajuste de interpenetración y fusión en la interacción cultural, como cualquier otra materialización del sentido cultural en la educación, es una respuesta, pero no la única posible a la interacción de identidades desde el

principio educativo de la diversidad y la diferencia.

- Desde el sentido de la educación, cada acto educativo potencia el significado de la formación para el desarrollo cívico como formación para la convivencia ciudadana, porque el desarrollo cívico es capacidad de convivencia ciudadana y la convivencia ciudadana es relación comprometida entre la identidad y la diversidad en un marco territorial; un marco territorial legalizado en el que el reconocimiento del otro y de lo otro no responde a patrones naturales, sino a ajustes, modelos y enfoques de penetración cultural, con el objetivo de hacer integración territorial de las diferencias en cuanto ciudadanos y de propiciar la inclusión transnacional de la diversidad desde el concepto desarrollo cívico, porque la identidad, diversidad y la diferencia trascienden las fronteras territoriales de la comunidad particular de cada grupo

Desde una perspectiva pedagógica, la tarea de formar para el desarrollo cívico es un reto que exige hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que, 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 del *desarrollo cívico* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

Tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo con el otro, lo otro y las instituciones, en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero siempre consigo mismo y con el otro y lo otro, en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que lo que procede es que la formación para la convivencia ciudadana no sea reducida a educación política,

ni a educación cívica instrumentalizada, sino que se identifique como formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa. La educación para la convivencia ciudadana aparece así como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al desarrollo cívico. Ni es educación política (enseñar a entender el derecho, los derechos y la política), ni es educación cívica identificada con la propaganda de valores constitucionales más afines a un determinado gobierno.

La interacción de identidades, la convivencia, y la diversidad cultural son cuestiones actuales impregnadas de valores en el desarrollo cívico. Su aprendizaje, junto con la manera de asumirlos y comprometerse con ellos, marca el sentido inherente al significado de 'educación' y afecta a la diversidad y la diferencia, la identidad y la territorialidad o localización. La cuestión tradicional de la individualización y la socialización en la educación se resuelve en nuestros días atendiendo a los conceptos de diversidad cultural (que implica los principios de diversidad y diferencia), convivencia (que implica el principio de identidad) y desarrollo cívico (que es una convivencia cualificada y especificada en un marco territorial e implica convergencia de identidad, diversidad y localización).

Todo parece indicar que la focalización pertinente no es orientarse sin más miramientos hacia la diversidad y la diferencia, que son los principios que rigen el sentido cultural de género en el significado de 'educación'. Tampoco se trata de trabajar aisladamente la identidad, que es el eje de la convivencia en el que interaccionamos con el yo, el otro y lo otro. Lo que procede es afrontar el desarrollo cívico como la convergencia de individualización y socialización dentro del espacio territorial enmarcado legal y legítimamente. En perspectiva pedagógica, el desarrollo cívico aparece así como la conjunción de individualización y socialización dentro del marco legal territorializado. Para mí, la focalización consiste en analizar la relación entre el sentido cultural de educación (diversidad-diferencia), la convivencia cualificada y especificada (identidad) y el desarrollo cívico (convergencia de identidad, diversidad y territorialidad). Y en determinados marcos territoriales es posible dar respuesta de orientación formativa temporal, asumiendo el reto de la respuesta intercultural tal como lo he fijado en los epígrafes 4.1 y 4.3

La cuestión no es el derecho a una cultura universal o local, uniformantes, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural, que siempre representa el otro y lo otro. El reto del sentido cultural es pensar

en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar "desplazamientos" entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, lo dotan de competencias para ello. Pero nada de eso es contrario a su derecho a ser agente autor y actor de sus propios proyectos, sino una condición necesaria de su formación cualificada ante la diversidad. Y si esto es así, podemos decir que:

- Hablar de interculturalidad, frente a multiculturalismo, que son formas de interacción cultural, no es defender el mestizaje cultural frente al respeto de minorías consolidadas. La penetración cultural es una actitud posible frente a la interacción de dos culturas distintas y la penetración de la cultura del otro no exige necesariamente la perdida de la propia identidad cultural propia, sino garantía del derecho a entrar y salir de las diversas opciones culturales. Pero hay otras opciones de respuesta, vinculadas a ajustes, enfoques y modelos de interacción cultural, como ya hemos visto.

- El sentido cultural es una cualificación del significado de educación vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro respecto de la categoría conceptual de género cultural. Por consiguiente, toda educación es genéricamente cultura y específicamente cultura formativa. Y como cultura, ante la diversidad y la diferencia, se admiten respuestas interactivas simétricas y asimétricas, sin que pueda decirse que una de ellas es la única válida.

- Le corresponde al individuo educado decidir qué opción le interesa dentro del marco de tolerancia y de definición personal de su sentido de vida y le corresponde a la educación prepararlo para responder, pero no le corresponde a la educación elegir en su lugar la respuesta, anulando su condición de agente autor y actor de sus proyectos. Precisamente por eso el reto del sentido cultural es, frente a la diversidad y la diferencia, la posibilidad de desplazarse, entrar y salir de cada opción cultural. Educar, atendiendo al sentido cultural de la educación, es formar actitudes y desarrollar competencias para convivir con la diversidad y la diferencia desde la identidad.

- La convivencia es interacción de identidades y en la penetración cultural de identidades la respuesta cultural a la diversidad tiene dos niveles: el de integración territorial de las diferencias y el de inclusión transnacional de la diversidad. Esta segunda opción es la que se reclama en la orientación formativa temporal actual dentro de las sociedades que defienden y aceptan derechos de tercera y cuarta generación, porque por medio de las redes yo puedo mantener comunicación con mis hijos que están en otro territorio, reforzando nuestras opciones identitarias.

- Y esa posibilidad nos sitúa en un contexto que pasa de los derechos de tercera generación (culturales e identitarios) a derechos de cuarta generación: mi sentido de convivencia va más allá de mi territorio y se hace planetario, me obligo a mí mismo a estrategias de glocalización adecuadas.

Si contemplamos esa posibilidad desde los derechos de tercera generación, que implican transnacionalidad y glocalización territorializada, para hacer converger identidad y diversidad en un territorio combinando integración territorial de las diferencias e inclusión transnacional de la diversidad, el derecho a la educación, inexcusablemente, debe ser referido a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales.

Ahora bien, debe entenderse que el desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una "tierra-patria" de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad. La formación en derechos de tercera generación apunta en la dirección de la libertad para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en la dirección de garantizar la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales.

Esto es así, porque en perspectiva de los derechos de tercera generación (derechos culturales de identidad y diversidad) la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos

a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida (comunidad de origen) y una alteridad que crece exponencialmente (comunidad mundial); y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional, distinguiendo integración territorial de las diferencias e inclusión transnacional de la diversidad. En las sociedades pluralistas, democráticas y participativas es obligado preguntarse: ¿Por qué tengo que ver esa posibilidad transnacional sólo para mi pueblo, para mi país, para mi marco legal territorializado?

Como ya hemos visto en el epígrafe 4, la confluencia de sentido cultural y territorial exige que la educación no sea exclusivamente, de corte localista, o de corte globalista. No se trata de pensar localmente para actuar globalmente y hacer a todos a la imagen de "mi localidad nacional", ni se trata de pensar globalmente para actuar localmente y hacer todos a la imagen de un mundo uniforme sin raíces identitarias culturalmente diversas. El sentido espacial de la educación se propugna como sentido territorial que respeta lo local y lo global.

Pero, a mayor abundamiento, si contemplamos esta cuestión desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación, la propuesta y su solución formativa trasciende el marco territorial local y se convierte en una opción y oportunidad de convivencia ciudadana planetaria en la que los avances científico-tecnológicos y el progreso moral de las sociedades se vinculan por lazos de solidaridad y cooperación al desarrollo de los pueblos.

En el marco de los derechos de cuarta generación, que son derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo de los pueblos, al amparo de los avances científico-tecnológicos aplicados mediante acuerdos internacionales, bilaterales o multilaterales, el desarrollo cívico alcanza una nueva dimensión como convivencia ciudadana planetaria y es necesariamente objetivo de la educación con sentido de diversidad cultural, porque también en este marco planetario hay que conjugar la identidad, la diversidad y la diferencia en cada acto educativo. Pero esa tesis es cuestión de otro trabajo (Touriñán, 2014c).

CAPÍTULO

4

CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS: CONFLUENCIA DE SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL EN LA ARQUITECTURA CURRICULAR

CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS: CONFLUENCIA DE SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA EN LA ARQUITECTURA CURRICULAR

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo 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. El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales. El significado de educación es la conjunción de carácter y sentido. El carácter determina el significado, el sentido cualifica el significado.

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.

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 el carácter y sentido propios del significado de "educación" para aplicarlo a cada área de experiencia cultural.

En este capítulo vamos a centrar nuestra reflexión en el problema del significado de la educación, 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 sentido de la educación son condiciones que determinan y cualifican el significado de educación
- El área cultural admite un triple sentido como ámbito de educación construido

2. CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR NO SIGNIFICAN LO MISMO. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN DETERMINA EL CONCEPTO DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES

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

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

porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

En relación a 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 aptitudes vinculadas 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 ese área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que los profesores no requieren todos 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.

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

a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe

qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.

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

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

d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos que se constituyen en objetivos de

conocimiento de la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso, en el conocimiento de la educación; 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 se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de "*el*

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

En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye como ámbito desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Touriñán, 2014b).

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una

parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Touriñán, 2013b).

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, 2012; Touriñán, 2013e).

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

Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación 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.

El *significado* real de educación es confluencia de carácter y sentido. El *carácter* es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. El *sentido* de la educación es lo que la cualifica; es la específica perspectiva de enfoque o cualificación, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.

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

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 socio-histórica. 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 inherente al significado de educación.*

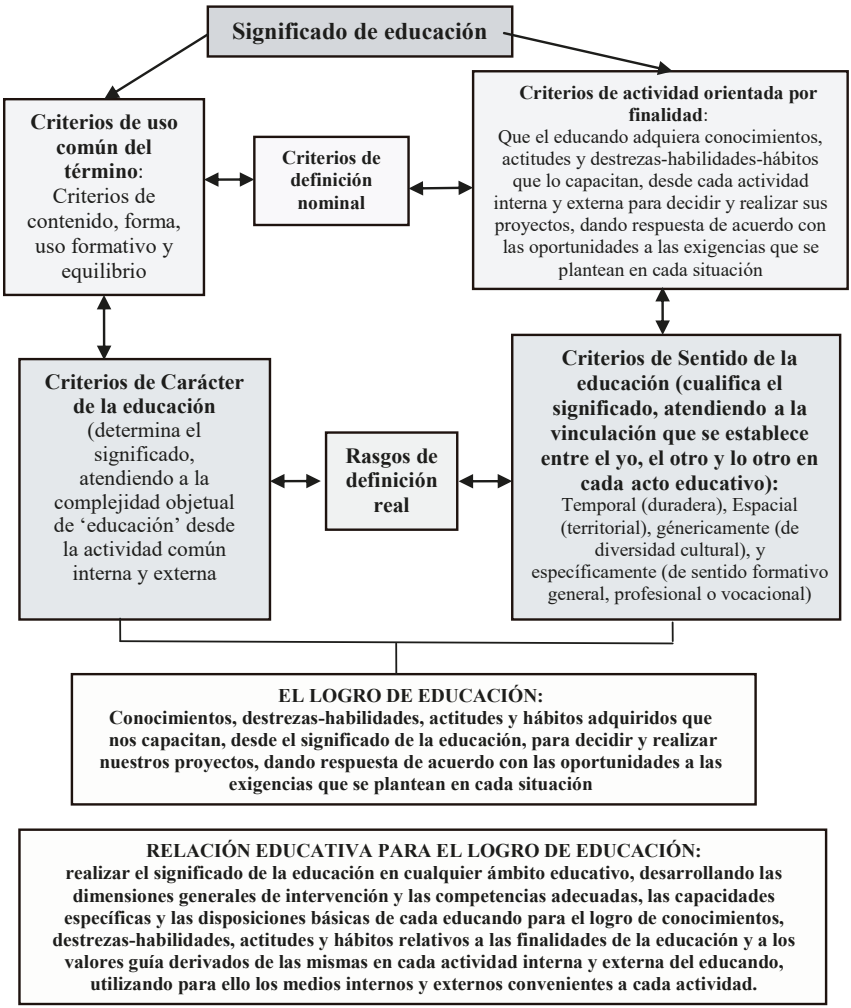
Cuando hablamos de sentido cultural, por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación (formas de expresión y áreas experiencia), ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido 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 (Touriñán, 2014g).

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

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

De este modo, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, en tanto que definición real. Pero además, en cada intervención se manifiesta el conjunto de condiciones derivadas de los criterios de uso y actividad finalista que completan la definición, desde el punto de vista nominal. Así las cosas, el significado de 'educación' exige la confluencia de definición nominal y real, de manera que se ajuste cada actividad a criterios de uso, finalidad y de rasgos de carácter y sentido propios del término 'educación', tal como reflejamos en el siguiente Cuadro 12.

Cuadro 12: 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 nacidas de la actividad común interna y externa y las condiciones de sentido de la educación (territorial, duradera, de diversidad cultural y de formación general, profesional y vocacional), así como los criterios de uso y finalidad.

4. EL CONCEPTO DE 'EDUCACIÓN' COMO CONFLUENCIA DE SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL

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

- *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 socio-cultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico 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', vinculado 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 socio-culturales 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, 2012b).

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

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

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

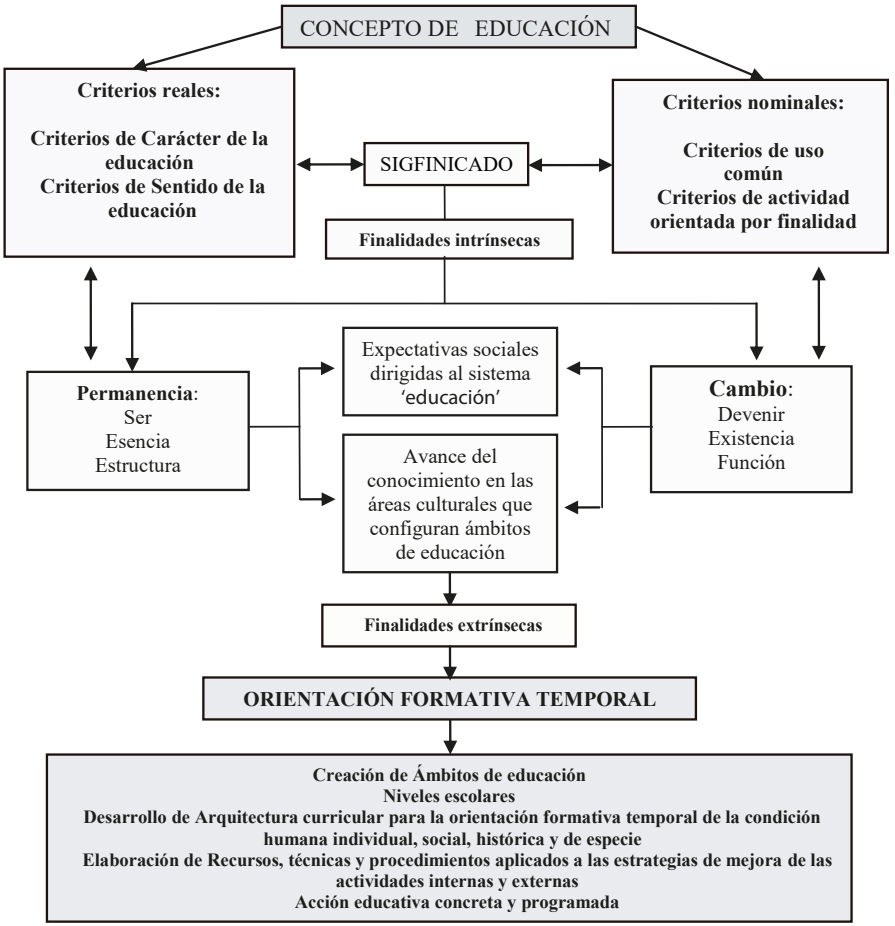
Además, hay otras finalidades, intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí de *conocimientos de la educación* derivados de la educación como objeto de conocimiento.

Podemos decir que las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*, son finalidades vinculadas al proyecto educativo y nacen del conocimiento de la educación. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como *metas educativas*. Las primeras se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea 'educación' y no otra cosa; las segundas de identifican con la orientación socio-histórica 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, 2011c, 2012c y 2013b).

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

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir en la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos, tal como queda recogido en el Cuadro 13.

Cuadro 13: Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 653.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso),

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

Los distintos modos de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permiten hablar siempre de ella como un valor elegido con finalidad educativa (Touriñán, 2013d; Reboul, 1972 y 1999; Peters, 1969, 1979, 1982). 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 al carácter y sentido de la 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 de formación y construcción que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando por medio de la actividad común, las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando con objeto de lograr las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas. No por otra cosa, sino por esta, decimos que, *la educación* es uso y

construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la 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.*

5. 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 hemos establecido 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 se construye desde la Pedagogía como ámbito de conocimiento

de la educación. 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".

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

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

Defendemos que el conocimiento de la educación marca el sentido de 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.*

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

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

5.1. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MARCA EL SENTIDO DE LA MIRADA PEDAGÓGICA

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.

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

El avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar en nuestros días que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Touriñán y Sáez, 2012). 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", con objeto de 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.

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

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 marca el carácter y el sentido de la educación
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas 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* (Touriñán y Rodríguez, 1993b), 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 del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

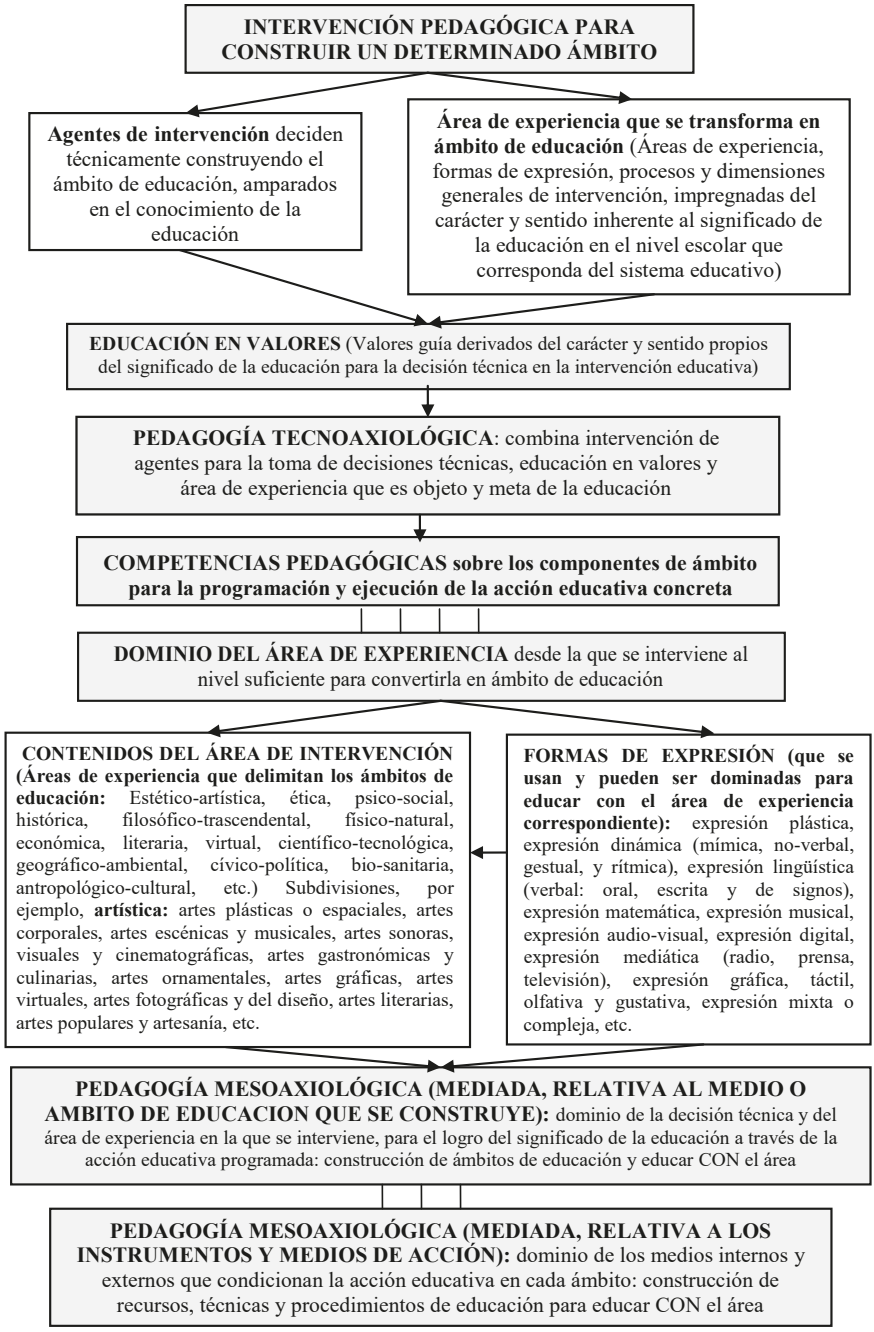
Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente 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 desde el punto de vista

del contenido (área de experiencia) y desde el punto de vista de las formas de expresión que hay que dominar para construir y usar 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 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 (Touriñán, 2014a). En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención), tal como se resume en el Cuadro 14.

Cuadro 14: 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 el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables.

Es objetivo de la Pedagogía crear 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 y 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. 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.

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

Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia con mentalidad pedagógica específica de una corriente y eso debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada pedagógica, que es disciplinar siempre, muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. Hay que construir la *mirada pedagógica, respetando la educación como objeto de conocimiento y como acción.* Afrontar ese reto desde la disciplina Pedagogía exige interrogarse acerca del papel de la teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones que se hacen disciplinarmente para construir mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9).

La mirada pedagógica 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.

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.

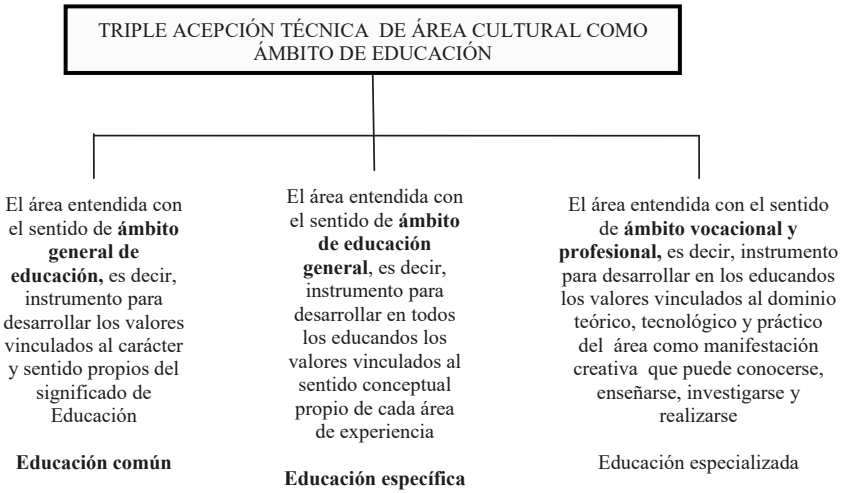
5.2. LA TRIPLE ACEPCIÓN TÉCNICA DEL ÁREA CULTURAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La acción pedagógica tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con significado y finalidad educativa, realizando una intervención de calidad, mediante procesos de auto y heteroeducación en las dimensiones generales de intervención, para lograr hábitos fundamentales de desarrollo corporal, intelectual, afectivo, volitivo, de construcción de uno mismo y de creación de proyecto personal de vida desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo (Touriñán, 2013b).

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a las áreas culturales de la educación que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística..) y de las áreas de experiencia (histórico-social, físico-natural, filosófico-transcendental, geográfico-ambiental, científico-tecnológica, antropológico-cultural, artística.....), atendiendo al significado del concepto "educación" que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación (Touriñán, Dir., 2010) .

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación "como educación", "como experiencia cultural" y "como experiencia profesional y vocacional", es decir, se justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 15:

Cuadro 15: La triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 659.

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

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso

y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar "con" el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2011b).

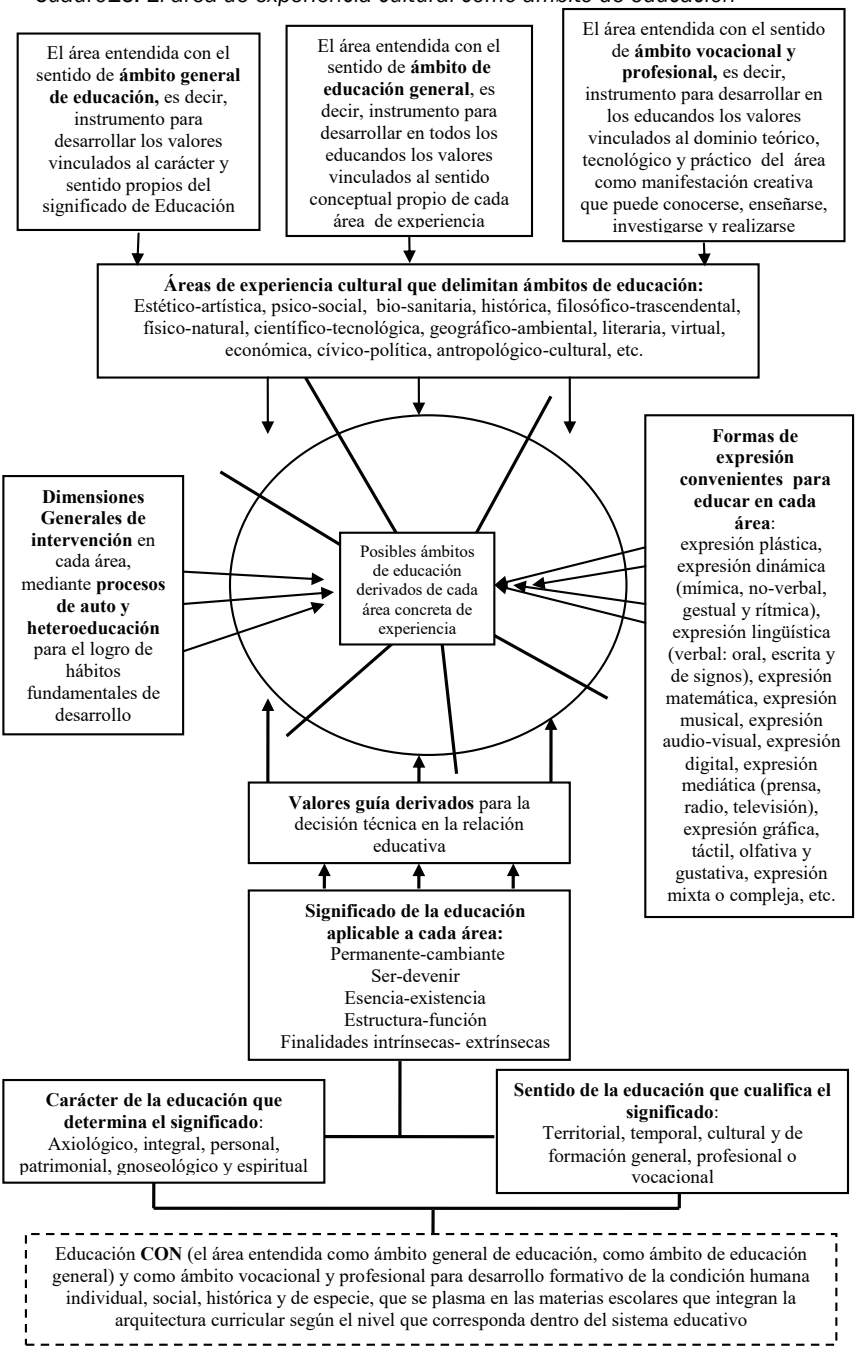
5.3. CONSTRUIMOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN CON LAS ÁREAS DE EXPERIENCIA CULTURAL

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

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

trabajo (Touriñán, 2013d), 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 16:

Cuadro16: 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", 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.

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 audio-visual, 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 simbolizantes-creadores).

- 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)

- Tienen sentido general de educación, es decir, utilizan el área para el logro de los valores educativos vinculados al carácter y sentido inherentes al significado real de la educación.

- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia axiológica específica de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo, generando valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que conforma el ámbito

- Tienen sentido vocacional y profesional en tanto que 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

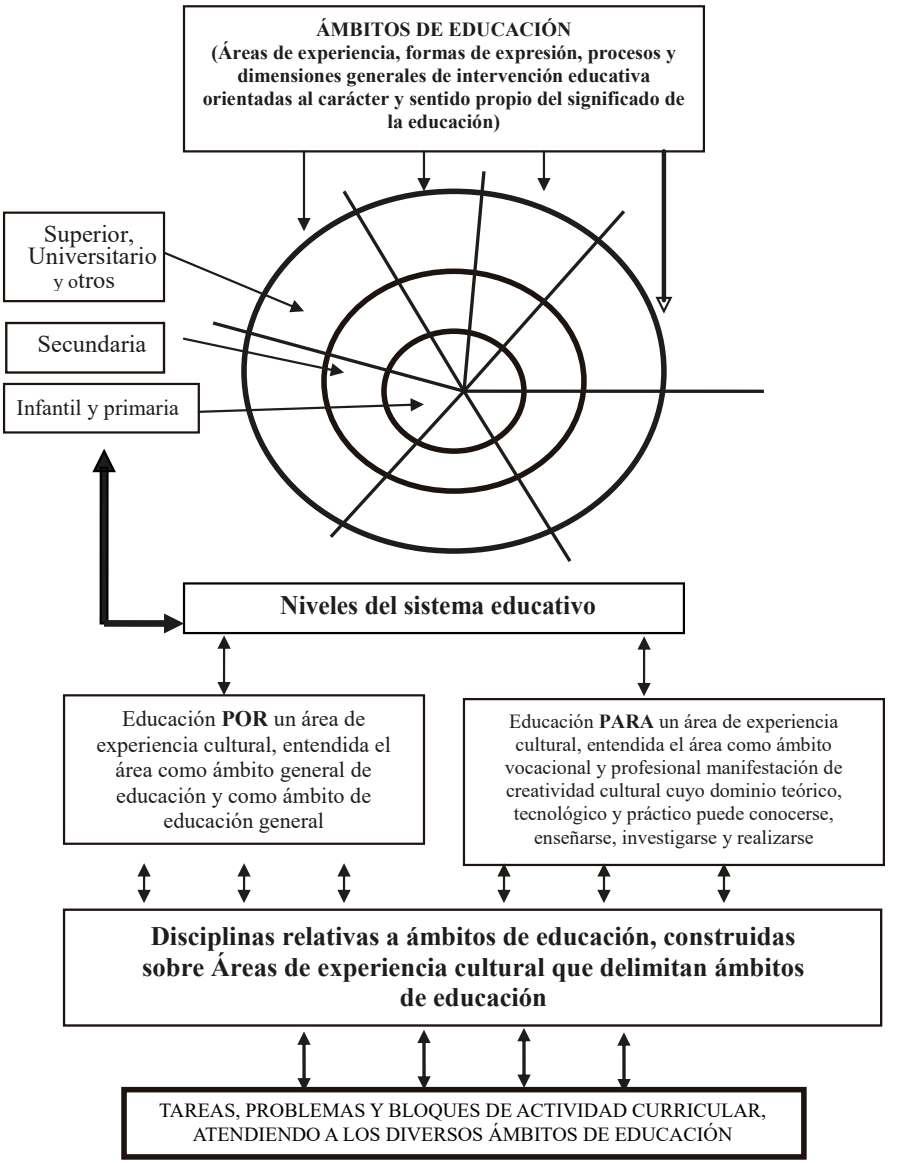
- Son susceptibles de identificación con un área de experiencia desde la que se construye el ámbito de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como "Educación CON" la ciudadanía, la química, la historia, la ética, literatura, 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 en el 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 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 17.

Cuadro 17: 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 el compromiso con la educación en 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 aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación, bajo la forma de variables ambientales del nivel de toma de decisiones. Es decir, en el nivel de infantil y primaria, cada profesor educa pensando en valores vinculados al carácter y sentido de la educación preferentemente; en el nivel de primaria y secundaria obligatoria, educa pensando en valores vinculados al sentido conceptual del área cultural que enseña; en secundaria postobligatoria y niveles superiores, educa pensando en la variable de desarrollo vocacional y profesional.

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

"fines fijados" (Touriñán, 2014a). De manera concreta dice Dewey:

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

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

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

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el

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

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

Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* que determina el significado de "educación" y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico, que cualifica el significado de "educación", de manera tal que, en cada intervención, se manifieste la diferencia entre ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito educativo de carácter vocacional y profesional desde cada área cultural.

6. CONSIDERACIONES FINALES: PARA EDUCAR, HAY QUE CONSTRUIR ÁMBITOS DE EDUCACIÓN

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 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 y vincular el concepto en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la arquitectura curricular.

CAPÍTULO

5

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS: UN ESCALÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA Y UNA ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL NECESARIA

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS: UN ESCALÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA Y UNA ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL NECESARIA

1. INTRODUCCIÓN: UNA NUEVA DIMENSIÓN DEL DESARROLLO CÍVICO

Actualmente, la cuestión tradicional de la individualización y la socialización en la educación se resuelve, atendiendo a los conceptos de interacción cultural (que implica los principios de diversidad y diferencia), convivencia (que implica el principio de identidad) y desarrollo cívico (que es una convivencia cualificada y especificada en un marco territorial que implica convergencia de identidad, diversidad y localización).

El trasfondo cultural de las personas que conviven dentro de los marcos territoriales, legalmente establecidos sobre la base del reconocimiento y la garantía de los derechos y las libertades en las sociedades democráticas, complejas, abiertas y pluralistas, se ha modificado desde la perspectiva del desarrollo cívico y del respeto a los derechos humanos. La sociedad civil y el desarrollo cívico tienen un lugar especial en nuestra sociedad desarrollada. La sociedad civil es, sin lugar a dudas, agente moral en este proceso y, además, en tanto que derecho de tercera generación que afecta a la identidad y a la diversidad, el desarrollo cívico se territorializa, atendiendo al sentido espacial de la educación y al significado de 'derecho', que no es solo formal, sino real y positivado en cada legislación (Touriñán, Dir., 2012; Touriñán, 2014a, 2002 y 2003b; Borja y Castells, 1999; Berger y Huntington, 2002).

La globalización, puede ser identificada como un proceso de creciente intercomunicación de las culturas; impregna todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna, como en su proyección externa a las relaciones internacionales. Se puede ser más o menos consciente de

que la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su significado e influencia; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo (Altarejos, Rodríguez y Fonttrodona, 2003; Attinà, 2001; Beck, 1998; Berger y Huntington, 2002; Borja y Castells, 1999; Ortega y Mínguez, 1998; S.I.D, 1997; Stiglitz, 2002 y 2006; Touriñán, 2000a y 200b, 1998 y 2000b; Varios, 1999).

Ese acontecimiento singular se presenta, no sólo como una cuestión de hecho y como una cuestión legal de derechos, sino también como una cuestión axiológica y de compromiso ético relativo a lo que estamos dispuestos a asumir en el marco de convivencia territorializado. El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación (Touriñán, 2004a, 2007, 2009 y 2013a).

Por principio de significado, los valores derivados de los derechos de tercera generación se consolidan como fundamento de la educación para la diversidad, la identidad y el desarrollo cívico. Desde esa perspectiva de aproximación al tema, la formación para la identidad y la diversidad es ejercicio de educación en valores, fundamentado en los valores derivados de los derechos humanos de la persona, pero de manera singular en los derechos de tercera generación que se vinculan al desarrollo cultural socio-identitario y se ejercen en un locus territorial de la convivencia ciudadana. El sentido de la educación nos ha permitido comprender las posibles respuestas a la interacción cultural y la necesidad de cualificar el significado de educación, desde la perspectiva de la relación entre el yo, el otro y lo otro, atendiendo a las categorías de espacio, tiempo, género y diferencia específica. El carácter transnacional de los derechos de tercera generación nos permite entender que somos capaces de salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global. Ambas cosas pueden verse si prestamos atención conjuntamente al sentido de la educación, a la convivencia ciudadana en las redes y a la influencia internacional y global de los medios de comunicación y de las artes musicales y del cine en los usos y costumbres locales. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y con personas situadas al otro extremo de la red en situación transnacional, gracias al desarrollo del medio, nos convierte en

espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

En el marco de la identidad y la diversidad, los derechos de tercera generación matizan el sentido de territorialidad, porque la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones inherentes que dan sentido a la inclusión, a la diversidad y a la identidad, que son derechos de tercera generación. La articulación de esos derechos en el marco de la cultura delimitada territorialmente, da lugar a modelos de integración territorial de la diferencias y a modelos de inclusión transnacional de la diversidad. En los derechos culturales socio-identitarios es preciso mantener unidos territorialidad, transnacionalidad y glocalización, para no perder el sentido de la identidad y la diversidad. El desarrollo cívico es su referente más destacado en la actualidad, en tanto que convergencia entre identidad y diversidad en un marco legal territorializado. Como hemos visto en el epígrafe 4 del capítulo 3, en perspectiva pedagógica*, la educación para la convivencia ciudadana aparece así como una formación especificada; es formación para el desarrollo cívico*, que es formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano: el de la interacción entre identidad y diversidad en el entorno de derechos y libertades que es el marco legal territorializado de la convivencia (Touriñán, Dir., 2012).

Pero la formación para el desarrollo cívico, desde la perspectiva de los derechos de tercera generación, lleva en sí un plus formativo que se presenta como reto, el reto formativo consiste en pensar y creer en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando "desplazamientos" de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural, que siempre representa el otro y lo otro. El reto es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar "desplazamientos" entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, lo dotan de competencias para ello (Touriñán, 2013a).

Ahora bien, si esto es así, ¿por qué tengo que ver esa posibilidad sólo para mi

pueblo, para mi país, para mi marco legal territorializado? Si contemplamos la cuestión desde los derechos de tercera generación, que implican transnacionalidad y glocalización territorializada para hacer converger identidad y diversidad en un territorio, combinando integración territorial de las diferencias e inclusión transnacional de la diversidad, no cabe duda que el derecho a la educación, inexcusablemente, debe ser referido a un ser situado territorialmente, pero, al mismo tiempo también debe ser referido a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. Precisamente por eso, el desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una "tierra-patria" de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad. La formación en derechos de tercera generación apunta en la dirección de la libertad para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en la dirección de garantizar la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales, (Borman, Danzig y García, 2012 ; Pérez Díaz, 2002; Dehesa, 2002; Cortina, 1995; Romay Becaría, 2002; Valcárcel, 2002; Roma, 2001).

Si hay educación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico, en mi territorio, no hay razón para cortar la fluidez de la idea y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular.

Esto es así, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente; y esto exige replantear los problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional

(Abdallah-Pretceille, 2001; Lessnoff, 2002; Kymlicka y Straehle, 2003; Sauca y Wences, 2007; Kuper, 2001; Águila y Vallespín, 1998; Ortega, 2014).

Si contemplamos esta cuestión desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación, la propuesta y su solución formativa trasciende el marco del voluntariado y se convierte en una opción y oportunidad de convivencia ciudadana planetaria en la que los avances científico-tecnológicos y el progreso moral de las sociedades se vincula por lazos de solidaridad y cooperación al desarrollo de los pueblos. En este contexto, se refuerza el sentido de sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo de formación prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, como ya sabemos, al *desarrollo cívico* o *alianza de "civilización"* para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado. (Medina, 1998; Cortina, 1997; Abdallah-Pretceille, 2001; Touriñán, 1998 y 2013a; Huntington, 2001; Touraine, 2006; Delors, 1996).

En el marco de los derechos de cuarta generación, que son derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo de los pueblos, al amparo de los avances científico-tecnológicos aplicados mediante acuerdos internacionales, bilaterales o multilaterales, el desarrollo cívico alcanza una nueva dimensión como convivencia ciudadana planetaria y se convierte en una orientación formativa temporal necesaria.

En este sentido, la educación para el desarrollo de los pueblos es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación que fortalece la convivencia ciudadana planetaria, formando en cada pueblo desde los principios de desarrollo, innovación, cooperación y solidaridad. Se trata de abordar una nueva dimensión del desarrollo cívico, cuya viabilidad, ni está al margen de las políticas gubernamentales, ni anula la acción de cooperación bajo la forma de ayuda humanitaria centrada en asistencia y cuidados de primeros auxilios, pero que se centra en la acción educadora de la cooperación y el desarrollo entre los pueblos bajo formas de construcción individual y social y como convergencia de identidad y diversidad en cada territorio. El postulado final es que el desarrollo se construye como ámbito de educación y que la educación para el desarrollo se vincula a los derechos de cuarta generación (que exigen cooperación y solidaridad)y a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y

flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad en la educación general (Touriñán, 2014e).

2. HABLAR DE CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA ES COMPROMETERSE CON LA SUMA, NO CON LA RESTA

Y decimos convivencia ciudadana planetaria y no solo convivencia planetaria, porque la convivencia dentro del planeta es siempre desde la vigencia de los derechos de tercera generación, que reconocen la ciudadanía, el desarrollo cívico y la pertenencia a una cultura y civilización concreta en un territorio delimitado legalmente.

Los derechos son sumativos, no restan. Defender un derecho de cuarta generación no implica anular los de tercera; es decir, no se justifica desde los derechos de cuarta generación, la ayuda a otro país o cultura para colonizarlo, sino que, reconociendo como base el derecho a la diversidad y a la identidad (derechos de tercera generación), se coopera al desarrollo del otro país para aumentar su capacidad de sobrevivir y adaptarse, sin renunciar a su historia y condición cultural. De aquí no se sigue tampoco que la cooperación al desarrollo exija ayudar a perpetuar en un país tradiciones que van en contra del desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad. Sería contradictorio en los términos cooperar al desarrollo con un país para perpetuar la ablación de clítoris o para mantener la desigualdad de derechos para la condición femenina o para defender regímenes totalitarios fundamentalistas que de un modo u otro sojuzgan la dignidad humana de los otros. Cualquier derecho supone que se respetan los de las otras categorías. Y así las cosas, los derechos de cuarta generación mantienen el carácter sumativo y se construyen respetando los demás derechos que son anteriores. La propuesta de compromiso con los derechos de cuarta generación no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos de niveles previos, el planeta como entorno global y nicho ecológico, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la relación educación-desarrollo-cooperación, es una cuestión fundamental de educación para la convivencia cualificada y especificada, porque genera unas condiciones singulares y un espacio propio que debe ser cuidado educativamente hablando dentro del desarrollo cívico: la educación para el desarrollo como escalón necesario del espacio

de la convivencia ciudadana planetaria, porque no es posible la convivencia ciudadana planetaria si no hay desarrollo de los pueblos, salvo que hagamos de los derechos de cuarta generación una propuesta en el vacío y no un compromiso personal e institucional de libertades reales.

En este contexto, se refuerza el sentido de sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo de formación prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta de convivencia ciudadana planetaria afecta a las instituciones y a cada individuo y la decisión del sujeto, de asumirla o no, aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético fundado en los valores de la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad y el desarrollo y en las cualidades propias de la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad y la cooperación. Un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado a la *alianza de "civilización"* (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

La propuesta de convivencia ciudadana planetaria no busca la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado; es decir, como focos de desarrollo cívico, en el marco de la convivencia mundial. Y esto quiere decir que el desarrollo de la convivencia cívica planetaria es una responsabilidad derivada y compartida como hemos visto en la educación para el desarrollo cívico, de tal manera que:

- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria, debe ser coherente y no contradictorio con lo que se postula para la educación en general que tiene carácter (axiológico, integral, personal y patrimonial) y sentido (intercultural, permanente, glocal y general, profesional o vocacional) y orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, plasmada en las materias escolares

- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria, debe ser coherente y no

contradictorio con lo determinado para la educación en valores

- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria, debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la construcción educativa de la convivencia

- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la construcción de la convivencia ciudadana territorializada.

3. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS: UN DERECHO DE CUARTA GENERACIÓN Y UN ESCALÓN EN LA FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA PLANETARIA

Como ya se ha dicho, los derechos de tercera generación afectan de manera especial a la educación para la identidad, la diversidad y la territorialidad. En los derechos de tercera generación se desvanece el sentido de subsidio de los derechos sociales y se matiza el sentido de territorialidad, porque la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones inherentes. Hablamos en los derechos de tercera generación de integración territorial de diferencias y de inclusión transnacional de la diversidad. En los derechos culturales socio-identitarios es preciso mantener unidos territorialidad, transnacionalidad y glocalización, para no perder el sentido de la identidad y la diversidad en el marco territorial de convivencia (Touriñán, 2004a y 2006a).

En los últimos años se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia que tiene en los países del tercer mundo el concepto de supervivencia y participación en los beneficios del desarrollo. Esta conciencia ha generado el concepto de derecho al desarrollo económico como derecho a participar en ese proceso y derecho a obtener una parte equitativa de sus beneficios (Touriñán, 1998).

Desde esta perspectiva, es posible referirse hoy en día a una nueva generación de derechos humanos, los derechos de cuarta generación, como respuesta al nuevo marco caracterizado por las nuevas necesidades y vínculos sociales surgidos, en relación con el desarrollo científico, las nuevas tecnologías y la sociedad de la información, siendo la libertad de expresión en el ciberespacio,

el desarrollo sostenible, el consumo razonable y el emprendimiento, junto con los derechos derivados de los avances del desarrollo científico-tecnológico en el ámbito genético y en el entorno ambiental, los derechos más significativos en ese grupo.

La orientación propia de los derechos de tercera generación hacia la diversidad cultural y socio-identitaria consolida la tesis de la construcción solidaria de derechos de cuarta generación, pues en la consolidación de la diversidad no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo personal, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser personas. La cuestión clave es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación "extranjera", sino bajo la posibilidad de la innovación en cada pueblo merced al cultivo de los principios de accesibilidad, flexibilidad y receptividad propios de la innovación para generar en cada pueblo, con visión de escala sostenible, tecnología autóctona y asimilar la que ya existe para el desarrollo y el emprendimiento.

El hecho es que, una vez que se asumen las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación, ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y de la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil.

En el marco de los derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. A partir de la asunción de esos derechos, se cambia el marco de desarrollo y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial que plantea problemas emergentes desde la perspectiva de los derechos humanos que requieren soluciones adecuadas, tal como se resume en el Cuadro 18.

Cuadro 18: caracterización de los derechos humanos

RASGO DEFINITORIO	TIPO	VALOR GUÍA	CUALIDAD
Humano (locus General)	Fundamental	Dignidad	Autonomía
Individual (Locus Personal)	1ª Generación	Libertad	Responsabilidad
Social (económico-educativo-bienestar) (Locus Público, Privado y Social)	2ª Generación	Igualdad	Justicia
Cultural (socio-identitario) (Locus Territorial Transnacional)	3ª Generación	Diversidad y diferencia	Identidad
Científico-Tecnológico de Progreso del hombre y de la biosfera (Locus Internacional Bilateral-Multilateral)	4ª Generación	Desarrollo	Cooperación

PROBLEMAS EMERGENTES EN DERECHOS DE TERCERA GENERACIÓN
Civilidad
Convivencia
Interculturalidad
Nacionalidad
Religiosidad

PROBLEMAS EMERGENTES EN DERECHOS DE CUARTA GENERACIÓN
Sostenibilidad
Mundo virtual
Sentido bioético
Sociedad del conocimiento
Ecologismo

*Fuente:*Touriñán, 2014a, p. 603.

Los derechos de cuarta generación aparecen así, como derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo de los pueblos al amparo de los avances científico-tecnológicos en el marco de relaciones internacionales. La defensa de los derechos de la cooperación y la solidaridad, exige, por coherencia, favorecer en el ámbito de las actitudes humanas la creación o agrupación de estrategias interdisciplinares que permitan fomentar una actitud

positiva y comprometida hacia todo aquello que genéricamente se identifica con el lema de *"educación para el desarrollo de los pueblos"*.

Según consta en el *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo* (http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/56, consulta de 4 de abril de 2012), fue la Comisión de Derechos Humanos de la ONU quien reconoció por primera vez de forma oficial la existencia del desarrollo como derecho, mediante la resolución 4 (XXXIII) de 21 de febrero de 1977, en la que se pide al Secretario General de las Naciones Unidas que efectúe un estudio sobre "las dimensiones internacionales del derecho al desarrollo como derecho humano". En 1979, la Comisión de Derechos Humanos, en su resolución 5 (XXXV) de 2 de marzo, "reitera que el derecho al desarrollo es un derecho humano y que la igualdad de oportunidades es una prerrogativa tanto de las naciones como de los individuos que forman las naciones". También la Asamblea General de la ONU ha reconocido en diversas resoluciones que "el derecho al desarrollo es un derecho humano", como afirma la primera de ellas, la 34/46 de 23 de noviembre de 1979 (Rodríguez, Bernal y Urpí, 2005, pp. 183-204; UNRISD, 2000; UNESCO (1997).

Me consta que la literatura pedagógica ha avanzado de una manera razonada en el ámbito de la relación valores-educación-desarrollo. También es verdad que los temas transversales son un denominador común de los sistemas educativos modernos. Pero en este caso se trata de ir más allá de los temas transversales. Se trata de reconocer que los nuevos rasgos que configuran el mundo del nuevo milenio son tan peculiares, en cuanto al desarrollo sostenible y razonable, que justifica la presencia formal de una disciplina sobre educación para el desarrollo en las escuelas, so pena de no atender debidamente al compromiso que exigen estos nuevos derechos, que tienen su lugar propio y nos exigen colocar la transnacionalidad y la glocalización, que son condiciones inherentes de los derechos de tercera generación, en la perspectiva del desarrollo solidario y de la cooperación internacional, pues de lo que se habla en los derechos de cuarta generación no es de la identidad y la diversidad en mi marco territorial, sino de cooperación al desarrollo, porque somos ciudadanos del mundo y lo que ocurre en otras partes nos afecta.

No creo que sea este el lugar adecuado para desarrollar un programa de ese tipo, pero resulta obvio que es posible definir con coherencia y de manera integrada unas competencias susceptibles de ser aglutinadas bajo la denominación genérica de Educación para el desarrollo:

- Un conjunto de conocimientos capaces de permitir la comprensión del mundo actual en sus mecanismos y engranajes.

- Un grupo de valores orientados hacia la participación consciente en ese tipo de problemas del desarrollo desde la óptica de la cooperación, la solidaridad y la justicia.

- Un conjunto de procedimientos capaces de operativizar las estrategias de acción que, exigen pensar y actuar, global y localmente en cada acción.

- Un conjunto de orientaciones estratégicas que hacen viable la innovación en cada territorio desde los principios de accesibilidad, receptividad y flexibilidad.

- Un conjunto de propuestas formativas que integran en el desarrollo la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

Las sociedades del conocimiento están obligadas a modificaciones globales en sus organizaciones (Attiná, 2001). Estamos obligados a plantear las viejas dificultades como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque también las organizaciones tienen que estar a la altura de los tiempos. La transparencia es el referente semántico de la coherencia como compromiso moral institucional en el ámbito de la cultura. Se dice de dos cosas que son coherentes cuando están relacionadas entre sí, y especialmente cuando están relacionadas entre sí de acuerdo con algún patrón o modelo. Desde el punto de vista de la lógica, la coherencia implica *compatibilidad* (entre oferta cultural elaborada e ideología de la institución). A su vez, la compatibilidad expresa *conformidad* de una propuesta a una regla o criterio.

Resulta obvio afirmar la coherencia ideológica institucional respecto de la oferta, pero no resulta tan obvio afirmar que la coherencia se está vinculando cada vez más al cumplimiento y declaración pública de compromiso con un

código deontológico de la institución respecto de la promoción, gestión y creación cultural. En este sentido, la coherencia no es tanto un problema de idoneidad sociocultural o de organización racionalizada -que también exige coherencia-, como un *problema de orden moral y de compromiso público* de la institución con la cultura y con el servicio al interés general social del desarrollo (Touriñán, 2002; Valcárcel, 2002). Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil como propuesta de corresponsabilidad ante una nueva mentalidad.

Estamos convencidos de que es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, porque la brecha radical estriba en que no se asume en su sentido pleno el nuevo papel de la Sociedad civil que en su mayoría de edad hace valer su fuerza transnacional en los foros mundiales con el apoyo de las redes digitalizadas. El encuentro se favorece, si se propician desde la educación, principios de cooperación para el desarrollo entre los pueblos, a favor de la justicia, la aceptación, el reconocimiento y la interacción con el otro y lo otro en un entorno socio-político-cultural de convergencia de identidad, diversidad y glocalidad; un espacio de convivencia ciudadana planetaria, amparado por los derechos y libertades de cada pueblo y favorecido por los convenios internacionales de carácter bilateral y multilateral.

Como hemos visto ya, el sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos ha permitido salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores en situación transnacional gracias al desarrollo de los nuevos medios, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio sin salir de nuestra comunidad particular.

En los derechos de cuarta generación, educación en valores, identidad, diversidad y territorio se unen en la ciudadanía mundial como problema de formación para la convivencia planetaria bajo la idea de que es posible contemplar el sentido local y global, el sentido regionalista, nacionalista, europeísta y mundialista-cosmopolitista, a través de la educación para la ciudadanía, entendida como un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo de civilización (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano

del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia, sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias.

Si esto es así y hay educación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico en un marco territorial, no hay razón para cortar la fluidez de la idea y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto "medio-instalado-en-los-derechos-de-tercera-generación", es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular.

En los derechos de cuarta generación, la cooperación solidaria transnacional para el desarrollo de los pueblos exige el uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular. Somos corresponsables del planeta y ejercemos compromiso de convivencia, de relación entre el yo, el otro y el otro en el entorno planetario y eso exige moralmente el reconocimiento explícito del otro, porque la responsabilidad consigo mismo es responsabilidad "para con el otro", en el sentido lévinasiano de responder a la demanda del otro que está situado -bien o mal, pero situado-, (Lévinas, 2000, pp.79-82; Mínguez, 2014; Arboleda, 2014).

Nuestra propuesta es que la educación para el desarrollo de los pueblos es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación que fortalece la convivencia ciudadana planetaria, formando en cada pueblo desde los principios de desarrollo, innovación, cooperación y solidaridad. Se trata de abordar una nueva dimensión del desarrollo cívico, cuya viabilidad, ni está al margen de las políticas gubernamentales, ni anula la acción de cooperación bajo la forma de ayuda humanitaria centrada en asistencia y cuidados de primeros auxilios, pero que se centra en la acción educadora de la cooperación y el desarrollo entre los pueblos bajo formas de construcción individual y social y como convergencia de identidad y diversidad en cada territorio. Nuestro postulado es que el desarrollo se construye como ámbito de educación y que la educación para el desarrollo se vincula a los derechos de cuarta generación

(que exigen cooperación y solidaridad) y a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad en la educación general.

4. EL DESARROLLO ES ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE IMPLICA EDUCAR CON LA SOSTENIBILIDAD, EL CONSUMO Y EL EMPRENDIMIENTO

Es preciso estudiar la educación para el desarrollo desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales del desarrollo. Para nosotros en la "*relación desarrollo-educación*" hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de las tareas y resultados propios del desarrollo y, sin lugar a dudas, hay un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación para el desarrollo y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito "desarrollo" *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, implica atender a las tres acepciones que cada área cultural mantiene con educación, cuando se construye el área como ámbito de educación: educación "con", "por" y "para" que se corresponden en este caso con el desarrollo como ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito de educación vocacional y profesional (Touriñán, 2014 b).

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación "con" el desarrollo. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias como área cultural y ámbito de educación.

La educación con el área de experiencia cultural "desarrollo", en tanto que parcela de la educación, o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. En la educación para el desarrollo hay que dominar conocimiento de la educación. Y en el ámbito de la investigación educativa, y en la relación educación-desarrollo, cada vez hay más consenso acerca de la pertinencia y relevancia, del conocimiento de la educación, porque:

1. La cooperación y el desarrollo establecen una conexión con la realidad de algún modo única y singular, según el tipo de tarea y resultado que se propicie desde una intencionalidad educativa manifiesta

2. Determinadas formas de desarrollo y cooperación pueden ser catalogadas como mejores que otras con criterios inteligibles

3. Las formas de desarrollo y cooperación pueden ser catalogados con criterio pedagógico y proporcionan un tipo de experiencia y expresión que no se consigue sin la educación

4. El desarrollo y la cooperación, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos de cada educando y ciudadano

5. Educar "con" el desarrollo es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar, creer y sentir los valores.

La situación, desde el punto de vista de la investigación, es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta en el aprendizaje educativo de la relación educación- desarrollo-cooperación y qué aprendizaje cuenta, porque en el ámbito de la relación desarrollo- cooperación- educación se advierten los siguientes indicios de cambio:

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación con el área de experiencia cultural "desarrollo" que se manifiesta en la focalización diferenciada hacia la reacción educación-desarrollo-cooperación, por medio de la sostenibilidad, el consumo razonable y justo y el emprendimiento
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación desarrollo y educación, de manera tal que la finalidad de la educación respecto del desarrollo no es sólo una especialización vocacional y profesional del voluntariado, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter y sentido educativo de la cooperación al desarrollo que permite comprenderlo como una manifestación cultural

de la experiencia humana y como experiencia individual e institucional en el marco internacional de derechos de cuarta generación.

- Hay un compromiso social y general con la relación desarrollo-educación que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esta importancia en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación de la relación educación-desarrollo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condicionan, prácticas, creencias y formas de expresión desde los principios de innovación y desde las condiciones propias del sentido glocal.

La relación educación-desarrollo configura, cada vez más, tres modos de abordaje: *uno* hace referencia al concepto de educación "con" el desarrollo, *otro* se preocupa especialmente por el lugar del desarrollo en la enseñanza, es decir, el currículum escolar educativo y *un tercero* se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para determinar las prácticas más ajustadas al concepto de educación en la cooperación al desarrollo. Ninguna de estas perspectivas está ausente en este trabajo y por eso asumimos y reconocemos la tarea del desarrollo como tarea que se sustenta en la educación como actividad y como conocimiento de la educación, de manera tal que se asume el desarrollo *como objeto y como meta* de la educación.

Tal como hemos defendido en otros trabajos (Touriñán 2014a y 2013b), desde el conocimiento pedagógico, se identifican y definen tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación que justifican la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado a continuación:

- El área cultural como ámbito general de educación que aporta valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación

- El área cultural como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla básicamente los

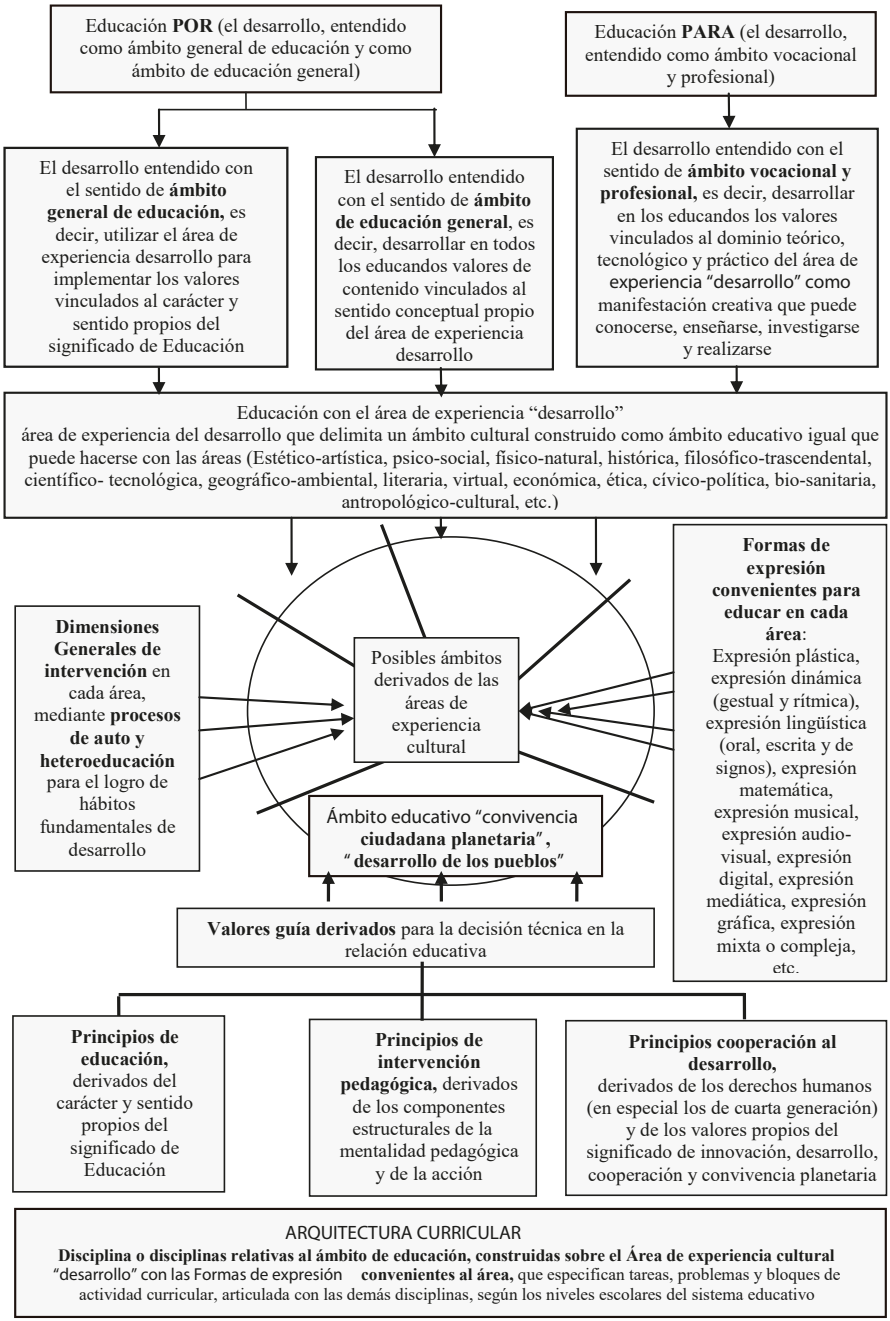
valores vinculados al sentido conceptual del área cultural

- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, vinculado al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

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*".

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar "con" el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional, tal como se resume en el Cuadro 19.

Cuadro 19: Componentes del área cultural "desarrollo" como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 607.

Es obvio que el sentido vocacional y profesional de la cooperación al desarrollo ha alcanzado cotas de implantación muy grandes en nuestra sociedad (Colom, 2006b, 1997 y 2000; Touriñán, 1998, 1999, 2000c, 2008b, 2011a; Touriñán, Dir., 2012). Existen carreras y tareas de sentido vocacional y profesional vinculadas al voluntariado, a las organizaciones no gubernamentales y al desarrollo sostenible que implican a especialistas en temas de salud, educación, medioambiente, ingeniería civil y agrícola, desarrollo industrial y tecnológico, etcétera, de manera tal que podría decirse que la cooperación al desarrollo desde el punto de vista vocacional y profesional se vincula con cualquier profesión y actividad de servicio, siempre que se asuma con la finalidad de cooperación al desarrollo, sin que eso exija negar la posibilidad de expertos en desarrollo, que los hay y cada vez de manera más cualificada y competente.

Precisamente por eso, lo que nos interesa destacar en este trabajo es el sentido general de la relación educación-desarrollo. El problema no es la salida profesional y vocacional en este capítulo, sino la necesidad de que se contemple la cooperación al desarrollo, un derecho de cuarta generación, dentro de la educación general, como los demás derechos, de manera que, como ciudadanos, veamos la cooperación al desarrollo no como un problema de caridad, solidaridad o de cooperación política colonizadora, sino como un problema de educación que implica una actitud distinta hacia la diversidad y la diferencia desde la perspectiva del desarrollo de los pueblos y de la convivencia planetaria.

Así las cosas, desde el punto de vista de este discurso, una preocupación básica es llegar a comprender la extensión general (no profesional y vocacional) de la relación educación-desarrollo. Y en este sentido, podemos identificar las dos acepciones que dan significado a la relación educación-desarrollo como educación "por" el desarrollo (entendido como área de experiencia cultural valiosa que se convierte en ámbito de educación):

- La cooperación al desarrollo como ámbito general de educación que aporta valores educativos vinculados al carácter y sentido propios del significado de educación, igual que cualquier otra área educativa

- La cooperación al desarrollo como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el

sentido conceptual de “desarrollo y cooperación” como derecho de cuarta generación

Y esto que acabamos de expresar marca la necesidad de atender a las acepciones “ámbito general de educación” y “ámbito de educación general”, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación CON un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán y Sáez, 2012; Touriñán, 2014a y 2014b).

Las condiciones específicas de ámbitos de educación construidos desde áreas de experiencia cultural que se incluyen en la educación general se resumen del siguiente modo, tal como hemos visto en el capítulo 4 de este libro:

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado.
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área.
- Usan áreas que forman parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación.
- Utilizan el área para el logro de los valores educativos vinculados al carácter y sentido propios del significado de la educación.

- Generan valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que lo conforma.
- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia axiológica específica de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo
- Tienen sentido vocacional y profesional en tanto que son susceptibles de dominio teórico, tecnológico y práctico

Por medio de la educación "por" el desarrollo se cubren finalidades de la educación en general y del "desarrollo" como ámbito de educación general. Esto significa que en la educación por el desarrollo hay que lograr competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el carácter axiológico, personal, integral y patrimonial y el sentido intercultural, glocal, permanente y general, vocacional y profesional que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación, la educación por el desarrollo es educación en valore*s: el desarrollo y la cooperación son valores; en el desarrollo y la cooperación se enseñan valores y con el desarrollo y la cooperación se aprende a elegir valores. La educación por el desarrollo es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica.

La educación por el desarrollo es específicamente ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida. Como ámbito general de educación, los valores educativos se vinculan al carácter y al sentido de la educación.

Pero, además, la educación por el desarrollo es, ámbito de educación general; conceptualmente hablando, el desarrollo y la cooperación son uso y construcción de "*experiencia valiosa singular que afecta al sentido del ayudar al desarrollo y a las formas e cooperar para que cada pueblo tenga capacidad de aprender a asimilar formación cultural ajena, generar tecnología autóctona y mantener su identidad como pueblo incluido en la ciudadanía planetaria"*, es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural del desarrollo y por eso es un ámbito de educación general que debe formar parte de la educación común de las personas. Y precisamente por eso, la educación "por" el desarrollo, en tanto

que área de experiencia cultural que implica la condición de planetaria, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, al igual que podemos hablar de la educación física y de la educación artística, por ejemplo, como partes integrantes de la educación general, también podemos hablar de la educación "por" el desarrollo como parte integrante de la educación general.

No se trata de agotar en este trabajo la condición curricular de la educación por el desarrollo, sino de insistir en la necesidad de contemplar la educación por el desarrollo como ámbito general de educación y como ámbito de educación general y en este sentido es necesario decir que la educación "*por*" el desarrollo exige prestar atención a tres componentes fundamentales, que determinan la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde los principios de innovación: *la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.* No es posible la educación "por" el desarrollo sin atender a esos tres componentes. Esto es así, porque el desarrollo y la cooperación al desarrollo exigen atender a las condiciones que singularizan el sentido conceptual de la educación por el desarrollo:

- Asumir las condiciones propias de los derechos de cuarta generación
- Asumir la condición propia de la relación conocimiento-educación-innovación
- Asumir la condición propia de la relación educación-desarrollo
- Asumir la cooperación en el sentido de compromiso humano (individual, social, histórico y de especie) dentro del territorio mundial y en el marco de las relaciones internacionales, bilaterales o multilaterales
- Asumir el desarrollo como conjunto de competencias para que un pueblo pueda consumir como decisor responsable, pueda sostener su relación con el otro y lo otro en cada entorno y sea capaz de emprender sus propios proyectos, es decir, pueda formarse en la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

En el contexto de los derechos de cuarta generación, la cooperación al

desarrollo de los pueblos implica contemplar la innovación como objetivo, no como manifestación del desarrollo creativo que es propio de las organizaciones creativas, sino como una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio, porque asumen el desarrollo de los pueblos con sentido de cooperación y solidaridad, es decir, con sentido de derechos de cuarta generación. *Creatividad, educación, innovación y desarrollo* son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo y *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos. Y si esto se aplica a los pueblos, el desarrollo se convierte en ámbito de educación desde la escuela, atendiendo a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad), porque el desarrollo de los pueblos depende del eje "conocer-educar-innovar" (Touriñán, 2014a).

La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología (Messadié, 1999, 2000 y 2000a).

La tecnología es la base del desarrollo y este no es un asunto de la empresa privada simplemente o de la universidad, es una "Cuestión de Estado" y esto quiere decir que la ciencia se convierte en objeto de la política (Martin, 2008; Martín y otros, 1986; OCDE, 1993; Hidalgo, León y Pavón, 2002; Touriñán, 2004b).

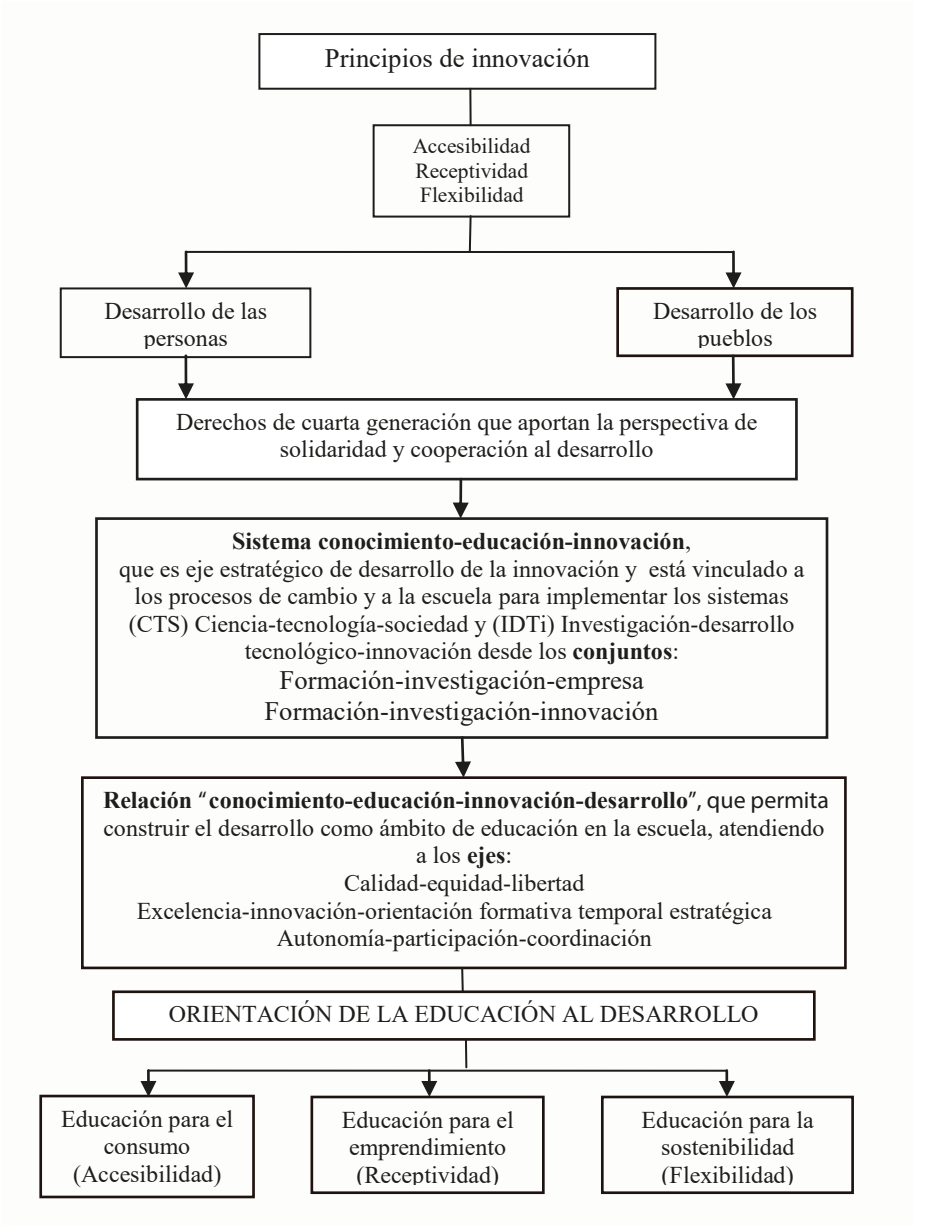
Esta relación entre investigación y orientación política hacia el desarrollo es la base fundamentante del *sistema ciencia-tecnología-sociedad* y mediatizadora del desarrollo tecnológico, de tal manera que buena parte de la aceptación del lugar del desarrollo tecnológico en el desarrollo regional depende de que se alcance un nivel de comprensión general de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, suficiente para servir de base a la difusión rápida y generalizada de las innovaciones y de la nueva tecnología. El sistema *Ciencia, Tecnología y Sociedad* (CTS) surge como oposición al modelo tecnológico unidireccional (ciencia-tecnología-riqueza-bienestar), porque se asume que en dicho proceso están inherentemente unidos elementos sociales, valores morales, intereses profesionales, presiones políticas y condicionantes económicos que tienen una influencia notable en el origen y desarrollo del proceso científico-tecnológico.

A su vez, sabemos que *Descubrir, inventar e innovar* son conceptos que dan contenido significativo al conocimiento, y la evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del

conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, lo cual pone de relieve la importancia del *sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación* (Messadié, 1999, 2000a y 2000b). Hemos de aprender a descubrir, innovar e inventar para conocer y transformar la realidad y nuestros contextos y eso debemos hacerlo con criterio formal de aprendizaje y con impronta de huella personal creativa. Nada de eso se consigue sin actuar intencionalmente en la educación para articular relaciones entre inteligencia, cognición, afectividad y creatividad (Touriñán, 2010). La tecnología y la innovación tecnológica identificada en procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en la creación de conocimiento son la base del desarrollo, que no es un asunto de empresa privada simplemente o de la universidad, es una "*Cuestión de Estado*" y esto quiere decir que la ciencia y la educación se convierten en objeto de la política (Touriñán, 2008b; Martín y otros, 1986; Hidalgo, León y Pavón, 2002; Touriñán, 2012b; Touriñán y Sáez, 2012).

Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación y esto hace que *el sistema conocimiento-educación-innovación* adquiera un significado específico en la sociedad actual relacionado con el modo en que el sistema escolar transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación e innovaciones, atendiendo a principios de innovación, desarrollo y educación, que resumimos en el Cuadro 20.

Cuadro 20: Relación entre principios de innovación, desarrollo y educación



Fuente: Touriñán, 2014, p. 609.

Para mí, educar para el desarrollo de los pueblos es asumir el compromiso de educar con la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

En el eje conocimiento-educación-innovación, la sostenibilidad es la propiedad que se une al principio de flexibilidad, porque la sostenibilidad nos obliga a ser flexibles respecto de la organización de los recursos y de su uso como recursos limitados que hay que optimizar.

En el eje conocimiento-educación innovación, el consumo responsable es la propiedad que se une al principio de accesibilidad, porque el consumo responsable nos obliga a ser decisores responsables en el acceso a los bienes y recursos limitados que hay que consumir, siempre que accedamos a ellos.

En el eje conocimiento-educación innovación, el emprendimiento es la propiedad que se une al principio de receptividad, porque el emprendimiento nos obliga a la receptividad respecto de la creación de tecnología autóctona y de la posibilidad de asimilar creativamente la tecnología existente para generar diferencial competitivo.

4.1. LA ALTERNATIVA EDUCATIVA DE LA SOSTENIBILIDAD

En el eje conocimiento-educación-innovación, la sostenibilidad es la propiedad que se une al principio de flexibilidad, porque la sostenibilidad nos obliga a ser flexibles respecto de la organización de los recursos y de su uso como recursos limitados que hay que optimizar.

Estamos obligados a impregnar la educación en cuanto tal de la cualificación propia de la sostenibilidad. No se trata sólo de educar en la idea del desarrollo sostenible, sino de asumir que el aprendizaje del desarrollo sostenible nos exige afrontar la educación misma como problema de sostenibilidad. Si educamos para la sostenibilidad, estamos obligados a plantearnos también la sostenibilidad de la educación.

Medimos el avance de la educación con patrones de referencia al gasto público en porcentaje del PIB. Hoy en día Suecia invierte el 7% del PIB como gasto público en educación; la Unión Europea, establece la media en 5.2%; España destina el 4.3% del PIB. Pero la cultura de la sostenibilidad, obliga a ir más allá de la cultura económica del mercado como principio organizador de vida. No parece que la cultura de la sostenibilidad sea invertir cada vez más, sino generar en cada persona el sentido de decisores responsables de su propio desarrollo individual y colectivo y eso no siempre es equivalente a

más medios y más dinero. Como dice Marglin, tenemos mucho que aprender frente a la cultura de lo económico, del mercado; por el progreso material que estamos alcanzando en occidente, pagamos un alto precio -la debilitación del punto de cohesión de los lazos de comunidad-. Las culturas que están siendo destruidas en nombre del progreso son quizá la mejor fuente par hacer un balance restaurador de nuestras vidas (Marglin, 2009, p. 292).

El desarrollo sostenible requiere de la estrategia educativa a fin de modificar los actuales estilos de vida, los parámetros exageradamente consumistas, los valores imperantes, etcétera, que, en definitiva, hacen que lo verdaderamente insostenible sean nuestras vidas. La propuesta del desarrollo sostenible debe verse absolutamente implicada en valores de alto contenido humanístico, ya que, su alternativa radica en el logro del desarrollo personal y de las capacidades humanas.

Para ello no es necesario crear o idear una nueva pedagogía. Todo lo contrario. Lo que es realmente innovador en la educación para el desarrollo sostenible son los valores que patrocina y en consecuencia el discurso moral que lleva implícito. Pero, su puesta en marcha y aplicabilidad en las aulas se dirime en estrategias y prácticas reconocidas:

- Propiciar pensamiento crítico e innovador, transformador de la sociedad.
- Formar con conciencia local y planetaria.
- Educar en valores propios del desarrollo sostenible, estimulando además la solidaridad, la igualdad, el respeto a las culturas y a los derechos humanos.
- Lograr de una visión holística y sistémica del hombre, de la naturaleza y del universo.
- Abordar de las cuestiones críticas y sociales desde perspectivas sistémicas y sin olvidar el contexto histórico.
- Facilitar la cooperación mutua.
- Recuperar y reconocer las culturas indígenas, las culturas locales y promover, en consecuencia, la diversidad cultural.

- Valorar y apoyar las diferentes formas de conocimiento.
- Promover la cooperación y el diálogo entre las instituciones y los individuos.
- Democratizar los medios de comunicación de masas.
- Integrar los conocimientos, las aptitudes y actitudes, así como los valores y comportamientos.
- Ayudar a desarrollar compromiso ético con todas las formas de vida con las que compartimos el planeta.

Ahora bien, nada de lo anterior debe hacernos olvidar que el desarrollo sostenible es un valor y los valores, como ya sabemos son cognoscibles, son enseñables y son realizables, es decir, pueden convertirse en finalidades o metas de nuestra acción y decisión, de manera tal que su realización, aunque es una cuestión de oportunidad política, de competencia de los educadores (educatividad) y de competencias adecuadas en los alumnos (educabilidad), también es una cuestión de concordancia valores-sentimientos y es función de la educación el logro de la vinculación entre sentimientos positivos y los valores del desarrollo sostenible (Bermúdez, 2003; Colom, 2000; Leff, 2000; Limón, 2002)

Recientemente hemos publicado un trabajo sobre desarrollo sostenible y en este trabajo es suficiente decir que el desarrollo sostenible, tiene su verdadero sentido, si se plantea como solución total pues incide en la todas las problemáticas que posee el hombre y su entorno (Touriñán, 2011a). Y esto, como advertíamos, ocurre en cualquier sociedad o país, independientemente de su nivel económico. Hay que asumir, en definitiva, que cuando hablamos de desarrollo sostenible, estamos de alguna forma haciendo mención a una alternativa global y compleja, que afecta, en perspectiva multidimensional, a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, 2014a).

Plantear una opción escolar en pro de la educación para el desarrollo sostenible, es una forma eficaz de actualización y renovación pedagógica de las escuelas. Hay que estructurar el centro educativo en función de la comunidad que lo cobija, aportando no sólo realismo a su funcionalidad, sino también desdibujando los contornos que limitan y separan la escuela de la sociedad. En este sentido, el voluntariado, y, con él, la educación para el desarrollo sostenible, conlleva automáticamente una ampliación de los espacios

educativos; de concebir la escuela como espacio especializado de educación se pasa a integrar la comunidad como espacio, medio y mensaje educativo; por otra parte, de una visión exclusivamente culturalista de la escuela pasamos a afianzar la perspectiva moral, de servicio y de atención a la comunidad, que sin duda contribuye a hacer patente el sentido íntimo y profundo del concepto de escuela.

El caso es que nos corresponde a nosotros responsabilizarnos y abrir definitivamente el debate. Nuestra obligación moral no sólo es enunciar y anunciar el futuro, sino poner desde el presente los elementos necesarios para que este futuro sea el más adecuado a las necesidades analizadas. La educación para el desarrollo sostenible, es por ahora, una de estas posibilidades, siempre que su fundamento sea, al mismo tiempo, desarrollar el conocimiento, pero eso sí, un conocimiento desalienado, al servicio de la humanidad y del planeta. Educación para el desarrollo sostenible debe significar educación para el desarrollo del conocimiento y, a su vez, desarrollar el conocimiento quiere decir integrar en la formación los principios, fundamentos y prácticas propias del desarrollo sostenible.

4.2. LA ALTERNATIVA EDUCATIVA DEL CONSUMO RESPONSABLE

En el eje conocimiento-educación innovación, el consumo responsable es la propiedad que se une al principio de accesibilidad, porque el consumo responsable nos obliga a ser decisores responsables en el acceso a los bienes y recursos limitados que hay que consumir, siempre que accedamos a ellos.

En el contexto macroeconómico se distingue entre *consumo público* y *consumo privado*. El primero se identifica con el gasto de las administraciones y entes públicos en el ejercicio de sus actividades. El segundo se identifica con el gasto correspondiente a los demás entes e instituciones no públicos; son los gastos de las empresas privadas y de los colectivos de la sociedad civil. Hemos aprendido que ambos conceptos tienen consecuencias y efectos que inciden en la economía general de un país, por medio del Producto Interior Bruto. Pero hemos aprendido, además, que el gasto de las administraciones y de las instituciones privadas tiene un sentido modélico y motivador en la sociedad en general. Este valor educativo de las instituciones y colectivos, de sus usos y de sus costumbres de gasto, no siempre es utilizado con sentido de modelo y constituye uno de los elementos a tener en cuenta, cuando se pretende influir en la ciudadanía en general para modificar sus pautas de conducta con sentido educativo. Es verdad que la educación es un factor de desarrollo social,

pero también es innegable que la sociedad y la administración son un factor incuestionable del desarrollo educativo que se evidencia en el valor educativo de la legislación y en la influencia de las conductas y hábitos de los "modelos" de todo tipo en el imaginario colectivo de la creatividad artística, de la socio-identitaria, de la popular y de masas, y hasta de la creatividad cultural científico-tecnológica. Es preciso analizar con sentido pedagógico la importancia de la influencia formal, no formal y/o informal de la sociedad civil, la administración y la empresa en la difusión de los modelos de conducta adoptados ante el gasto y el consumo (Touriñán, 2011a y 2012c).

Bajo este planteamiento general, al lado de *modelos matemáticos y estadísticos* que analizan el proceso de toma de decisiones de los consumidores y compradores, se han elaborado muy diversos modelos, cuyo contenido permite agruparlos, bien en la categoría de *modelos psicológicos*, porque centran sus análisis en los procesos de motivación y de reducción de necesidad del consumidor, o bien en la categoría de *modelos económico-sociológicos*, porque focalizan el análisis del consumo en términos de oferta y demanda, de relación calidad-precio-coste producción, de patrones sociales de comportamiento del consumidor en su relación con los productos, o de otros compatibles con la perspectiva socio-económica.

Todos estos modelos han generado un conjunto de conocimientos realmente útil acerca de diversidad de modos de reconocer el deseo y la *necesidad* de algo, de identificar el bien consumible *como recurso que utilizamos para satisfacer la necesidad*, de poner en marcha el proceso de toma de decisiones y de *generar un comportamiento posterior* vinculado al producto de consumo. Y desde el punto de vista de la intervención pedagógica, hemos de asumir las líneas de tendencia que formulamos en subepígrafes, a continuación, con objeto de aprender a usar y construir experiencia axiológica para corregir abusos, generar nuevos usos y decidir responsablemente en consumo, atendiendo a principios generales y particulares y a sinergias proactivas que dan contenido a las estrategias de formación de decisores responsables, tal como resumimos en los Cuadros 21, 22, 23 y 24:

Cuadro 21: Principios generales para entender qué cuenta en el consumo responsable

Reconocimiento y aceptación de sí mismo y lo otro como producto y como consumible.
Interacción decisor competente y consumo como conjunción de responsabilidad, de autodesarrollo, de esfuerzo y excelencia del gasto, de construcción y uso del patrimonio.
Aprendizaje situado del consumo como interacción entre proyecto personal, economía y consumo.
Grados de libertad personal y económica en consumo de carácter ocasional, experimental y habitual.
Conocer la estructura, proceso y producto del consumo.

Fuente: Touriñán (Dir.), 2012, p. 351.

Cuadro 22: Principios particulares para entender qué consumo cuenta

Reconocer la identidad del producto o bien consumible.
Distinguir el consumo suficiente y satisfactorio del consumo compulsivo.
Definir los hechos que singularizan el consumo en cada caso.
Distinguir los términos en que se plantea el consumo cada uno.
Acomodar los tiempos dedicados al consumo (oportunidad, sin precipitación).
Identificar adecuadamente los espacios de consumo.
Discernir con criterio sobre lo consumible.
Saber formular preguntas a uno mismo sobre el sentido de lo que consume.

Fuente: Touriñán (Dir.), 2012, p. 351.

Cuadro 23: Sinergias proactivas para educar en el consumo y formar decisiones responsables

Compromiso social y personal con el valor educativo de la legislación, para que el gasto público responsable sea un ejemplo de educación en el imaginario colectivo y para el consumo privado.
Fomento de asociaciones entre la sociedad civil favorables a consumir responsablemente.
Control tecno-ético de los medios para garantizar la producción, la comercialización y la difusión contrastada del consumible.
Reforzar la formación de padres y profesores respecto de la educación para el consumo, elaborando guías didácticas y materiales curriculares que atiendan a la concreción de las orientaciones.
Formar decisores competentes respecto del consumo, estableciendo estrategias para: generar clima favorable al consumo responsable, propiciar compromisos hacia el consumo sostenible, fortalecer el desarrollo de pautas personales de conducta patrimonial en el consumo.
Establecer una Política integral de responsabilidad compartida para afianzar el logro de hábitos de consumo y decisores responsables

Fuente: Touriñán (Dir.), 2012, p. 352.

Cuadro 24: Estrategias que atentan contra la formación del decisor responsable

1. **Estrategia de la distracción:** consiste en desviar la atención del público del problema central y de los cambios decididos mediante la proliferación de informaciones alejadas del verdaderos problema, de manera tal que se mantiene al decisor ocupado y distraído para que no piense en la cuestión.
2. **Estrategia de la reacción interesada para evitar el mal mayor.** Se trata de crear situaciones de terror, pánico, miedo, intranquilidad o inseguridad para causar la reacción interesada del público, de manera que sea este el demandante de las medidas que se quieren implantar. Por ejemplo: dejar que se intensifique o propiciar la violencia urbana, a fin de que el público demande leyes de seguridad y políticas en perjuicio de las libertades; insistir en que deben aceptarse las normas implantadas porque, de no hacerlo, otras instancias impondrán otras peores o su ausencia sería catastrófica.
3. **Estrategia de la fragmentación oportunista del cambio.** Se trata de lograr que se acepten medidas inaceptables, fragmentando su contenido, desde la seguridad de que así se pierde el sentido global de las mismas, pero no el logro final.
4. **Estrategia de resignación al mal menor y diferimiento de la aplicación.** Se trata de hacer que se acepte una decisión impopular presentándola como "dolorosa, necesar y la menos mala" y/o demorar su implantación. Se busca la aceptación pública po resignación y por la esperanza ingenua de que "todo irá mejor mañana" y que e sacrificio exigido podrá ser evitado.
5. **Estrategia de apelación al realismo ingenuo:** Se trata de dirigirse al público como si el sistema conceptual fuera una copia del sistema real, tal como si la imagen que nos hacemos de las cosas fuera reduplicativa y no seleccionara necesariamente ciertos aspectos del original. El receptor debería asumir que las cosas son tal como parecen o nos dicen que son; que no hay nada más inventado o a descubrir detrás de lo dicho. Se trata de infantilizar al receptor para que actúe alejado de la complejidad de lo real.
6. **Estrategia de focalización emocional**. Se trata de utilizar el aspecto emocional para causar un corte en el análisis racional y finalmente bloquear el sentido crítico de los individuos.
7. **Estrategia de la distancia ilustrada.** Se trata de mantener al público en la ignorancia y la mediocridad, evitando la formación que permite a las élites acceder a la comprensión de las tecnologías y los sistemas de reglas y normas.
8. **Estrategia de normalización de la mediocridad.** Se trata de estimular al público para que sea complaciente con la mediocridad, de manera tal que considere normal y de moda las conductas y respuestas vulgares, irreverentes, iconoclastas, incultas, estúpidas, etc.
9. **Estrategia de reforzamiento de la autoculpabilidad.** Se trata de hacer creer al individuo que él es el único culpable de su propia desgracia, debido a la insuficiencia de su inteligencia, de sus capacidades, o de sus esfuerzos. Se busca la infravaloración para lograr la inhibición de su acción o la impotencia.
10. **Estrategia de instrumentalización del conocimiento**. Se trata de utilizar el conocimiento para lograr el control de la acción individual o colectiva por medio del condicionamiento, la coacción, la manipulación y adoctrinamiento.

Fuente: Touriñán (Dir.), 2012, p. 353.

El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro y lo otro en la educación para el consumo es acorde con la condición de agentes de nuestra propio desarrollo.

En la educación para el consumo, igual que en la educación en general, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo, como parte integrante de nuestras finalidades. No por otra cosa, sino por esta, podemos decir que en la educación, cuando nos marcamos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos, de nosotros, nuestro propio objetivo. Y si esto es así, "Educar por el desarrollo" exige formación con el consumo, pero singularmente exige que la educación para el emprendimiento se convierta en ámbito general de educación. No se trata de hacer empresarios profesionales, sino de lograr la concordancia de valor y sentimiento respecto del emprendimiento en la educación general, porque todos tenemos que usar los valores del emprendimiento para dirigir nuestra propia vida que requiere de hábitos operativos de agente y proyectivos de autor.

4.3. LA ALTERNATIVA EDUCATIVA DEL EMPRENDIMIENTO

En el eje conocimiento-educación innovación, el emprendimiento es la propiedad que se une al principio de receptividad, porque el emprendimiento nos obliga a la receptividad respecto de la creación de tecnología autóctona y de la posibilidad de asimilar creativamente la tecnología existente para generar diferencial competitivo.

Educar para el desarrollo implica educar con la sostenibilidad, el consumo y el espíritu empresarial, o lo que es lo mismo, educar con el emprendimiento, porque el desarrollo es una acción de emprendimiento que implica rentabilidad, liderazgo y competitividad. Y no se entienda el párrafo anterior en sentido material y económico, porque el emprendimiento exige ir mucho más allá: el emprendimiento tiene un sentido personal y primario en el desarrollo personal; quien se educa, se compromete con su desarrollo, *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos.

Conviene insistir en el punto de partida que se dice "Emprendimiento y espíritu emprendedor", no "emprendurismo" ni "emprendedurismo", que son malas traducciones de la palabra inglesa *entrepreneurship;* un término que se usa para describir el espíritu emprendedor o el ímpetu por iniciar algo, en sentido empresarial.

Para la Real Academia Española de la lengua, el término "emprendimiento", que será incorporado en su próxima edición, tiene dos significados: 1) el de acción y efecto de emprender (acometer una obra) y 2) el de cualidad de emprendedor. Tiene sentido decir "el emprendimiento de esta obra era necesario" (acción y efecto) y también lo tiene afirmar que "admiro a esta persona por su fortaleza y emprendimiento" (cualidad).

En el sentido más tradicional de emprender una acción, ser emprendedor es un concepto relacionado con el término francés *entrepreneur* (que significa el que se encarga de una obra, sea este el albañil o el ingeniero, y obtiene un pago por contrato). Pero lo cierto es que el concepto ha evolucionado de manera tal que emprendedor no es primariamente el que obtiene un pago por contrato, sino el que asume riesgos más que el ganador de salario. Y esta concepción que perduró hasta comienzos del siglo XX, empieza a cambiar cuando emprendedor se asocia al significado de innovar e inventar; los emprendedores son quienes implementan el cambio de manera práctica. Hoy por hoy, no es posible significar emprendedor sin unirlo a innovador.

En otras palabras, se sugiere que la diferencia central entre personas del tipo de, por ejemplo, Bill Gates o Steve Jobs y otros, no es que éstos sean los únicos dispuestos a asumir riesgos o los únicos capaces de ello, sino que estos personajes - no necesariamente motivados de forma principal por la ganancia - son capaces de introducir innovaciones que modifican profundamente algún área de la vida social, económica, cultural, artística, personal, etc. Posteriormente, aparecerán otros que copian o adoptan esas innovaciones, quienes también asumen un riesgo, pero no son -según esta concepción-verdaderos emprendedores, sino más bien hombres de negocios, comerciantes o empresarios en sentido estricto. No todo comerciante o empresario es emprendedor en el sentido estricto vinculado a la innovación. Esta visión, del emprendedor como creador de cultura, especialmente material o desarrollo económico, puede ser concebida como una reafirmación del emprendedor como un héroe cultural http://es.wikipedia.org/wiki/Emprendedor fecha de consulta 4 de abril de 2014).

Si esto es así, se entiende que el emprendedor es aquel que tiene emprendimiento (la cualidad) y por tener emprendimiento, emprende las obras de una manera especial que le permite innovar y transformar los productos. Por supuesto que puede ganar dinero con la transformación, pero no es esa la significación específica del término emprendimiento.

Educar con el emprendimiento no sólo trae beneficios respecto de la receptividad como principio de innovación, sino que también ayuda al desarrollo individual de las personas, fomentando su autoestima y confianza. Los estudiantes aprenden actitudes, habilidades, y comportamientos que les permitirán entrar en el mundo real y progresar. De la educación con el emprendimiento se espera lograr jóvenes más activos, innovadores, capaces de crear proyectos personales, descubriendo y aprovechando las oportunidades del entorno para llevarlos adelante.

Este tipo de educación destaca cualidades personales vinculadas a la creatividad y a la capacidad de innovar, tales como:

- Tener sentido de vida y sentido de la acción.
- Creer en el propio proyecto.
- Tener sentido tecnológico e innovador de la acción o del producto
- Tener sentido de autor (hábitos proyectivos) y no solo de actor (hábitos operativos),
- Valoración de la perseverancia y el esfuerzo necesario
- Asumir el sentido de reto y desafío
- Valorar el perfeccionamiento progresivo
- Asumir el compromiso responsable
- Entregarse a lo que se hace
- Poseer resistencia y recursividad
- Tener sentido de la excelencia y conocimientos técnicos.
- Tener sentido de liderazgo y competitividad
- Tener confianza en las propias posibilidades: lo más importante en un emprendimiento es uno mismo.

No es este el lugar para establecer la sistemática de la educación con el emprendimiento, pero sí conviene insistir en que la capacidad de generar tecnología o asimilar la existente para innovar está claramente vinculada al eje "*creatividad- educación-innovación-desarrollo".* El papel de la educación no es de omisión, sino de compromiso activo con el desarrollo de competencias

propias del emprendimiento y de denuncia y formación frente a todos aquellos comportamientos y estrategias que se oponen al desarrollo del espíritu emprendedor.

5. CONSIDERACIONES FINALES: LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO ES UNA PROPUESTA VINCULADA A LOS DERECHOS DE CUARTA GENERACIÓN

He iniciado la introducción de este capítulo afirmando que la propuesta que se hacía de convivencia ciudadana planetaria era una derivación intelectual de coherencia con la convivencia ciudadana tal como se había definido, pero desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación; unos derechos novedosos de débil implantación legal, que se mueven al amparo de convenios bilaterales, multilaterales e internacionales y de declaraciones y pactos de buena voluntad solidaria. La propuesta es, por tanto, una derivación intelectual que requiere compromiso de voluntades para hacerla efectiva, porque se convierte en una opción de política educativa y de desarrollo. Pero la presencia o ausencia de esa voluntad solidaria y del compromiso moral personal hacia ella, no anula, ni merma la fuerza de la argumentación respecto de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación.

El sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos permite salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global, porque la comunicación en situación transnacional gracias al desarrollo de los nuevos medios, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Nuestra convicción es que si hay educación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico, no hay razón para cortar la fluidez de la idea y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad

particular.

El objetivo de este trabajo es profundizar en la idea de convivencia ciudadana planetaria y en la idea de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación contemplado desde la perspectiva de la solidaridad y los derechos de cuarta generación.

Mi propuesta es que la educación para el desarrollo de los pueblos es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación que fortalece la convivencia ciudadana planetaria, formando en cada pueblo desde los principios de desarrollo, innovación, cooperación y solidaridad. Se trata de abordar una nueva dimensión del desarrollo cívico, cuya viabilidad, ni está al margen de las políticas gubernamentales, ni anula la acción de cooperación bajo la forma de ayuda humanitaria centrada en asistencia y cuidados de primeros auxilios, pero que se centra en la acción educadora de la cooperación y el desarrollo entre los pueblos bajo formas de construcción individual y social y como convergencia de identidad y diversidad en cada territorio. Nuestro postulado es que el desarrollo se construye como ámbito de educación y que la educación para el desarrollo se vincula a los derechos de cuarta generación (que exigen cooperación y solidaridad) y a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad en la educación general.

El proyecto de educación para la convivencia ciudadana planetaria es una cuestión que entra de lleno en el paradigma de la complejidad; es decir, no obedece ni puede obedecer jamás a un sólo vector o fuente de acción. Debe ponerse en duda pues el discurso fácil, normalmente de carácter político, por el que, en general, se pretende demostrar que una acción de un departamento administrativo es capaz, por sus propias acciones, de llevar a buen término alternativas globales. Debe quedar claro, y sin ningún género de dudas, que esta propuesta va más allá de políticas concretas o unitarias puesto que su sentido más profundo e intrínseco es considerarlo como una alternativa de carácter global. Nunca debe olvidarse que el objetivo de la convivencia planetaria es reposicionar al hombre y sus acciones en el planeta, es decir, su forma de pensar, de actuar, y de posicionarse como ciudadano del mundo de diferente manera que implica glocalidad, desarrollo, sostenibilidad, consumo y emprendimiento

En los derechos de cuarta generación, educación en valores, identidad, diversidad y territorio se unen en la ciudadanía mundial como problema de formación para la convivencia planetaria bajo la idea de que es posible contemplar el sentido local y global, el sentido regionalista, nacionalista, europeísta y mundialista-cosmopolitista, a través de la educación para la ciudadanía, entendida como un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo de civilización (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia, sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias.

La cultura glocal y los derechos de cuarta generación configuran el sustrato de una nueva mentalidad que va más allá de una revolución tecnológica y se integra en las propuestas de un marco civilizatorio distinto. Desde la perspectiva de la solidaridad, y los derechos de cuarta generación, la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado y, desde esta perspectiva, l*a educación para el desarrollo es un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria.*

Si contemplamos esta cuestión desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación, la propuesta y su solución formativa trasciende el marco del voluntariado y se convierte en una opción y oportunidad de convivencia ciudadana planetaria en la que los avances científico-tecnológicos y el progreso moral de las sociedades se vincula por lazos de interacción cultural, respeto a la diversidad, solidaridad, educación y cooperación al desarrollo de los pueblos.

La cuestión clave es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación "extranjera", sino bajo la posibilidad de la innovación en cada pueblo merced al cultivo de los principios de accesibilidad, flexibilidad y receptividad propios de la innovación para generar en cada pueblo, con visión de escala sostenible, tecnología autóctona y asimilar la que ya existe para el desarrollo y el emprendimiento.

Si no nos olvidamos de que los derechos son sumativos -no restan-, se sigue que la propuesta de compromiso con los derechos de cuarta generación no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos de niveles previos, el planeta como entorno

global y nicho ecológico, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la relación *educación-desarrollo-cooperación*, es una cuestión fundamental de educación para la convivencia cualificada y especificada, porque genera unas condiciones singulares y un espacio propio que debe ser cuidado educativamente hablando dentro del desarrollo cívico: la educación para el desarrollo de los pueblos como escalón necesario del espacio de la convivencia ciudadana planetaria, porque no es posible la convivencia ciudadana planetaria, si no hay desarrollo de los pueblos, salvo que hagamos de los derechos de cuarta generación una propuesta en el vacío y no un compromiso personal e institucional de libertades reales.

En el contexto de los derechos de cuarta generación, la cooperación al desarrollo de los pueblos implica contemplar la innovación como objetivo, no como manifestación del desarrollo creativo que es propio de las organizaciones creativas, sino como una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio, porque asumen el desarrollo de los pueblos con sentido de educación y bajo principios de identidad, diversidad y cooperación, es decir, con sentido de derechos de tercera y cuarta generación. *Creatividad, educación, innovación y desarrollo* son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo y *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos. Y si esto se aplica a los pueblos, el desarrollo se convierte en ámbito de educación desde la escuela, atendiendo a los principios de innovación, porque el desarrollo de los pueblos depende del eje "conocer-educar-innovar".

Es preciso estudiar la educación para el desarrollo desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales del desarrollo. Para nosotros en la "*relación desarrollo-educación*" hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de las tareas y resultados propios del desarrollo y, sin lugar a dudas, hay un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación para el desarrollo y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito "desarrollo" *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, implica atender a las tres acepciones que cada área cultural mantiene con educación, cuando se construye el área como ámbito de educación: educación "con", "por" y "para" que se corresponden en este caso con el desarrollo como ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito de educación vocacional y

profesional.

No se trata de agotar en este capítulo la condición curricular de la educación por el desarrollo, sino de insistir en la necesidad de contemplar la educación por el desarrollo como ámbito general de educación y como ámbito de educación general y en este sentido es necesario decir que la educación "*por*" el desarrollo exige prestar atención a tres componentes fundamentales, que determinan la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde los principios de innovación: *el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad.* No es posible la educación "por" el desarrollo sin atender a esos tres componentes, porque son componentes determinantes del significado de "desarrollo" vinculados a los tres principios básicos de la innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad).

Y como corresponde a todas las actividades que implican conocimiento y acción, concordancia de valores y sentimientos, el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y *afianzar la conducta de logro, generando un sentimiento positivo hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr desde actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega para fortalecer la experiencia sentida del valor de la educación para del desarrollo de los pueblos.* La responsabilidad es un hecho y una cuestión de derecho que implica la existencia y convivencia de valores y de modos de vida diversos; pero además es un ejercicio de voluntades y un compromiso moral y afectivo, porque los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación, ni nos mueven sin más a actuar.

Precisamente por eso mantengo que este capítulo se presenta como un discurso intelectual de coherencia con la idea de convivencia ciudadana planetaria, desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación; unos derechos novedosos de débil implantación legal, que se mueven al amparo de convenios bilaterales, multilaterales e internacionales y de declaraciones y pactos de buena voluntad solidaria. Es, por tanto, una derivación intelectual que requiere compromiso de voluntades para hacerla efectiva, porque se convierte en una opción de política educativa y de desarrollo. Pero la presencia o ausencia de esa voluntad solidaria y del compromiso moral personal hacia ella, no anula, ni

merma la fuerza de la argumentación respecto de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación.

En un primer momento es necesario acomodar los recursos disponibles a la nueva realidad. La tarea del futuro, pasa necesariamente por la formación de la comunidad en esta cultura que acabamos de exponer. Difícilmente se coopera al desarrollo de los pueblos, si no estamos formados para asumir ese compromiso de manera institucional y personal. La cooperación al desarrollo debe iniciarse primero en nuestras escuelas y en nuestra sociedad. Ser ciudadanos del mundo y asumir la convivencia ciudadana planetaria exige comprender los derechos de tercera y cuarta generación, no como problema intelectual y cognitivo, sino como forma de actuar responsablemente en ese contexto, asumiendo responsablemente el compromiso de relación entre el yo, el otro y lo otro en el marco territorial del planeta. De este modo, la educación para el desarrollo de los pueblos es un escalón de la educación para la convivencia ciudadana planetaria y una orientación formativa temporal necesaria.

CAPÍTULO

6

LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA: IDENTIDAD, DIVERSIDAD, ESPECIFICIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD. LA BÚSQUEDA DE COMPETENCIAS ADECUADAS PARA EDUCAR

LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA: IDENTIDAD, DIVERSIDAD, ESPECIFICIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD. LA BÚSQUEDAD DE COMPETENCIAS ADECUADAS PARA EDUCAR

1. INTRODUCCIÓN

Tomando como eje argumental el desarrollo del conocimiento de la educación, no los conocimientos de las áreas culturales que se enseñan, ni el conocimiento como objeto de educación, sino la educación como objeto de estudio y conocimiento, este capítulo se centra en la defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación, y, como consecuencia, en la necesidad de que ese conocimiento especializado se tenga en cuenta al establecer la competencia profesional de los especialistas en funciones pedagógicas.

En el ámbito de la función pedagógica, estamos en condiciones de defender su identidad, su diversidad y su especificidad. Las funciones se identifican, atendiendo a las competencias adquiridas con el conocimiento de la educación. Las funciones se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes. Las funciones pedagógicas tienen carácter específico que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etc.); lo específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta, tanto en su identidad, como en su diversidad y en su especificidad.

La preocupación por conocer la educación ha existido siempre, aunque no fuese científica; la ocupación en la ciencia también ha existido históricamente, aunque no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la

misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento que la sustenta no ha tenido siempre la misma significación (validez), entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de explicar, interpretar y transformar, es decir, capacidad de resolver problemas.

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

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

Es innegable que socialmente se estiman la salud y la educación. Pero también es un hecho comprobable que un licenciado en medicina, por muy mal que haya hecho sus estudios, goza de reconocimiento social por el hecho de acceder al cuerpo médico. La eficacia, la credibilidad y la elaboración de los conocimientos y de la función médica le respaldan. Por el contrario, un pedagogo, incluso si ha realizado sus estudios brillantemente, no adquiere reconocimiento social destacable por formar parte de su gremio. Su espacio ocupacional es cuestionado desde otros ámbitos y la eficacia, la credibilidad y la elaboración de sus conocimientos y de su función son cuestiones a revalidar cada día.

La herencia social del pensamiento educativo da pie para afirmar, por ejemplo, que la estimación positiva de la educación (ámbito de realidad y de conocimiento) puede convertirse en reforzador de la crítica a la Pedagogía (conocimiento del ámbito) en la misma medida que la pedagogía no resuelva las tareas que la educación plantea.

Indagar en el significado de la función pedagógica y abundar en su carácter específico nos aboca necesariamente al problema de las competencias de experto y a los retos epistemológicos de investigación que se plantean en relación con la función.

Para desarrollar estas ideas, he agrupado los contenidos de este capítulo en dos grandes apartados, susceptibles de fragmentación:

- Significado de la función pedagógica
- El desarrollo de competencias adecuadas para educar como reto de investigación pedagógica.

2. EL SIGNIFICADO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

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

Herbart construye su ciencia bajo la propuesta de la autonomía de la ciencia pedagógica. 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).

Cuando hablamos del círculo visual que constituye la mirada pedagógica, queremos decir que hay que afrontar los problemas de indagación sobre

la educación como problemas de Pedagogía, no de sociología, psicología o medicina; la mirada de la investigación es disciplinar. Cualquiera de esas ciencias, cuando mira desde su disciplina de investigación, está determinando qué tipo de problemas conforman su trabajo, su lenguaje específico y sus modos de prueba; el especialista actúa después de haberse formado un "*círculo visual*" propio que le permite intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos, desde la perspectiva de los elementos estructurales de su intervención y con un entramado conceptual con significado intrínseco a su ámbito disciplinar.

Cada ciencia genera principios de actuación, porque cada vez que se actúa, se ha definido el problema de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a su trabajo. Recurrimos a una ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, etcétera, porque toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina.

Desde la Pedagogía puede decirse que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse a la complejidad objetual de 'educación', para obtener conocimiento válido para la acción educativa. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad*, porque, si el conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica, tiene sentido afirmar que, si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido (Touriñán, 2014a; Touriñán y Sáez, 2012).

Si tomamos como presupuesto lo anteriormente dicho, tiene sentido mantener, las siguientes propuestas:

- La educación es un problema de todos
- Intervención educativa e intervención pedagógica no

significan exactamente lo mismo

- Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero

- La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente

- La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado, que determina y cualifica la acción

- La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades y enseñanza cuentan para educar y qué cuenta en las actividades y en la enseñanza educativa*, porque conocer, enseñar y educar no son lo mismo.

Ahora se trata de abordar el concepto de función pedagógica desde la perspectiva del análisis del lenguaje con objeto de comprender su identidad y diversidad, en tanto que la educación es un ámbito de realidad que tiene la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción y en tanto que la función pedagógica se concreta en la relación educativa bajo principios de acción.

2.1. IDENTIDAD Y ESPECIFICIDAD DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

Función pedagógica es el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias de la función (Touriñán, 1987b). La denominación *"funciones pedagógicas"* quiere decir, por tanto, que en todas ellas existe un núcleo pedagógico formativo que desarrolla determinadas competencias. Las *funciones pedagógicas se identifican* como tales, porque la realización de las tareas propias de la función requiere competencias adquiridas con el

conocimiento de la educación para construir hechos y decisiones pedagógicas. El *carácter específico 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. *Lo que identifica a las funciones pedagógicas entre sí como tales, es su carácter específico, y ese carácter específico es lo que las distingue de otras funciones* (artísticas, médicas, etcétera).

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Por el conocimiento de la educación se distingue de otras funciones. *La función pedagógica se identifica como actividad específica con fundamento en conocimiento especializado*. La docencia, la investigación pedagógica, la dirección de centros escolares, por ejemplo, tienen unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido cada función y su propia actividad; no hay docencia sin la tarea de enseñar; no hay investigación sin la tarea de descubrir y probar la verdad; no hay dirección sin la tarea de organizar recursos materiales y humanos en la escuela. Y todas esas tareas requieren el conocimiento especializado de la Pedagogía.

Por el conocimiento de la educación, las funciones se identifican entre sí como pedagógicas y se distinguen de otras funciones no pedagógicas. Así pues, la función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta, tanto en su identidad específica, como en su distinción de otras funciones no pedagógicas.

Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas, para educar. Y a los efectos de este capítulo, es suficiente recordar que, como en cualquier otro campo de investigación científica, en la Pedagogía, el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado, porque existe el carácter axiológico de los hechos. Pero, además, los hechos que están valorados tienen que contrastarse y relacionarse, y ello es posible en virtud de la condición fáctica del valor. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación, si no supera las condiciones de prueba. Desde el punto de vista del descubrimiento, la teoría presupone el conocimiento de ciertos acontecimientos. Desde el punto de vista de la justificación, la teoría precede a los hechos y dirige su producción. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría,

donde esta es una fase de aquella (Touriñán y Sáez, 2012)

Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, se identifican como funciones pedagógicas, porque la realización de las tareas propias de la función requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación, que hacen posible generar hechos y decisiones pedagógicas en el ámbito de actividad específico de la función. Las funciones pedagógicas se identifican entre sí y, a la vez, se distinguen de otras funciones, porque su carácter específico es la acción de educar, construyendo hechos y decisiones pedagógicas. Un pedagogo no es un arquitecto, ni un médico, pero ejecuta, igual que ellos, funciones propias de su ámbito de actividad, después de haberse formado un "*círculo visual*" propio que le permita intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos.

Las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones pedagógicas lógicamente distintas de otras funciones no pedagógicas; se identifican como pedagógicas por el conocimiento de la educación que les otorga la competencia para generar hechos y decisiones pedagógicas y se distinguen de las funciones no pedagógicas por ese conocimiento específico. Tienen identidad y especificidad frente a otras funciones. Pero además, las funciones pedagógicas se distinguen entre sí, porque se diversifican. Desde el punto de vista de la comprensión lógica, la función se identifica porque a cada tipo de función pedagógica le corresponden unas características y actividades que no se le pueden quitar sin que pierda su significado la función. Son funciones distintas de otras, identificadas como pedagógicas frente a otras, por su especificidad, y diversas entre sí, como vamos a ver a continuación.

2.2. DIVERSIDAD DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

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 a la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación (Touriñán, 1987b, 1990 y 1995):

- *Funciones de docencia,* identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de las destrezas, hábitos y conocimientos necesarios para ensenar en un determinado nivel del sistema educativo.

- *Funciones de apoyo al sistema educativo.* Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problema pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógica-social, la planificación educativa, etc.

- *Funciones de investigación pedagógica,* identificadas con la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y de acontecimientos y acciones educativas.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Touriñán, 2013e).

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 que hemos visto en el primer capítulo y por principio de finalidad en la actividad, 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, o sea, para educar. *En este discurso, la función educadora está presente como objetivo y cualidad en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas entre sí.*

Desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función pedagógica le corresponden unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función y hay un núcleo pedagógico formativo propio de esa función que le otorga la competencia para generar hechos y decisiones pedagógicas propias de esa función. Las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones pedagógicas lógicamente distintas, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes.

De acuerdo con las tareas a realizar en cada función, y pensando en la necesidad de adquirir competencias diferentes para cada una de ellas, pueden inferirse las siguientes consideraciones lógicas de diversificación y distinción entre ellas:

- El núcleo pedagógico no tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas. Así, por ejemplo, mientras que en la docencia el núcleo pedagógico de formación comparte el espacio formativo con el aprendizaje de los conocimientos del área cultural en la que se va a impartir docencia, en otras funciones pedagógicas, todo el núcleo de formación está constituido, prácticamente, por disciplinas que estudian la educación. La carrera de Pedagogía está constituida hoy en día en su totalidad por estudios autónomos e interdisciplinares de la educación.

- El núcleo pedagógico formativo es distinto en las funciones de docencia, apoyo al sistema e investigación, aun cuando

el núcleo pedagógico tuviera el mismo peso en las tres funciones. Por ser funciones distintas puede afirmarse que las tareas de cada función son distintas (no son iguales las tareas propias de la organización de un centro y las tareas propias de la enseñanza de historia en ese centro). Por la misma razón se entiende que cada una de esas funciones reclama un núcleo pedagógico de formación específico, centrado en el conjunto de conocimientos especializados acerca de la educación que se han de dominar para ejecutar las tareas correspondientes a la función ejercida.

- Incluso pensando en la misma función pedagógica, cabe afirmar que el núcleo pedagógico puede variar cuando la capacidad de diversificación del ámbito en el que se ejerce la función justifica desde el punto de vista lógico la diferenciación en el núcleo. Tal es el caso de la función de docencia cuyo núcleo pedagógico de formación no es exactamente igual para profesores de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. El núcleo pedagógico de formación puede variar dentro de la misma función, pues, siendo verdad que los docentes han de dominar los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los capacitan para explicar, interpretar y decidir la intervención propia de su función, también es verdad que hay conocimientos pedagógicos específicos del profesor de infantil que no mejoran en nada la capacitación profesional del profesor de Universidad. Por ejemplo, los conocimientos pedagógicos necesarios para el desarrollo de las destrezas básicas de lectura, escritura, cálculo y expresión verbal, que son imprescindibles en la capacitación pedagógica de aquel y superfluos en la de éste. Por la misma posibilidad lógica de diversificar el ámbito de la función, puede decirse que el pedagogo social y el director escolar ejercen funciones de apoyo. Sin embargo, las competencias pedagógicas requeridas para ejercer una u otra función de apoyo no son exactamente las mismas y, por consiguiente, el núcleo pedagógico se diversifica dentro de las funciones de apoyo.

El crecimiento del conocimiento de la educación es un argumento importante en la diversificación de la función. Este es el caso de diversificación de la función de docencia por crecimiento del conocimiento de la educación que permite distinguir entre enseñar un área cultural y enseñar para superar trastornos de aprendizaje en el área. El docente de áreas culturales usa y desarrolla las destrezas de aprendizaje de los alumnos en la misma medida que el área cultural que enseña lo permite. Pero, además, el conocimiento de la educación permite comprobar que existen trastornos en las destrezas de aprendizaje que pueden ser solventados mediante intervención pedagógica. Esta tarea es también una función docente, pero de distinto tipo, su objetivo no son las áreas culturales, sino la destreza misma. Que ambas tareas las ejerza la misma persona es cuestión diferente de la distinción lógica, pero es indudable que las competencias pedagógicas necesarias para resolver ambos problemas son distintas.

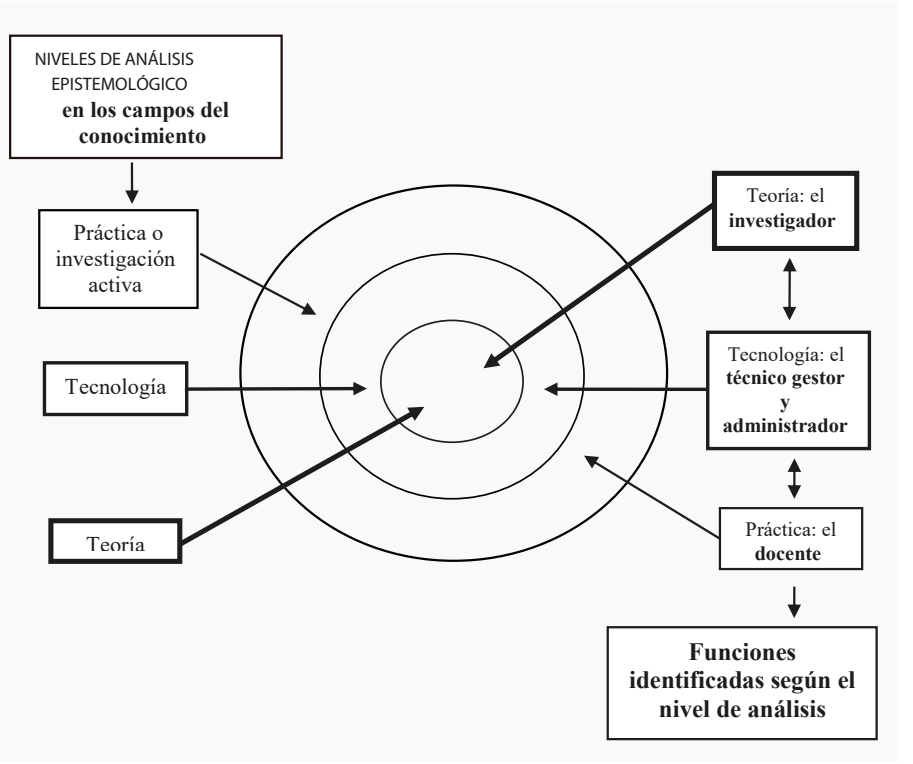
2.3. COMPLEMENTARIEDAD RESPECTO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y FORMACIÓN COMPARTIDA EN LAS FUNCIONES PEDAGÓGICAS

Funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación son distintas. Pero también son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. En unos casos, se puede hablar de complementariedad, porque las funciones se ejercen en un sistema, de tal manera que la escasa eficacia en una función dificulta otra. Tal es el caso de la docencia y la organización escolar. Ambas son funciones distintas. Pero la organización pierde buena parte de su sentido, si no facilita la función docente y la docencia se paraliza o dificulta, según el caso, si la organización escolar es deficiente. Pero, en cualquier caso, las funciones son complementarias, porque todas ellas se ejercen para lograr una educación de calidad; el objetivo general es mejorar la intervención pedagógica. En este sentido, puede afirmarse que a los especialistas en funciones de docencia y apoyo les incumbe la obligación de utilizar en sus respectivas funciones la parte del cuerpo de investigación que les atañe. Al especialista en investigación le incumbe la obligación de establecer estructuras cada vez más ajustadas a las situaciones educativas reales que hay que conocer y transformar.

Las tres funciones son funciones complementarias, porque cada función cubre un determinado aspecto o sector distinto del sistema educativo. Es conveniente recalcar que *la complementariedad se establece de forma genérica respecto del sistema educativo y no respecto de la propia función en sí*. En algún caso se intentó defender la complementariedad de forma genérica respecto de las

funciones en sí, tal como si las actividades de una función se completaran con las de las otras. Un intento de este tipo se produce cuando se identifica al profesor con el práctico, al especialista en funciones de apoyo con el tecnólogo que prescribe reglas de intervención y al investigador con el científico puro que establece y justifica los principios y estructuras del ámbito de realidad de la educación, tal como se refleja en el Cuadro 25.

Cuadro 25: Identidad de funciones según el nivel de análisis epistemológico



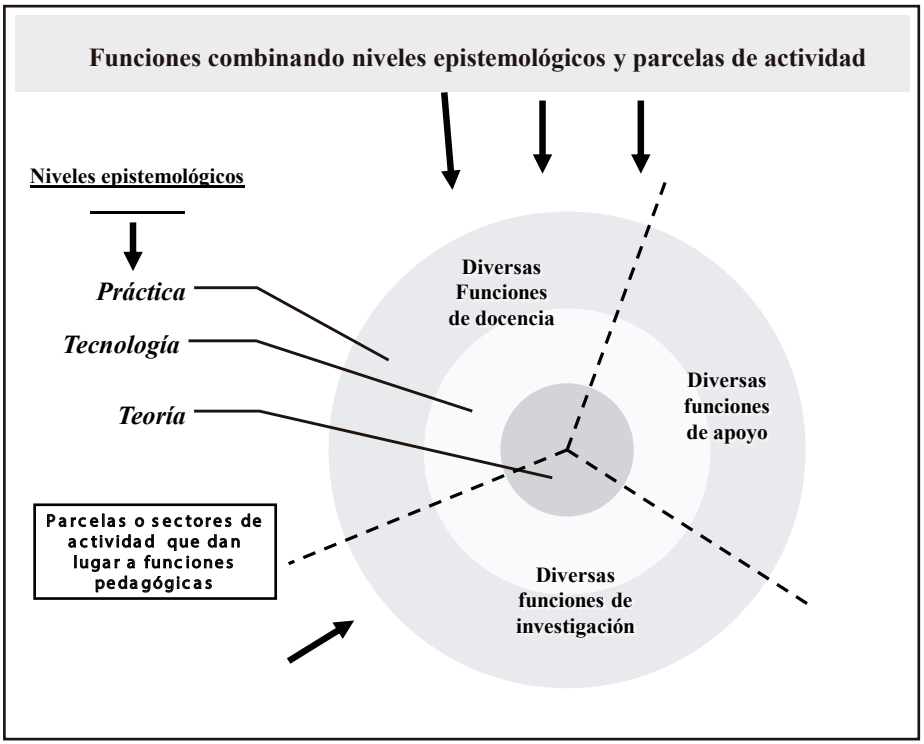
Fuente: Touriñán, 2014a, p. 165.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación y una concepción jerárquica de los niveles epistemológicos de análisis del conocimiento de la educación (teoría, tecnología y práctica) son compatibles con una interpretación de este tipo. La teoría es competencia de los especialistas

en disciplinas generadoras; construyen y validan los modelos de explicación de acontecimientos educativos en términos de las disciplinas generadoras, y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas correspondería al especialista de apoyo (el inspector, el director de centro, el orientador, etcétera), que realizará investigación aplicada como teoría práctica. Al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa, porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Es innegable que argumentaciones de este tipo son equívocas, porque incurren en un salto lógico. Teoría, tecnología y práctica son tres niveles de análisis epistemológico que aplicamos cuando procuramos conocer la realidad y actuar sobre ella; ejercer función de docencia, de apoyo al sistema o de investigación son cuestiones de nivel ontológico, práxico y social. Las funciones se distinguen entre sí, no por el nivel epistemológico distinto (investigación básica, tecnológica y práctica ajustados a racionalidad científico-tecnológica, práxica, literaria y artística, etc.), sino porque cada una de ellas aborda parcelas reales del sistema educativo susceptibles de tratamiento epistemológico. De lo que se trata en cada función es de poseer los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos, de la racionalidad que corresponda y que nos capacitan para ejercerla. No es que la teoría de la docencia sea una función pedagógica, la tecnología otra y la investigación activa otra. La docencia es, de por sí, una función pedagógica. Cada función pedagógica implica problemas teóricos, tecnológicos y prácticos. Al técnico de cada función le corresponde conocer los suyos. Hay técnicos en una función a los que les corresponde estrictamente el calificativo de “practicones” y hay técnicos en esa misma función que entienden los problemas teóricos y tecnológicos de su función y saben hacer investigación activa para ajustar la secuencia de intervención a cada caso concreto, tal como se resume en el Cuadro 26.

Cuadro 26: Diversidad de funciones combinando niveles y parcelas de actividad (tareas con competencias específicas)



Fuente: Touriñán, 2014a, p.166.

Tanto el especialista en función de docencia, como el de funciones de apoyo realizan investigación activa, es decir, ajustan las secuencias de intervención a cada caso concreto en el que intervienen y dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que les permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica, propia de su función. Para ello se sirven de las investigaciones realizadas o las realizan ellos mismos. Pero, en este caso, no actúan como docentes o como especialistas en funciones de apoyo, sino como especialistas en función de investigación cuya tarea es el desarrollo y validación de modelos de descripción, explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica y acontecimientos educativos.

Y todo eso lo hacen, directa o indirectamente, los técnicos de cada función para educar y, si bien es cierto que, cuando se investiga, no se está educando

a alguien en concreto, a nadie se le escapa que la depuración del conocimiento que se obtiene y el modo de obtenerlo y sus pruebas de validación forman parte del conocimiento de la educación y contribuyen a la práctica en la misma medida que aseguran conocimiento válido para establecer secuencias de intervención y mejor dominio de la estructura, el proceso y el producto de la educación, porque el principio básico de significación (validez del conocimiento pedagógico) establece que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este es válido, si sirve para educar. Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, entre acción y conocimiento, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. 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. Podemos hablar con propiedad de la Pedagogía como una disciplina que aporta conocimiento del ámbito 'educación' en toda su complejidad. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación derivados de la complejidad de su objeto de estudio y hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9).

Me parece obvio que el hecho de que la misma persona pueda actuar en función de docencia, apoyo o investigación no reduce ni invalida la fuerza de la distinción lógica entre las funciones, porque lo que hace esa persona en cada caso, es ejercer tareas que requieren destrezas y competencias pedagógicas diferentes. Un profesor es especialista en el área cultural en la que imparte docencia y en el uso de las destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de la educación, sin los cuales es incapaz de controlar pedagógicamente su tarea. Un organizador, un administrador o un director escolar también necesitan los conocimientos que les permiten controlar pedagógicamente su tarea. Ahora bien, su tarea no es la enseñanza en un nivel del sistema educativo; su tarea es distinta en el sistema educativo (el control y la racionalización de recursos humanos, económicos, físicos, etc., que existen en el grupo escolar y que afectan directa o indirectamente al trabajo del profesor en su aula y al logro de calidad de educación en el sistema); ejerce funciones de apoyo.

Abundando en el carácter lógicamente distinto de las tres funciones genéricas que hemos identificado, y del mismo modo que la posibilidad de ejercer las tres funciones la misma persona no reduce ni anula la fuerza de la distinción lógica

entre ellas, también se puede afirmar que, el hecho de que sean lógicamente distintas, sólo es razón suficiente para afirmar que cada función distinta requiere sus conocimientos pedagógicos específicos.

Así las cosas, debe entenderse que, si los tres tipos de funciones no son ejercidos por la misma persona, ello no obedece a su distinción lógica, sino a criterios de tipo pragmático, como pueden ser, entre otros: a) el criterio de responsabilidad coimplicada, pues ninguno de los especialistas en funciones pedagógicas es responsable de todo el sistema; b) el criterio de competencia, ya que ninguno de ellos sabe hacer cualquier cosa; e) el criterio ocupacional, porque, al margen de otras consideraciones más amplias, e incluso poseyendo las competencias específicas de las tres funciones, nadie puede hacerlo todo; los tiempos de dedicación a cada una de esas funciones obligarían al supuesto agente a paralizar alguna; d) el criterio académico, porque no todas las funciones tienen el mismo nivel de complejidad intelectual y no requieren por tanto el mismo nivel de estudios; y e) el criterio profesiológico, pues a una misma habilitación profesional se le pueden asignar diversas funciones de carácter distinto (Touriñán, 1987b).

Funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones distintas y de forma genérica *son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. Pero no son complementarias de forma genérica respecto de la función en sí*. La función docente no completa en sí a la función de apoyo, ni la de investigación. Un organizador escolar no mejora su función por ser pedagogo social, o por ser docente, porque sus tareas son distintas. Y, por la misma razón, puede afirmarse que un investigador no es mejor investigador por ser docente.

El hecho de que las funciones sean distintas, exige, lógicamente, que la formación sea distinta; en caso contrario estaríamos afirmando que las competencias a dominar para ejercer las tres funciones no son distintas. Ahora bien, siendo esto verdad, no es correcto aplicar un modo de razonamiento analógico y afirmar que, si las funciones son complementarias, la formación para esas funciones también es complementaria. Si por carácter complementario de la formación se entiende que, cuantas más funciones pedagógicas dominemos, más completa es nuestra formación, no hay nada que oponer a esa afirmación. Sin embargo, cuando se habla del carácter complementario de la formación para funciones distintas, no quiere decirse simplemente lo anterior, sino más precisamente que la formación en una función es completa, cuando se tiene, además, la formación pedagógica propia de otra función. Y esto no es correcto.

Debemos distinguir entre defender de forma genérica el carácter complementario de las actividades de cada función respecto del sistema educativo y defender de forma genérica el carácter complementario de la formación respecto de las funciones en sí. La formación no es complementaria respecto de las funciones en sí, porque la formación que se necesita lógicamente para estar preparado en una función no se necesita con rigor lógico para adquirir la formación propia de otra. Ni al pedagogo social, ni al organizador le son necesarios para dominar su función los conocimientos de áreas culturales ni los conocimientos pedagógicos de las didácticas especiales de esas áreas que le son imprescindibles al docente de áreas culturales para ejercer la suya, y, en cambio, les son necesarios otros conocimientos pedagógicos.

Por el hecho de ser funciones distintas, podemos afirmar que la formación es distinta: estar preparado para resolver un problema de enseñanza y aprendizaje en el aula, no es estar preparado para resolver un problema de organización escolar, o viceversa (las competencias son distintas). Pero además, la formación no es complementaria respecto de las funciones en sí: lo que se necesita para ser competente en una función pedagógica, no es todo lo que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo una parte del núcleo pedagógico según el nivel de la función de referencia.

En efecto, el rigor lógico permite afirmar que la formación para las tres funciones no exige carácter complementario respecto de la función en sí misma considerada. Como ya hemos visto, el núcleo pedagógico, ni tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas, ni es el mismo en cada función; y puede diversificarse dentro de cada función. Precisamente por eso, podemos afirmar que, ni el especialista en funciones de apoyo tiene que ser docente antes, pues no necesita para desempeñar su función algunos de los conocimientos pedagógicos específicos del docente, pero necesita otros que no tiene el docente, ni el docente tiene que ser previamente técnico en funciones de apoyo.

Así las cosas, lo correcto no es decir que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función es el que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo "una" parte del núcleo pedagógico formativo, según el nivel de la función de referencia. Más bien hay que decir, manteniendo el mismo modo de expresión, que lo correcto es afirmar que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función, es el que se necesita para estar formado en otra, añadiéndole "en una" parte del núcleo y, al mismo tiempo, sustrayéndole "en otra" parte del núcleo. Esto quiere decir

que la formación no es, de forma genérica, complementaria respecto de las funciones en sí, sino más bien coincidente o compartida en una parte del núcleo pedagógico.

Es más correcto afirmar de forma genérica el carácter coincidente o compartido de la formación para funciones pedagógicas, porque en las diversas funciones pedagógicas hay aspectos formativos comunes, en la misma medida que hay problemas teóricos y tecnológicos comunes a cualquier tipo de función pedagógica. Pero además hay aspectos pedagógicos formativos diferenciadores, en la misma medida que las actividades a realizar en cada función requieren competencias distintas.

Después de los argumentos anteriores, parece evidente que, según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento adecuado al problema a resolver. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios aplicados de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); a veces, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. En unos casos necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera, tal como corresponda para construir ámbitos de educación que nos permitan resolver los problemas educativos que surjan, aplicando el nivel de análisis epistemológico -teórico, tecnológico, práctico- que proceda.

Hay que insistir en que la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. Esta doble condición, de conocimiento y acción, marca la complejidad de la acción educativa para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica y obliga a establecer principios de acción específicos (Touriñán, 2008a).

Desde el punto de vista académico la consecuencia más directa de la confusión entre funciones complementarias y formación complementaria es la obligación legal que cada estudiante tiene de dominar disciplinas formativas que no son necesarias para ejercer con competencia la función elegida pero que son propias de la función que se estipula como formación complementaria de la

elegida, aunque lógicamente no lo sea.

Desde el punto de vista profesional la consecuencia más directa de la confusión entre funciones complementarias y formación complementaria es la jerarquización y dependencia arbitraria entre funciones. Pero, derivadamente, esa confusión da lugar a incoherencia en los sistemas de promoción y a la infravaloración de la competencia pedagógica, en determinados casos, como vamos a ver a continuación.

2.4. NECESIDAD DE NO CONFUNDIR FUNCIÓN PEDAGÓGICA, HABILITACIÓN PROFESIONAL Y PROMOCIÓN DE CARRERA PROFESIONAL

En epígrafes anteriores hemos delimitado la función pedagógica como el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. La denominación "funciones pedagógicas" significa por tanto que en todas ellas existe un núcleo pedagógico formativo que desarrolla determinadas competencias.

Las funciones pedagógicas muestran la necesidad de conocimiento especializado de la educación para la realización de la tarea. Pero de ningún modo debe entenderse que la denominación de función "pedagógica" apunta a la exclusión de cualquier otro núcleo de conocimientos, o a la reiterativa presencia del mismo núcleo pedagógico formativo para cualquiera de las distintas funciones pedagógicas.

Como ya sabemos, del mismo modo que una persona puede prepararse en diversas funciones pedagógicas sin que ello anule la fuerza de la distinción lógica, cabe la posibilidad, sin contradicción lógica y atendiendo a criterios pragmáticos, de que una sola habilitación profesional capacite para diversas funciones pedagógicas, o dicho de otro modo, que una profesión se identifique con diversas funciones. Por ejemplo, que la profesión de profesor de secundaria se configure pragmáticamente como ejercicio especializado en docencia de áreas culturales, y gestión de centros escolares. En ese caso, lo correcto es decir que la formación pedagógica de la profesión de profesor de secundaria requiere las competencias pedagógicas de esas dos funciones. Pero los núcleos pedagógicos de las dos funciones no son complementarios respecto de las funciones en sí, porque adquirir la competencia en gestión de centros no equivale a adquirir la competencia en docencia de áreas culturales y algo más; las didácticas de áreas culturales son necesarias para el docentes de áreas y no para el especialista en gestión, quien además necesita sus propias

competencias. La formación es coincidente o compartida. No distinguir con rigor lógico carácter complementario de las funciones respecto del sistema educativo y carácter coincidente en la formación, da lugar a formulaciones erróneas que hacen sinónimo función y profesión.

Si se defiende el carácter complementario de la formación, tendría sentido afirmar que el profesor más completo es el de universidad. Pero lo cierto es que son dos cosas distintas que el profesor de primaria pueda llegar a ser profesor de Universidad y que necesariamente haya que graduarse como profesor de primaria para ser profesor de universidad. La consecuencia más directa en este caso es la confusión de promoción en la carrera docente con complementariedad de formación. La promoción en la carrera docente puede hacerse sin incurrir en el error lógico de defender la formación complementaria. Y precisamente por eso un profesor de primaria puede hacerse profesor de universidad, aunque no sea necesario ser profesor de primaria para ello.

La confusión entre funciones complementarías en sus actividades respecto del sistema educativo y formación complementaria respecto de las funciones en sí genera consecuencias negativas para el escalonamiento profesional.

Las funciones del diplomado y del licenciado en el sistema educativo universitario anterior a Bolonia eran funciones complementarias respecto del sistema educativo, pero no necesariamente complementarias respecto de la función en sí. Había funciones profesionales con nivel de formación de diplomatura, con carácter completo en sí mismas. A su vez, los estudios universitarios posteriores a Bolonia, el EEES (espacio europeo de educación superior) mantienen la identidad específica de los niveles de grado (licenciatura) y postgrado (máster y doctorado) y no los consideran lógicamente complementarios respecto de las funciones en sí, aunque mantienen el carácter complementario de la formación dentro del sistema educativo. En el sistema educativo hay profesiones y funciones con nivel de grado y hay profesiones con nivel de máster; y, más incluso, en algunos países, el título de doctor profesionaliza (no es el caso de España).

Desde el punto de vista de la racionalidad administrativa, para la promoción en la carrera y desde la carrera es conveniente no confundir funciones y profesiones. Si se mantienen esas distinciones, es correcto decir que:

- Si se consideran varias funciones como propias de una sola profesión, no se puede habilitar titulación profesional

por separado para cada una de ellas.

- Si se consideran habilitaciones profesionales distintas y de formación no complementaria, no se puede establecer legislación que impida el ejercicio de una función, si no se está habilitado para la otra, pues ello implica desprestigiar el valor de la formación directa en la función cuyo ejercicio se impide.

- Si se da realmente ese carácter complementario de la formación entre funciones, nadie debería poder habilitarse profesionalmente en una sin tener la académicamente previa.

- Y si se consideran dos niveles profesionales escalonados, no es necesario, para promocionar, incurrir en error lógico y defender el carácter complementario de la formación respecto de las funciones en sí, cuando ese carácter no se dé realmente.

En la misma medida que existe el carácter coincidente o compartido en la formación para funciones distintas, la legislación tiene dos vías básicas a nivel académico para la promoción:

- La convalidación de estudios entre habilitaciones del mismo nivel académico, pues es un principio básico de administración que la misma disciplina, pagando las tasas, surte efectos para dos títulos distintos y abre el camino de la formación necesaria para completar el otro título.

- Los cursos de Adaptación para acceso a estudios de nivel académico distinto. La misión de los cursos de adaptación es proporcionar aquellos aspectos formativos necesarios para una función y que no dominan aquellos que se incorporan a la formación en esa función desde la habilitación para otras funciones del cielo universitario precedente pero de carácter coincidente o compartido en su formación.

En otros trabajos (Touriñán, 1987b, 1987c, 1989, 2008b) defendí que

los criterios técnicos que configuran un marco legal, no se identifican con los criterios técnicos que configuran el contenido de la materia legislada, porque la racionalidad administrativa y la racionalidad epistemológica no son necesariamente coincidentes, si bien es deseable la convergencia de ambas (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 8).

Cabe la posibilidad, ciertamente, de que un determinado gobierno legisle acerca de un ámbito, sin que el marco teórico de la investigación científica del ámbito legitime técnicamente esa propuesta legal. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando el escalonamiento profesional permite la promoción profesional obviando el carácter distinto y no complementario de la formación para funciones distintas. Esto ocurre cuando se suple la formación específica con la práctica de años de servicio. Una acción encomiable de reconocimiento del valor de la práctica, pero que puede tener consecuencias nefastas, si se aplica indiscriminadamente. Por descontado que la práctica proporciona competencia y que la intención del legislador no es destruir la competencia profesional, pero el efecto producido puede llegar a ser tan incoherente desde el punto de vista de la especificidad de la formación como decir que un arquitecto técnico (Diplomado) con años de servicio y licenciado en Derecho va a ocupar puestos de arquitecto superior (sin la formación académica que requiere el arquitecto superior).

La función pedagógica se puede entender, de modo genérico, como la puesta en acción del conocimiento de la educación y el crecimiento de este conocimiento y del sistema educativo permiten diversificar la función, de manera tal que siempre hay que respetar la identidad y diversidad de las funciones pedagógicas con objeto de darles su lugar y racionalizar adecuadamente la formación de los especialistas en dichas funciones. La cuestión clave está en reconocer que cada función pedagógica es complementaria de las otras respecto del sistema educativo y, al mismo tiempo, su especificidad viene dada por tener un núcleo pedagógico formativo que solo es coincidente o compartido con el de otra función en una parte del núcleo, de manera que eso no las convierte en funciones complementarias respecto de las funciones en sí. Si esto es así, tiene sentido afirmar que los planes de formación para las diferentes funciones pedagógicas, deben identificarse (núcleo pedagógico coincidente o compartido) y, al mismo tiempo, diversificarse (núcleo pedagógico específico para cada habilitación diferenciada).

3. COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR Y COMPETENCIAS PARA EDUCAR, UN NUEVO RETO DE LA PEDAGOGÍA

El eje conductor de este capítulo es la función pedagógica, que es ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación. Esta afirmación la hice a mediados de los años ochenta y en ese momento todavía no se había generalizado el reconocimiento del concepto de competencias como concepto técnico, ni siquiera en el ámbito académico (Touriñán, 1987b). El carácter específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas y para eso hay que ser competente, hay que tener la pericia y competencia del experto. Según cuál sea la consideración que se haga del conocimiento de la educación podremos hablar de función pedagógica de un modo u otro. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas procede, por tanto, del conocimiento de la educación. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta.

En este epígrafe vamos a hablar, no de la competencia, sino de las competencias, en plural. El concepto de competencias es polisémico y en mi opinión el análisis descriptivo de la definición no resuelve la cuestión del significado, pero ayuda a entender por qué el mundo de la educación tiene que cambiar y hablar más de tareas y de problemas que las personas tienen que resolver en su vida diaria que del dominio intelectual de una cuestión académica. El concepto de competencias se aplica tanto a la formación de los profesores, como a la de los educandos. Educando y educador pueden gestionar mejor su desarrollo, si se organiza la tarea en relación con el concepto de competencias.

Es un reto singular, sobre todo si tenemos en cuenta que por vez primera, bajo el concepto de competencias, la tarea del profesor no se vincula directamente con los saberes de las áreas culturales. Es un hecho que el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación y es un hechos que tenemos que transformar la información en conocimiento y este a su vez en educación, porque conocer no es enseñar y enseñar no es educar. Pero en todas esas tareas hay un lugar específico para el desarrollo y adquisición de competencias. Lo cierto es que, si avanzamos en atribuir significado distinto para 'educar', también estamos obligados avanzar en la identificación de *competencias adecuadas* para esa tarea.

3.1. COMPETENCIAS CLAVE, COMPETENCIAS BÁSICAS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES: LA POLISEMIA CONCEPTUAL

Competencia, según el Diccionario de la Real Academia, significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (DRAL, 1992). Desde el punto de vista de los especialistas, la competencia es "una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio" (Spencer y Spencer, 1993, p. 9), o un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad, es decir, dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente (Woodruffe, 1993).

Tal parece, pues, que las competencias, en general, son características permanentes y desarrollables en la persona por medio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo y están relacionadas con la ejecución exitosa de una finalidad, sea laboral o de otra índole. Desde este punto de vista, las competencias se pueden generalizar a más de una tarea y ocupación; y con ese potencial de transferencia se usan el sistema educativo.

Cuando, en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, se hizo sujeto de los cambios que en la Unión Europea se estaban produciendo a consecuencia de los nuevos procesos económicos propios de la mundialización y la idea del conocimiento y del capital humano como el verdadero valor de los Estados, se fijó como meta estratégica convertir la Unión, antes de que concluyera 2010, en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, y, consecuentemente, señaló que esos cambios exigían un cambio de los sistemas educativos. Nunca antes el Consejo Europeo había reconocido de esa manera el papel que desempeñan los sistemas educativos y de formación dentro de la estrategia económica y social y el futuro de la Unión.

Posteriormente, los Consejos Europeos de Estocolmo, en 2001, y de Barcelona, en 2002, acordaron los futuros objetivos específicos de los sistemas de educación y formación europeos y definieron el programa de trabajo "*Educación y Formación 2010*", entre cuyas metas destaca el desarrollo de capacidades necesarias para: la realización de la sociedad del conocimiento, el desarrollo personal y la potenciación de la dimensión europea desde la educación general (*Education and Training 2010*: COM (2003) 685-final.

Consultado 9 de abril de 2013, http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=685).

En el año 2003, el programa educativo de la Unión Europea *Education and Training 2010* (http://ec.europa.eu/education/index_en.html), iniciado para los países miembros con el objetivo primario de establecer un marco general de competencias para la vida en la sociedad y la economía del conocimiento, señala ocho *competencias clave* (competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento) que quedan definidas en el punto 1.2 del documento del siguiente modo:

> "Todas las personas deben adquirir una base mínima de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento. Se trata de las competencias básicas tradicionales (lectura, escritura y cálculo) y de las más recientes (incluidas las lenguas extranjeras, el espíritu empresarial, las competencias personales y cívicas y las competencias en nuevas tecnologías de la información y la comunicación)". (*Education and Training 2010*: COM (2003) 685-final, http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=685 (Fecha de consulta el 15 de abril de 2013).

Con anterioridad, en el año 2002, ya un informe de la Red Eurydice consensuaba una aproximación al concepto de Competencia por parte de la mayoría de los expertos y apuntaba que una competencia, para poder ser considerada *'clave', 'nuclear', 'esencial' o 'básica'*, debería ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y para la sociedad en su conjunto (Eurydice, 2002). Más tarde Rychen y Salganik resaltaron la idea de que las *competencias clave* son competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos, distinguiendo éstas de las *competencias cognitivas generales*, recursos mentales aplicables a diversos contextos, y de las *competencias cognitivas específicas*, más vinculadas a la ejecución de tareas concretas de complejidad técnica diversa (Rychen y Salganik, 2003).

Desde los informes de Euridyce de 2002, se considera que las *competencias clave* incluyen *competencias básicas de carácter curricular* (lectura y escritura, matemáticas, ciencias) y *transversales* (digitales, cívicas y empresariales). En la actualidad, la mayoría de los países ha reformado sus currículos para integrar las competencias transversales, aunque no lo han hecho en la misma medida. Por ejemplo, uno de cada tres países europeos no reconoce explícitamente el espíritu de empresa en sus documentos estratégicos nacionales de educación primaria, mientras que las competencias digitales se abordan prácticamente en todos los países en esa etapa. Asimismo, en comparación con las competencias básicas, las transversales se imparten con menos frecuencia como materias independientes, (fecha de consulta, el 17 de marzo de 2013), http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

En el año 2005, el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas *esenciales para la vida* de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, asume que las competencias son algo más que conocimientos y destrezas. Implica también la habilidad para responder a problemas complejos, utilizando recursos del ámbito social y psicológico, lo que supone también destrezas y actitudes, en contextos específicos (DeSeCo, 2005). En dicho informe, (consultado el 2 de febrero de 2013, http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf), se marcan las *Key Competences,* es decir, las competencias clave que son básicas para actuar y desenvolverse en la sociedad. Estas *competencias clave* deben poseer tres características:

1. Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad.

2. Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos.

3. Ser relevantes no sólo para los especialistas sino que para todas las personas.

El proyecto antes mencionado, apunta un análisis de categorización de las *competencias clave* desde una triple vertiente:

a. Competencias que permiten dominar los instrumentos

socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.

b. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos y

c. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decidir, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Desde la Comisión de las Comunidades Europeas se avanzó en el año 2005 una "*Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*" (Bruselas, 10.11.2005 COM(2005)548 final; 2005/0221(COD), que se publico en el Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006 como "*Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo*, de 18 de diciembre de 2006, *sobre* las *competencias clave para el aprendizaje permanente"*, (2006/962/CE). Se avanza hacia un Modelo de Competencias basado en la estructura KSA (conocimientos, habilidades y actitudes, en inglés), propia del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), consultado el 2 de febrero de 2013, http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf.

En nuestro país, la legislación desarrollada a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE: BOE del 4 de mayo de 2006) traduce las competencias clave en las siguientes *competencias básicas* (aquellas que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida), consultado el 13 de marzo de 2013, http://www.stes.es/documentacion/loe/LOE_anexo1_comp_basicas.pdf:

- Competencia en comunicación lingüística oral y escrita (en

lengua materna y en lenguas extranjeras).

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia en tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística (conciencia y expresiones culturales).
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal y espíritu de empresa (emprendimiento).

Las competencias universitarias se distinguen de las competencias clave y se usan en contextos distintos. Tal y como plantean el problema González y Wagenaar, coordinadores del proyecto Tuning (consultado el 13 de marzo de 2013) (http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf), las competencias se entienden como "*saber*" (dominio integrado de un campo académico disciplinar, que se relaciona con la capacidad de explicar y comprender y gestionar ese conocimiento específica, sea de carácter teórico, tecnológico o práctico), "*saber hacer*" (habilidades, destrezas y hábitos de experiencia y aplicación práctica y operativa para logro de la calidad productiva), y "*saber ser y estar*" (valores, comportamientos y actitudes influyentes en la imagen de uno mismo y en la convivencia, en la forma de percibir a los otros y de vivir y actuar en un contexto social y de cultura del trabajo). Estas competencias representan una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos y pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona, ni posee, ni carece de una competencia en términos absolutos, sino que la domina en cierto grado (González y Wagenaar, 2003).

En el marco de la reforma de los planes de estudios universitarios con objeto de adaptarlos al EEES, se han normalizado dos usos del concepto de

competencias, siguiendo el Proyecto Tunning, *competencias transversales o genéricas* y *competencias específicas*:

- Las *competencias transversales o genéricas* son las propias de todo universitario como parte general o básica de su formación universitaria. Son compartidas por todas las disciplinas y ámbitos de conocimiento, pueden ser aplicadas a una variedad de áreas, materias y situaciones. Las competencias genéricas se clasifican en *instrumentales*, *interpersonales* y *sistémicas*. Las instrumentales combinan habilidades manuales, destrezas tecnológicas y lingüísticas, capacidades metodológicas y cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Las interpersonales miden las habilidades de relación social, de integración, de trabajar en equipos y de interacción con los demás. Las sistémicas son destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema y miden las cualidades individuales y de organización y gestión y motivación de logro en el trabajo, tales como autonomía, liderazgo, organización y otras.

- Las *competencias específicas* se vinculan a los conceptos, teorías, conocimientos instrumentales, habilidades de investigación, formas de aplicación o estilos de trabajo que definen a una disciplina universitaria (Historia, Ingeniería Industrial, Derecho, Medicina, Psicología, Economía, Física, etc.) y que resultan necesarios para dominar y tener un conocimiento adecuado de la misma y para poder desarrollar de modo satisfactorio un trabajo relacionado con ella. Las competencias específicas se dividen en tres clases: *académicas* o relativas a conocimientos teóricos de la carrera (saber), *disciplinares* o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer) y *profesionales*, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

Todo apunta a que cada asignatura universitaria debe contemplar ambos tipos de competencias. Y también todo apunta a que la competencia se define

como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas (Sarramona, 2004). En esta misma línea se expresa Hernández Pina, al distinguir entre *competencias técnicas,* (de saber, de conocimiento de experto), *competencias metodológicas* (de saber hacer, de conocimiento de producción, aplicabilidad y transferencias de resultados), *competencias participativas* (de saber estar, de organizar, decidir y aceptar responsabilidades en el entorno) y *competencias personales* (de saber ser, de comunicarse y colaborar y de mostrar entendimiento interpersonal y de orientación al grupo) (Hernández Pina, 2005, p. 57).

Los autores más citados en el tema de las competencias profesionales son M. G. LeBoterf y P. Perrenoud. Según LeBoterf el enfoque de competencias nace en el ámbito de la economía, de la necesidad social de confianza sobre los productos y servicios que se consumen. Una de las alternativas para solucionarlo fueron los certificados de calidad, que también han tenido su desarrollo en los centros educativos a través de la normalización y certificación de procesos: ISO 9000-2000, FQM, (LeBoterf, 1999).
Una de las definiciones que más se repite en la documentación relacionada con competencias es la de P. Perrenoud: "aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2001, p. 98; Perrenoud, 2004a).

Según Riesco, en España, *las competencias laborales* han entrado como concepto en los 90 (Riesco, 2008). Aún para muchos es un concepto ligado a la formación, a la educación y a la organización de Recursos Humanos. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional de España, establecido mediante la Ley orgánica 5/2002, (http://www.cualificacionesprofesionales.net/) es resultado de una trayectoria de trabajo en el ámbito de la formación que se inicia con la firma del acuerdo económico y social entre el gobierno, trabajadores y empleadores, en 1984. Posteriormente, España ha tenido dos grandes programas nacionales de formación profesional: el primero en 1993 y el segundo en 1998, a partir del cual se fue concretando la necesidad de crear un Sistema Nacional de Cualificaciones (http://www.lascualificacionesprofesionales.com/):

"La participación de empleadores y trabajadores en su

> elaboración reviste especial importancia debido a la necesidad de establecer nexos de coordinación entre las tres grandes modalidades de formación que existen en España, a saber: a. La *formación profesional reglada*, propia del ciclo educativo y que alcanza el nivel máximo de técnico de grado medio o técnico superior para una profesión en particular; b. La *formación profesional ocupacional*, focalizada en trabajadores desempleados, con el fin de desarrollar las cualificaciones necesarias para su reinserción laboral; c. La *formación continua,* dirigida a los trabajadores empleados con el fin de actualizarlos y/o recalificarlos" (Riesco, 2008, p. 85).

Las competencias desarrollan las capacidades de la persona y tienen siempre un carácter aplicativo que hace que el individuo sea capaz de resolver sus propios problemas ante situaciones diferentes. Al mismo tiempo, tienen un carácter interdisciplinar, ya que integran aprendizajes procedentes de diferentes disciplinas y, finalmente, suponen un punto de equilibrio entre la calidad y la equidad ya que pretenden ser, por un lado, la respuesta educativa al mundo actual y, por otro, la base común que todos los ciudadanos han de adquirir y sobre la cual fomentar la convivencia (Sarramona, 2003a).

Todo parece indicar que en el desarrollo de competencias hay un enfoque más centrado en los atributos personales (actitudes, capacidades, etc.), otro más focalizado en la ejecución de tareas y otro más integrador que combina las dos anteriores. Lo cierto es que todo parece indicar que la competencia no es una capacidad simplemente. Según Parcerisa, *hablamos de capacidad* cuando se designan operaciones que no toman como referencia una situación específica (son relativamente independientes del contexto) y *hablamos de competencias* cuando nos referimos a aspectos de contexto que hay que tener en cuenta para realizar una gestión global de una situación compleja. Se sigue, que, es más fácil trabajar capacidades que competencias, porque puede ser más fácil realizar acciones sin un contexto preciso (traducir una melodía a notación, analizar una partitura, resolver un ejercicio interválico, etcétera). En estos casos, se están desarrollando recursos cognitivos o elementos que, cuando se interrelacionen y se movilicen, pueden ayudar a desarrollar una competencia propiamente dicha (Parcerisa, 2007; Sarrramona, 2004; Vázquez, 2007).

Los significados de términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia tienen cierto grado de coincidencia en sus significados y en

ocasiones se utilizan indistintamente: todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr. Sin embargo podemos establecer significados de uso más específico para cada uno. *Habilidad,* significa ser capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad, y proviene de la palabra habilitas que puede traducirse como aptitud o suficiencia. *Destreza* se identifica con ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Es un término muy usado, también en su forma plural, dentro del debate conceptual; a destreza se le asigna un significado más restringido que el de competencias. Las *competencias* se identifican con lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar: grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (González y Wagenaar, 2003).

Mientras que la capacidad se refiere a una organización mental más transversal, la competencia es específica a una familia concreta de situaciones (Touriñán, 2007; Touriñán (Dir.), 2010, cap. 7; Touriñán y Longueira, 2009). A pesar del debate científico en torno al concepto, se define la competencia desde unos rasgos comunes que delimitan su significado:

> "La competencia se refiere a la organización de los conocimientos en una red funcional, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad, que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y "metacognitivos", y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. Una competencia es saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarla (Marchesi, 2005, p. 20).

Eso no evita la polisemia, pues en la actualidad en la OIT (Organización internacional del trabajo), la base de datos de Hay/McBer dispone en la actualidad 650 diferentes tipos de competencias y alrededor de 1000 indicadores (http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/tab_i.htm, consultado el 17 de marzo de 2013).

La adquisición de competencias, por tanto, permite manejar conocimientos aplicados, versátiles y transferibles, que aseguran a los sujetos que las adquieren la capacidad de desenvolverse, social y personalmente, integrando saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones, de alta relevancia y funcionalidad. Se trata de "saber", "saber hacer" y "saber ser".

Ahora bien, todo lo que hemos dicho no fija con rigor lógico el concepto, solo nos permite discernir su forma, como dice el profesor Sarramona:

> "A menudo se habla de competencias de manera genérica, lo cual ayuda poco a clarificar el concepto y a vincularlas con una etapa concreta del sistema educativo. Por ello, el calificativo que las acompañe resulta decisivo para situar las competencias en un nivel determinado y con una finalidad específica. No es lo mismo hablar de competencias básicas que de competencias claves, o de competencias técnico-profesionales, laborales, etc. (...) La generalización del término hace que las denominaciones se entremezclen y los autores lleguen a presentar ejemplos de competencias de manera indistinta. Así no es raro advertir cómo se refieren competencias claramente vinculadas al mundo laboral o profesional en un contexto de educación básica, mientras que se muestran competencias claramente básicas -el típico ejemplo de saber leer y escribir- en contextos profesionales universitarios. Todo queda englobado bajo el denominador mágico del término *competencias*" (Sarramona, 2013, p.125)

Si nuestras reflexiones son correctas, estamos en condiciones de concluir que en cada tarea que realicemos vamos a tener que desarrollar competencias. Y esto es válido, tanto para el educando, como para el educador. Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación requieren competencias específicas, atendiendo a lo que hemos definido como identidad, especificidad, diversidad y complementariedad de las funciones pedagógicas. Pero, además, la condiciones propias de la definición real de educación, que hemos analizado desde la perspectiva del carácter, sentido y orientación formativa, en los capítulos 2, 3 y 4, determinan el marco en el que se le tiene que dar contenido a las competencias. Y, por supuesto, si somos coherentes con la posición manifestada en ellos, no es posible defender las competencias en el ámbito de la educación sin asumir la doble condición de conocimiento y acción, para el objeto 'educación'.

El análisis descriptivo del término 'competencias' nos lleva a asumir con el profesor Sarramona su propuesta de distinguir por su utilidad y finalidad cuatro clases de competencias con denominación diferente (Sarramona, 2013, p.126):

- *Competencias básicas*: se vinculan con el nivel básico de la educación (período escolar obligatorio) y se refieren al conjunto de exigencias mínimas que debiera adquirir un ciudadano de nuestros tiempos al término de la escolaridad obligatoria, como garantía de pertinencia (calidad) y equidad del sistema educativo. Se incluyen competencias *curriculare*s de nivel básico (mayoritariamente vinculadas a un área curricular, aunque no de manera exclusiva: lectura, escritura, calculo, idiomas) y no curriculares (*transversale*s) conducentes a una formación integral de la persona (competencias sociales, cívicas, digitales, empresariales).

- *Competencias técnico-profesionale*s: se suelen identificar con las competencias que corresponden a la formación profesional, nivel de escolarización secundaria postobligatoria. En este nivel educativo es donde las competencias arraigaron en primer término, y donde se cuenta con mayor experiencia para su enseñanza y evaluación. Incluirían competencias estrictamente vinculadas a la acción técnica (competencias *específica*s de una rama técnico-profesional) y competencias también *transversale*s de formación integral de la persona y de adaptación al mundo laboral.

- *Competencias clave:* son el conjunto mínimo de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento; son las competencias necesarias para una vida exitosa y el buen funcionamiento en la sociedad. Superan las estrictamente curriculares y se desarrollan a lo largo de la vida. Son competencias esenciales, nucleares y básicas por su razón de ser, pero no se limitan al tiempo escolar. Están formalizadas a nivel europeo desde el proyecto DeSeCo (2005) e institucionalizadas administrativamente desde 2006, fecha en que se publicó en el Diario Oficial de la Unión la "*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente"*

- *Competencias profesionales*: son, en sentido estricto, las que corresponden a una formación profesional de nivel superior (universitario) y suponen la capacidad para resolver problemas profesionales complejos mediante conocimientos científicos y habilidades técnicas, aplicadas con los planteamientos éticos propios de la profesión en cuestión. Estas competencias han servido de justificación para las actuales reformas de las carreras universitarias. En el nivel universitario se distinguen dos grupos dentro de las competencias profesionales: *competencias genéricas,* que serían propias de todo estudiante universitario y *competencias específicas*, que corresponderían a una carrera en concreto.

3.2. UN NUEVO CONCEPTO, UN CAMBIO NORMATIVO, UNA NUEVA MENTALIDAD

En el año 1948, el profesor B. S. Bloom, de la Universidad de Chicago, emprendió la tarea de clasificar los objetivos educativos teniendo en cuenta, entre otros, los aspectos afectivos y la necesidad de comprender y clarificar las metas. Ocho años más tarde, en 1956, cumplido el proyecto, se ponían las bases para una estructura jerarquizada de los objetivos de aprendizaje. Hoy en día se conoce esa propuesta como Taxonomía de Bloom, por ser B. S. Bloom el principal artífice (Bloom, 1979). Más adelante, en el año 2001, L. W. Anderson, psicólogo cognitivo y discípulo de Bloom, revisó el uso de verbos en lugar de sustantivos para cada categoría taxonómica y el cambio de la secuencia de dichas categorías dentro de la taxonomía (Anderson, 2001). Otros, entre ellos D. Kennedy (2007), han hecho revisiones adaptando y completando dicha jerarquía añadiendo otras habilidades como es el caso de la creatividad. Hoy se habla de *Taxonomía de Bloom para la era digital* (www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php) y está centrada en las herramientas y en las TIC, en el uso de todas ellas respecto de las categorías de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, atendiendo a los nativos digitales (Prensky, 2001).

Los verbos de la taxonomía de Bloom describen, sin duda, muchas de las actividades, acciones, procesos y objetivos que se llevan a cabo en las prácticas diarias de aula y han tenido que integrar adecuadamente los nuevos objetivos, acciones y procesos que se derivan de asumir la competencia digital.

Asumir la competencia digital y mediática ha obligado a pensar en nuevas revisiones, teniendo en cuenta la evolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) hacia tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) para finalmente situarnos ante un modelo denominado de tecnologías de empoderamiento y participación (TEP) basado en la idea de que es preciso no solo difundir la información entre los ciudadanos si no que es necesario crearla participando activamente desde lo ideológico y lo social (Reig, 2012a). Asimismo, los nuevos procesos de adquisición de conocimiento en entornos virtuales (Touriñán, 2003b; Colom y Touriñán, 2009 y Touriñán (Dir.), 2012 caps. 2,4 y 5; López-Barajas, 2011) que se configuran como entornos personales de aprendizaje (Reig, 2012b), compatibles con trayectorias personales de aprendizaje que orientan nuevas teorías del enseñanza (Sztajn, Confrey, Wilson y Edington, 2012) y que sirven para crear fondos de conocimiento personal (González, Moll, y Amanti, 2005). Nos referimos nuevos elementos a tener en cuenta en las competencias que exigen cambios y afectan a: la comunicación y la colaboración, la Gestión de la información, participación y la resolución de problemas. En el mismo sentido hay que asumir los cambios derivados de la competencia mediática que nos obligan a tener en cuenta en la formación de competencias elementos nuevos para identificar los componentes del lenguaje audiovisual y para analizar el sentido y significado de todo tipo de mensajes y estructuras narrativas que se difunden con los nuevos instrumentos comunicativos. Son aprendizajes específicos que afectan a la capacidad cognitiva, el procesamiento de la información y la competencia socio y afectivo-emocional, en la perspectiva del aprendizaje situado y significativo (Novak, 1998; Díaz Barriga, 2006; Polanyi, 1978; Ausubel, 1982).

La educación, tal como la veíamos en la taxonomía de Bloom, fomentaba las habilidades del pensamiento vinculadas a las categorías de *recordar* y *comprender*, pasando por la profundización del conocimiento a través de procesos de *aplicación* y *análisis*. Esta taxonomía ha avanzado hacia estadios deseables de habilidades de pensamiento difíciles de atomizar, tales como *evaluar* y *crear*. En la Taxonomía de Bloom encontramos esas seis categorías de discriminación respecto de nuestros conocimientos, actitudes y destrezas. Pero la escala, tal como la conocemos en la educación del siglo XXI, debe de abordar la *necesidad de compartir y colaborar* con otros para innovar en la sociedad de los ciudadanos y no sólo porque haya habido que incorporar la mentalidad digital y mediática a la orientación formativa, sino por el propio sentido de esa competencia en el mundo actual.

En el año 1994, Delors elabora el informe publicado con el título *La educación encierra un tesoro* supo ver la potencialidad de la comunicación y del desarrollo personal y social (Delors, 1996). Lo pone de manifiesto cuando dice Delors:

> "El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (Delors, 1996, p. 91).

Hablábamos de la "sociedad educativa" y Delors insistía en la idea de que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones debe dar pie para la reflexión general sobre el acceso al conocimiento en el mundo de mañana. La Comisión recomienda (Delors, 1996, p.38):

- la diversificación y el mejoramiento de la enseñanza a distancia gracias al uso de las nuevas tecnologías;
- una mayor utilización de estas tecnologías en el marco de la educación de adultos, especialmente para la formación continua del personal docente;
- el fortalecimiento de las infraestructuras y las capacidades de cada país en lo tocante al desarrollo en esta esfera, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad; se trata en todo caso de condiciones previas a su uso en el marco de los sistemas educativos formales.

El informe Delors, Informe de la *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, hace la declaración de los llamados "cuatro pilares de la

educación" (Delors, 1996, pp. 96-106):

- *Aprender a conocer*, es la identificación del placer de comprender, de conocer, de descubrir, sin pensar en el especialismo, es un "tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber.

- *Aprender a hacer*, no es el significado simple de preparar a alguien para una tarea material bien definida, de participar en la fabricación de algo en una cadena industrializada de montaje, sino la necesaria formación para adaptarse con la formación a los cambios que van a exigir siempre, creatividad, iniciativa, innovación y emprendimiento.

- *Aprender a vivir juntos y con los demás*: es el aprendizaje de la convivencia cualificada y especificada que reclama la distinción entre el yo, el otro y lo otro, para poder participar en proyectos comunes con comprensión, interdependencia y capacidad de resolución de conflictos.

- *Aprender a ser* alude al desarrollo integral de cada persona, lo físico y lo mental, la inteligencia y la afectividad, la ética y la estética, lo individual y lo social; es el desarrollo de las posibilidades con autonomía, juicio y responsabilidad.

Lo cierto es que, bien desde la aplicación de las taxonomías de objetivos, bien desde la necesidad de capacitar para nuevas retos, bien desde la propia exigencia de rendir calidad cada vez de manera más efectiva, eficiente y con gestión y dirección estratégica, el concepto de competencias se ha integrado en el panorama normativo del sistema educativo y debemos tener en cuenta que, si pensamos en los cambios que su inclusión produce, es preciso reconocer que antes de su inclusión en el sistema se hablaba, igual que ahora de persona, educada. Podemos afirmar que la persona educada ya lo era antes de que se diseñaran las competencias; por medio de la educación se adquirían, como ahora, destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos vinculados a diversas áreas de experiencia y era capaz de usar de modo integrado esas adquisiciones y logros para resolver problemas que afectaban a su forma de vida y proyectos.

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE: BOE del 4 de mayo de 2006) es sensible a la importancia que juega la educación de los niños y jóvenes en la conformación de una sociedad desarrollada y establece en el *Preámbulo de dicha Ley* que la educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo las capacidades, conformar la propia identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

Más adelante, al hablar de los fines que se pretenden alcanzar a través de dicha Ley, se resaltan, entre los fines de la educación, el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexista. Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Es cierto que la inclusión de las competencias en el desarrollo normativo del sistema educativo, no cambia el concepto *educación,* pero se busca mejorar la posibilidad de su gestión pedagógica. De este modo, podemos afirmar que la aportación del cambio normativo se basa en las posibilidades derivadas de conceptualizar dicha capacidades como competencias, para gestionarlas mejor y en la necesidad de ajustar el sistema educativo dentro de la racionalidad técnica de fines y medios implicados en la tarea a desarrollar. Desde la perspectiva de la decisión técnica, la incorporación de la idea de competencias establece una base de reflexión para hacernos más conscientes en el proceso educativo de los medios que intervienen, cuando fijamos una meta. Ya sea que pensemos en finalidades intrínsecas o extrínsecas de la orientación formativa temporal, la idea de competencias ha consolidado una forma de ejercer las

funciones pedagógicas que reclama de manera explícita un espacio de formación distinto al del dominio de las áreas culturales.

El profesor Sarramona, afirma que, con el planteamiento de las competencias, se pretende (Sarramona, 2004): 1) desarrollar un modelo educativo más integrado, en el que los conocimientos cada vez pierden protagonismo en favor del "saber hacer" y del "ser", 2) desarrollar un modelo que garantice la homologación y reconocimiento de las titulaciones en la UE.

Cada competencia tiene unas metas, pero la cuestión principal es que cada uno sea capaz de elegir sus propias metas dentro de su *proyecto de vida personal*. Cada una de estas metas contará con varios bloques de destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y, por último, competencias, que cada educando habrá de aprender a usar patrimonialmente como parte de su formación, identificándose con ellas en los proyectos decididos. Y los docentes, los investigadores y los especialistas en funciones de apoyo, en sus propios entornos de trabajo y en su propia formación, habrán de hacer lo mismo con las competencias que les son propias, de manera general y específica.

La inclusión del concepto de competencias tiene potencia teórica, incide en la dirección y la gestión de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y educación dirigidos a la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes. Por otro lado, recupera lo anteriormente adquirido, haciendo posible vincular tradición e innovación en el lenguaje y en la práctica educativa sin distorsionar. Además abre nuevas vías de investigación vinculadas al desarrollo de las competencias. Podemos decir, en definitiva, que la inclusión de las competencias genera cambios en la mentalidad de los profesionales de la educación que están obligados a innovar su forma de actuar y el modo de interrogarse sobre su intervención (Touriñán, (Dir.) 2010, cap. 7; Touriñán y Longueira, 2010).

El profesor Sarramona mantiene que las competencias aportan algunas novedades que permiten hablar de la introducción de un nuevo paradigma; suponen un avance en el proceso de mejora de la tarea pedagógica y él resume la capacidad de integración y de innovación de la inclusión de las competencias en la educación en un trabajo que está en edición en estos días (Sarramona, 2013, 126-128):

Las competencias recogen aspectos que ya habían entrado con fuerza en el ámbito pedagógico, tales como:

a) Enfatizan la actividad del alumno como elemento vertebrador de la tarea educativa

b) Orientan hacia un saber hacer, de la comprensión de la actividad, de un saber hacer razonado y con compromiso (aprendizaje situado) por parte de quien lo realiza

c) Globalizan los aprendizajes en el sentido pedagógico del término (sentido comprensivo-integrador),

d) Demandan aprendizajes significativos, integrados con los anteriores que el sujeto ya posee, como garantía de firmeza y comprensión de los nuevos

e) Fomentan la transferencia, para llegar a otras situaciones que cada uno tiene que resolver en la vida.

Las competencias también aportan algunas novedades que el profesor Sarramona resume en las siguientes:

a) Vinculan la escuela con la *vida real*, rompiendo la tendencia a hacer de la escuela un mundo aparte de aquél para el cual tiene que preparar

b) Determinan *mínimos equitativos* para todo el alumnado, superando la simple clasificación de los alumnos en función de aprendizajes estrictamente académicos, cumpliendo así el encargo de preparar a todos para la sociedad a la que pertenecen

c) Introducen criterios *de eficacia y de eficiencia*, para la verificación de que las situaciones o problemas en los que se aplican las competencias son efectivamente resueltos, y lo son por la vía más eficiente, es decir, por la vía que supone optimizar los recursos disponibles

d) Piden la constante *puesta al día* de los contenidos, para garantizar el principio de realismo y vinculación con la vida cotidiana, que está en permanente cambio.

3.3. PARA EDUCAR, COMPETENCIAS ADECUADAS A LAS ACTIVIDADES INTERNAS DEL EDUCANDO

Todo parece indicar que, si nuestras reflexiones son correctas, estamos en condiciones de concluir que en cada tarea que realicemos vamos a tener que desarrollar competencias. Y esto es válido, tanto para el educando, como para el educador. Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación requieren competencias específicas, atendiendo a lo que hemos definido como identidad, especificidad, diversidad y complementariedad de las funciones pedagógicas. Pero, además, como ya hemos dicho, no procede defender las competencias en el ámbito de la educación sin asumir la doble condición de conocimiento y acción, para el objeto 'educación'.

La complejidad del objeto 'educación' está marcada, por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención.

La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto 'educación', pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

La creativa puesta en escena de la acción educativa es la que nos obliga a entender a los *educadores como gestores de ámbitos de educación*, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino 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, vinculada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada actuación educativa en su complejidad (Touriñán, 2014a, 2013d y 2014f).

Por lo que ya sabemos, 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. Y también es verdad que 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. Pero, para nosotros, lo hemos visto en el capítulo 4, 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.

Educar, es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar, además, el área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que la hace 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.

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

está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica especializada*.

El profesor Perrenoud, ha afirmado hace poco tiempo, frente a sus críticos, que construir competencias no es darle la espalda a los saberes, lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolas a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos; la competencia moviliza saberes; no hay competencias sin saberes:

> "La oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada. Es *injustificada*, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes. Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas. El verdadero debate debería llevarnos a detenernos sobre las finalidades principales de la escuela y la educación y sobre los equilibrios a respetar en la redacción y la puesta en marcha de programas" (Perrenoud, 2008, p. 2).

La clave está en saber en cada caso qué debemos privilegiar, atendiendo a las finalidades de la educación:

> "se evoca la cultura general de la que nadie debe ser excluido y la necesidad de dar a cada uno la posibilidad de llegar a ser ingeniero, médico, o historiador. En el nombre de esta "apertura", se condena al mayor número a adquirir sin límites saberes "por si acaso". En sí mismo, esto no sería dramático, aunque esta acumulación de saberes se pague en años de vida pasados sobre los pupitres de una escuela. Lo verdaderamente dramático es que no se pueda tener el tiempo de aprender a utilizarlos, incluso cuando se tenga atroz necesidad de ellos más tarde, en la vida cotidiana, familiar, asociativa, política. (...) Los que hayan estudiado geografía se

> afligirán ante la lectura de un mapa o en situarse en Afganistán; los que hayan aprendido geometría no sabrán más por ello dibujar un mejor plano de escala; los que hayan pasado horas aprendiendo lenguas serán incapaces de indicar el camino a un turista extranjero. En la acumulación de saberes no se aprovechan más que aquellos que hayan tenido el privilegio de profundizarlos durante extensos estudios o una formación profesional, de contextualizar algunos de entre ellos y de utilizarlos tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones. Es por esta fatalidad que el enfoque por competencias se pone en cuestión, en el nombre de los intereses del número" (Perrenoud, 2008, p. 6).

Por lo que ya hemos dicho en capítulos anteriores, la Pedagogía 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 estas pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido, propios del significado de la educación.*

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 en el desarrollo transversal de los valores educativos generales que se vinculan al carácter y al sentido de educación

Así las cosas, parece acertado defender que las áreas culturales forman parte de la educación y el conocimiento de la educación es un área cultural específica cuyo contenido permite imprimir el carácter y sentido propio del significado de la educación a cada contenido de área cultural que se cualifica como educativo. Tan cierto es que hay conocimiento del área cultural "Historia", por ejemplo, como que existe el conocimiento de la educación y que, gracias a este conocimiento, podemos cualificar con rigor el valor educativo de determinado conocimiento histórico.

Por todo lo anterior afirmamos que la pedagogía es mesoaxiológica, transforma

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

La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye: en la intervención, cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como *"ámbito de 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*: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye).

Si esto es así, estamos obligados a pensar también en las competencias de 'educar'. No solo en las competencias de enseñar. Hay que construir las competencias adecuadas para educar. Y este ejercicio de autonomía funcional abre nuevos retos de investigación que afectan a la formación de profesionales de la educación:

- las competencias derivadas de los elementos estructurales de la intervención que confieren identidad a la tarea pedagógica
- las competencias que permiten construir y usar mentalidad pedagógica específica
- las competencias que desarrollan la mirada pedagógica especializada
- las competencias que nos permiten discernir, usar y construir, eficaz y eficientemente, la experiencia axiológica adecuada para desarrollar conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos, que, conforme a principios de educación y de intervención, configuran el significado, la tarea y el resultado de la educación
- las competencias vinculadas a la toma de decisiones sobre la arquitectura curricular derivada de la orientación

formativa temporal definida y justificada para la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada época concreta y en cada territorio, legal y legítimamente delimitado

- las competencias necesarias para construir ámbitos de educación
- las competencias necesarias para educar en el ejercicio de la función pedagógica, sea de docencia, de investigación o de apoyo al sistema educativo.

El profesor Perrenoud, en una publicación de gran impacto en nuestro entorno académico, estableció las diez nuevas competencias de referencia para enseñar y para la estructuración de la profesión. Esas diez competencias se concretan en diez enunciados indispensables para la formación de los docentes: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10) Organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004b).

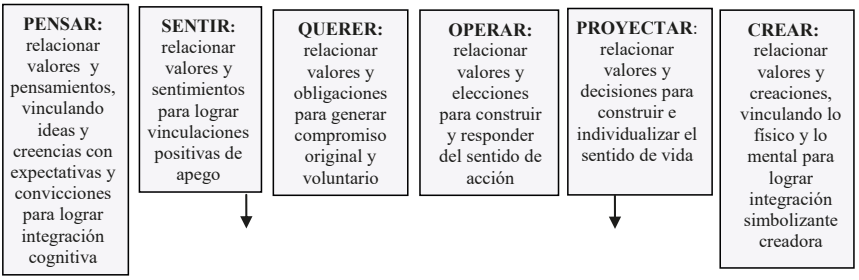
Todas esas competencias son específicas de la enseñanza y si tenemos en cuenta lo que hemos establecido en el capítulo 1, acerca de las actividades, resulta evidente que todas estas competencias se pueden usar para educar, pero, por el hecho de usarlas, no se garantiza que estemos educando o que logremos educar. Enseñar no es educar y hay enseñanzas que no educan.

Este mismo razonamiento puede aplicarse a los conceptos de competencias básicas, técnicas, clave y profesionales. Son instrumentos que deben vincularse al significado de la educación y al mejor conocimiento que se tiene de la educación como ámbito de realidad, cognoscible. En concordancia con lo que hemos expuesto acerca del carácter, sentido, significado y concepto de educación, estoy convencido de que, *para educar, es obligado formularse la pregunta acerca de cuáles son las competencias "adecuadas" para cumplir esa finalidad*. Solo así obtendremos, con visión crítica de nuestros métodos y de nuestros actos, tareas que educan.

Si pensamos en el educando como persona que se educa y que hay que educar, tengo para mí que el camino de la educación, con significado distinto de 'enseñar', requiere *asumir el reto de desarrollar competencias nacidas en relación con las actividades comunes internas del educando*; son actividades comunes a todas las personas, en el sentido de actividad como estado y capacidad, definido en el epígrafe 6.2 del capítulo 1. La actividad interna marca el sentido de la competencia adecuada, desde la tradición pedagógica más depurada: pensar, sentir afectivamente, querer, operar (elegir-hacer), proyectar (decidir-actuar) y crear (construir simbolizando), para resolver relaciones de valor-elección-compromiso-decisión-sentimiento-pensamiento-creación.

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, que siempre es un reto de investigación para la Pedagogía, tal como reflejamos en el Cuadro 27.

Cuadro 27: Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación



CONVERGENCIA EPISTEMOLÓGICA DE RETOS:

1.- Armonía de explicación y comprensión (Hecho-Valor-Elección):
ELEGIR procesos de medios-fines con sentido de acción coherente respecto de los grados de libertad del deber simple, urgente y fundamental, del carácter axiológico de los hechos y de la condición fáctica del valor

2.- Integración de lo fáctico y lo normativo (Hecho-Valor-Obligación):
COMPROMETERSE de voluntad a cumplir con la regla (cómo hacer), la norma (qué debo hacer) y sus grados de libertad

3.- Conjunción de lo nomotético y lo idiográfico (Hecho-Valor-Decisión):
DECIDIR proyectos con sentido de vida idóneo e identitario en cada decisión técnica, política, ética, moral, etcétera (en cada una de las dimensiones de la libertad)

4.- Concordancia de valores y sentimientos (Hecho-Valor-Realización):
REALIZAR el paso del conocimiento a la acción, ejecutando mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo, es decir, haciendo en cada ejecución la integración cognitiva, creativa y afectiva (comprender, interpretar y expresar)

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 236.

- Todas las personas *piensan*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación *educación intelectual,* que se orienta hacia la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad).

- Todas las personas *sienten* (tienen sentimientos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación afectiva*, que se orienta hacia la *concordancia de valores y sentimientos* en cada acción, para ser capaces de establecer vinculación positiva de apego entre los valores y lo logrado y lo que queremos lograr, para alcanzar experiencia sentida del valor (integración afectiva).

- Todas las personas *quieren* (tienen deseos vinculados a compromisos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación volitiva*, que se orienta hacia la *relación entre valores y obligaciones* para ser capaces de generar el compromiso original (propio, personal, nacido de uno mismo) y voluntario (querido-deseado-necesitado) con la regla y la norma en cada acción.

- Todas las personas *operan,* (*eligen hacer cosas, procesando la relación medios y fines* de acción, obran), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación operativa*, *del carácter o del sentido de acción*, que se orienta hacia la *relación entre valor y elección*, para ser capaces de vincular responsablemente fines y medios en el sentido de la acción.

- Todas las personas *deciden-proyectan* (deciden actuar sobre la realidad interna y externa orientándose; integran medios y fines en proyectos decididos para dirigir su propia vida), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación proyectiva, de la personalidad elegida, moral y del sentido de vida*, que se orienta hacia *la relación entre valor y decisión* para ser capaces construir proyectos e identificarse en ellos mediante el sentido de vida.

- Todas las personas *crean* (*construyen* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo *-notar-* y darle significado *-significar-*, construyendo símbolos de cada cultura)*, crean pensamientos, significados, cosas y acciones,* y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación creativa, de la creatividad, notativa y significacional, simbolizadora-creadora, concienciadora y sensibilizadora, de la espiritualidad creativa humana, de la corporeidad-mental-humana,* en definitiva, *del cuerpo-educando, de la humanidad del hombre,* que se orienta hacia la *integración simbolizante-creadora* (integración creativa, que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental que, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear símbolos para notar y significar su cultura y la realidad desde la propia condición humana). La integración creativa articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando.

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

Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *realizar* valores como educativos y esto sólo es posible si damos el paso del conocimiento a la acción realizando en cada caso, como hemos visto en el capítulo 2:

- *integración afectiva* (que vincula afecto, valor y expectativas personales para que se produzca sentimiento en forma de

vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr)

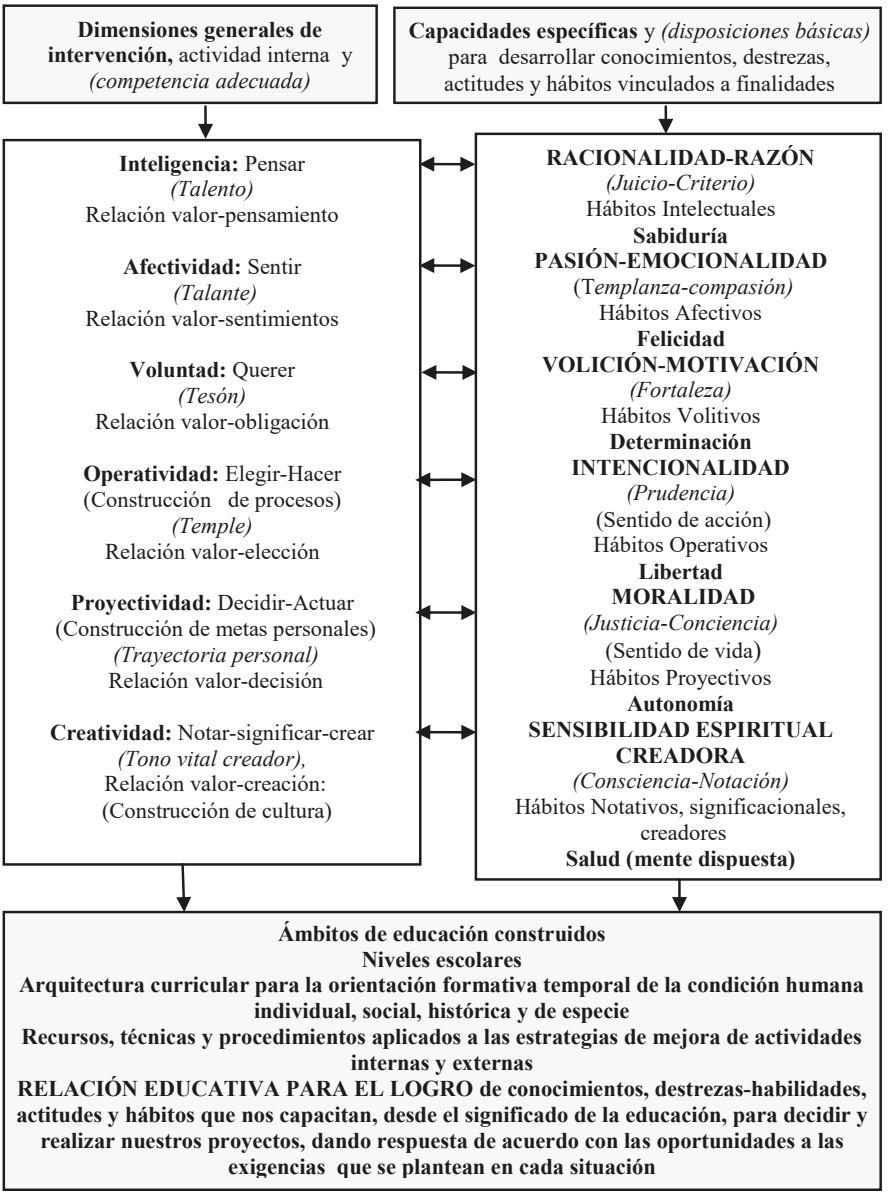
- *integración cognitiva* (que utiliza las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad)

- *integración creativa, simbolizante-creadora* (que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando).

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Si nuestros razonamientos son correctos, las *competencias adecuadas* para educar se vinculan a las actividades comunes internas del educando y se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador; son *competencias adecuadas*, porque son las que hacen posible que cada educando se eduque, es decir, que cada educando pueda elegir, comprometerse, decidir y realizar (ejecutar, interpretar y expresar, haciendo integración afectiva, cognitiva y creativa) su valioso proyecto de vida, tal como queda resumido en el Cuadro 28.

Cuadro 28: Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 240.

El talento (actividad interna: pensar) se identifica con la competencia que hace posible resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia. El talento es la competencia relativa a la *inteligencia*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar. La capacidad específica de la inteligencia es la *racionalidad-razón* y con ella construimos la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar, para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad). El talento apunta, como disposiciones básicas, al *juicio*, que es manera acertada de juzgar, valorar y proceder, y al *criterio de certeza*, que es la regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar, y busca la *sabiduría* como expresión de la *coherencia* y el *sentido crítico*.

El talante (actividad interna: sentir afectivamente, tener sentimientos) se identifica con la competencia de una persona para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. El talante expresa nuestra transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como "*pasión-emocionalidad*", como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior*.

El tesón (actividad interna: querer) se identifica con la firmeza, constancia y tenacidad para hacer algo. Es lo que hace que nos mantengamos firmes en nuestros propósitos. El tesón es la competencia relativa a la *voluntad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La capacidad específica de la *voluntad* es la "*volición*" que une deseo con compromiso u obligación en cada acto de querer.

Tesón, voluntad y volición forman parte de los procesos de *motivación* que yo entiendo como gestión inteligente la voluntad. Donde hay un *motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios*; el motivo es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. El tesón apunta a la *fortaleza* como disposición básica definida como capacidad para soportar problemas y contrariedades y busca la *determinación* como expresión de *compromiso original* (propio, personal, nacido de uno mismo) y *voluntario* (querido-deseado-necesitado) con las exigencias de deber, norma y regla.

El temple (actividad interna: elegir-hacer, operar) se identifica como *competencia para mantener el control* de las situaciones, atendiendo al sentido de la acción. Es lo que hace que controlemos la relación de medios y fines en cada acción. El temple es la competencia relativa a la *operatividad* e imprime *carácter* a nuestros actos. La operatividad-carácter es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer u obrar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos*. El temple apunta a la *prudencia,* como disposición básica definida por los clásicos como la recta razón de las cosas agibles en lo general y en lo particular. El temple busca la *libertad* como expresión del *sentido de la acción responsable* a la hora de hacer cosas y actuar para realizarlas.

La trayectoria personal (actividad interna: decidir-actuar, proyectar) se identifica con la capacidad de dirección finalista que cada uno se va dando a sí mismo respecto de su propia vida. Se puede tener una trayectoria brillante e irreprochable o todo lo contrario. La trayectoria se vincula a la *construcción de metas, proyectos personales y sentido de vida*. La persona se identifica con la línea de su evolución en su desarrollo y actuación a lo largo del tiempo, a medida que se va eligiendo. Las personas se eligen a sí mismas y se construyen en sus acciones; tienen una personalidad elegida. La trayectoria es la competencia relativa a la proyectividad, la posibilidad de proyectar, construir proyectos y decidir la propia vida. La proyectividad se concreta como personalidad

elegida por uno mismo al identificarse como persona en cada una de las acciones que corresponden a sus proyectos de vida elegidos. La *proyectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de decidir-proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad, se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos. La trayectoria personal apunta a la *justicia* y a la *conciencia moral* como disposición básica y busca la *autonomía* como expresión del *control patrimonial de la condición humana* individual, social, histórica y de especie.

El tono vital creador (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de crear, de ser creativo (construir simbolizando). El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación* y *la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *sensibilidad*, es, si se me permite la expresión, la *sensibilidad espiritual creadora:* sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y

a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando; es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposiciones básicas, a la *consciencia* (darse cuenta) y a la *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes de consciencia y creatividad en el cerebro humano: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*).

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos de su significado real en cada función pedagógica. *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

4. CONSIDERACIONES FINALES: LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA EXIGE GENERAR PRINCIPIOS DE ACCIÓN DESDE COMPETENCIAS ADECUADAS

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas. 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 pedagogía, 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.

Este modo de aproximarse a la investigación pedagógica, recaba para sí una función pedagógica específica que puede ser aprendida y enseñada, pero que legítimamente no debe ser usurpada por otros, ni confundida o limitada a la función de enseñar. Educar no implica minusvalorar la posibilidad de abordar cada área de experiencia educativa como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables, sino enriquecer la función pedagógica desde la construcción de ámbitos de educación que atienden al carácter y al sentido de 'educación' en cada acción.

Hoy podemos afirmar que 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 de experiencia cultural, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, aplicar principios de educación al área de experiencia, o lo que es lo mismo, aplicar al área de experiencia los valores derivados del carácter y sentido que son inherentes al significado del concepto "educación".

En definitiva, ejercemos funciones pedagógicas para educar con las áreas de experiencia, conviertiéndolas en ámbito de educación, y 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, a partir de su propia actividad, como agentes actores y autores de sus propios proyectos. Y eso requiere competencias adecuadas para educar; unas competencias que, a su vez, tienen que ser desarrolladas, utilizando la actividad común interna.

CAPÍTULO

7

DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN: A PROPÓSITO DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN: A PROPÓSITO DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

1. INTRODUCCIÓN

Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerse, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

Todas las personas, de una u otra manera, educan, incluso aunque no sepan por qué, haciendo lo que hacen, educan y aunque no sean capaces de justificar su acción. No es lo mismo razonar acerca del sentido de una acción como acción educativa que razonar acerca del sentido de vida que una persona le atribuye a la acción de educar a otro o a la acción de educarse a sí mismo. Algunos educan porque son padres, otros porque son profesionales, otros porque se encuentran capacitados en la convivencia diaria para orientar la vida y formación de otra persona, otros para servir de ejemplo y así sucesivamente. Todos intentan saber y responder a la pregunta *¿Dónde está la educación*?

En la Pedagogía hemos desarrollado argumentos suficientes para responder a la pregunta desde la perspectiva de la actividad y desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención, que son los dos ejes conductores del contenido que aquí se expone como Pedagogía Mesoaxiológica: la educación está donde está la actividad común del hombre y donde están los elementos estructurales de la intervención. Y a fundamentar esta respuesta dedicamos

este capítulo, recopilando argumentaciones expuestas en los capítulos anteriores y ampliando aspectos que permiten avanzar en el fortalecimiento de la tesis.

2. LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA GENERA CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ATENDIENDO A LA ACTIVIDAD COMÚN INTERNA DE LOS EDUCANDOS

Desde la perspectiva de la Pedagogía como conocimiento de la educación, necesitamos saber dónde encontrar los criterios de definición real de educación. Analizar la etimología y la sinonimia del concepto es el ámbito de las definiciones nominales. En el ámbito de las definiciones nominales somos capaces de alcanzar un saber que nos permite discernir. Incluso podemos llegar a profundizar sobre los usos estipulativos, descriptivos y programáticos de la definición general. Pero saber no es solo discernir; hay que llegar a definir realmente, buscando los rasgos que nos permiten distinguir lo que es de lo que no es. El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir lo que es educar, de lo que parece.

El análisis de las actividades identificadas en la acción educativa nos ayuda a precisar más: no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que 'es' también. Pero el análisis de las actividades nos permite afirmar que las actividades que se realizan en educación no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que se realizan para educar se utilizan para otras muchas tareas. Tenemos criterios de uso del término que permiten discernir, pero solo se alcanza el espacio de la definición real, si nos adentramos en los rasgos que caracterizan la cosa a definir. El camino de la definición real se inicia en el análisis de las actividades que nos permite preservar la finalidad.

Desde el punto de vista de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, 'educar' es, básicamente, adquisición en el proceso de intervención de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismos, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad común interna (pensar, sentir,

querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación, tal como queda sintetizado en el Cuadro de "*Retos de investigación pedagógica derivados de las actividades internas"* del epígrafe 3.3 del capítulo 6.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. 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.

Llegados a este punto, se puede 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 ente que se defina y sea comprensible. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar*.

En el contexto de la educación, la práctica totalidad de las definiciones del término se mueven entre la definición nominal, etimológica o sinonímica, y la vinculación a la finalidad de los usos del término. Es una práctica frecuente definir partiendo de las definiciones previas dadas por otros autores y extractar los rasgos que mejor se ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas.

Sin embargo, este modo de actuar, ha dado lugar, unas veces, a un excesivo formalismo en el contexto de la definición, porque a fuerza de buscar los significados de uso común, que sean aceptados de manera general, no hay compromiso con las situaciones concretas y se evita entrar en conflicto con los

usos previos, en particular. En otras ocasiones, dado que estas definiciones no tratan de conciliar o confrontar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno a los diversos significados recopilados, sino que buscan destacar los rasgos que se consideran denotativos y configuradores del concepto, la definición acaba con frecuencia en un despreocupado eclecticismo. Si educar es transformar la animalidad en humanidad, ¿cuántas maneras tenemos de hacerlo?; si la educación es perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas, ¿son humanas todas las capacidades del hombre o hay algunas que son del hombre y no son humanas y, por tanto no tienen que ver con la educación?, ¿cómo las identificamos, discernimos, definimos, creamos o desarrollamos?

Tenemos que ir más allá de la definición nominal: además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado realmente. Pero, lo cierto es que, una buena parte del pensamiento pedagógico, en lugar de seguir este camino, se ha inclinado, por costumbre, hacia el pensamiento metafórico, compatible con el pensamiento pedagógico antinómico.

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

Tenemos que llegar a la definición real, porque la verdad de cada cosa definible se funda en el ser mismo de ella, en los rasgos que le son propios y la justifican como tales, porque le confieren carácter y sentido, determinación y cualificación, frente a cualquier otra cosa que es y tiene las propiedades que le pertenecen por necesidad lógica. Entender no es solo ver el conjunto de rasgos que se ofrecen a quien contempla, sino justificarlos como rasgos que previamente constituyen la cosa en cuestión; hay que entender por qué esa cosa es así y no de otra manera. Al saber las cosas de esta suerte, sabemos la *necesidad* de que sean como son, por tanto, por qué no son de otro modo.

Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos trasmiten. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad vinculado a la finalidad para adentrarse en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Hay que llegar a la definición real, cuyo camino se resume en el Cuadro de *"Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal"* del epígrafe 4 del Capítulo 4.

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, como se ha demostrado desde que la Pedagogía evolucionó a partir de las tesis de Herbart para construir la autonomía funcional frente a conocimiento subalternado. Tenemos que construir la definición real.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos educativos formales, no-formales o informales de la mal llamada educación espontánea; distinguir qué hace a una relación educativa, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto y a principios derivados del conocimiento de la educación desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica. 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 otro ente que se

defina y sea comprensible.

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

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

En el debate pedagógico hablamos de educación con muy diversos adjetivos:

- Desde la perspectiva de los *agentes* de la educación, hablamos de educación familiar, privada, pública, concertada, cívica, masculina, femenina, etc.

- Desde la perspectiva del *proceso*, hablamos de autoeducación, de heteroeducación formal, no formal e informal, de acción educativa espontánea, de educación escolar y para escolar, etc.

- Desde la perspectiva del *producto*, hablamos de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. También hablamos, desde la perspectiva del producto,

de educación socialista, humanista, laica, anarquista, etcétera, según cuál sea el enfoque de pensamiento que la sustenta. Y, además, también desde la perspectiva del producto, hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa, moral, etc.

- Desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etc.

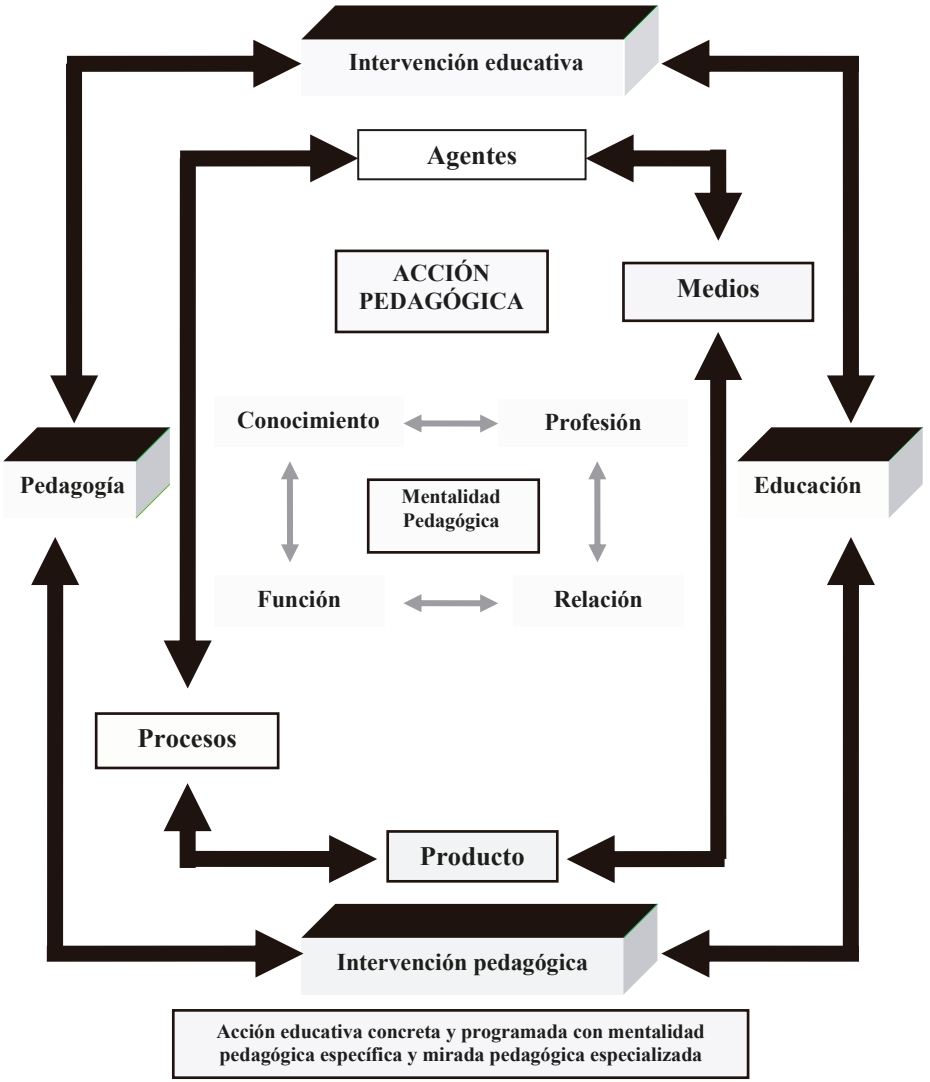
Cada uno de estos cuatro modos de hablar, que no tienen carácter de exhaustividad, reflejan, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. Pero, para poder afirmar que son realmente educativas y educación, tenemos que preguntarnos:

- Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación
- Qué hacemos para que una actividad plástica y rítmica sea educativa
- Qué hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación
- Qué hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural
- Qué hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación
- Qué hacemos para construir un ámbito educativo

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 esas educaciones especificadas anteriormente, si son algo, lo son porque, sustantivamente, son educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y se ejecuta como acción educativa concreta y programada de todos y cada uno de los elementos estructurales de la intervención pedagógica, ya sean componentes estructurales de la

mentalidad pedagógica (conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa y relación educativa), ya sean componentes estructurales de la acción (agentes de la educación, procesos, productos y medios), que se resumen en el Cuadro 29.

Cuadro 29: Elementos estructurales de la intervención



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 794.

Hay que darle a la Pedagogía, el lugar que le corresponde en esta tarea. Y esto significa que en Pedagogía, tiene sentido afirmar que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia (que es una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se usa en este texto como ejemplo) se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica, en términos de definición real.

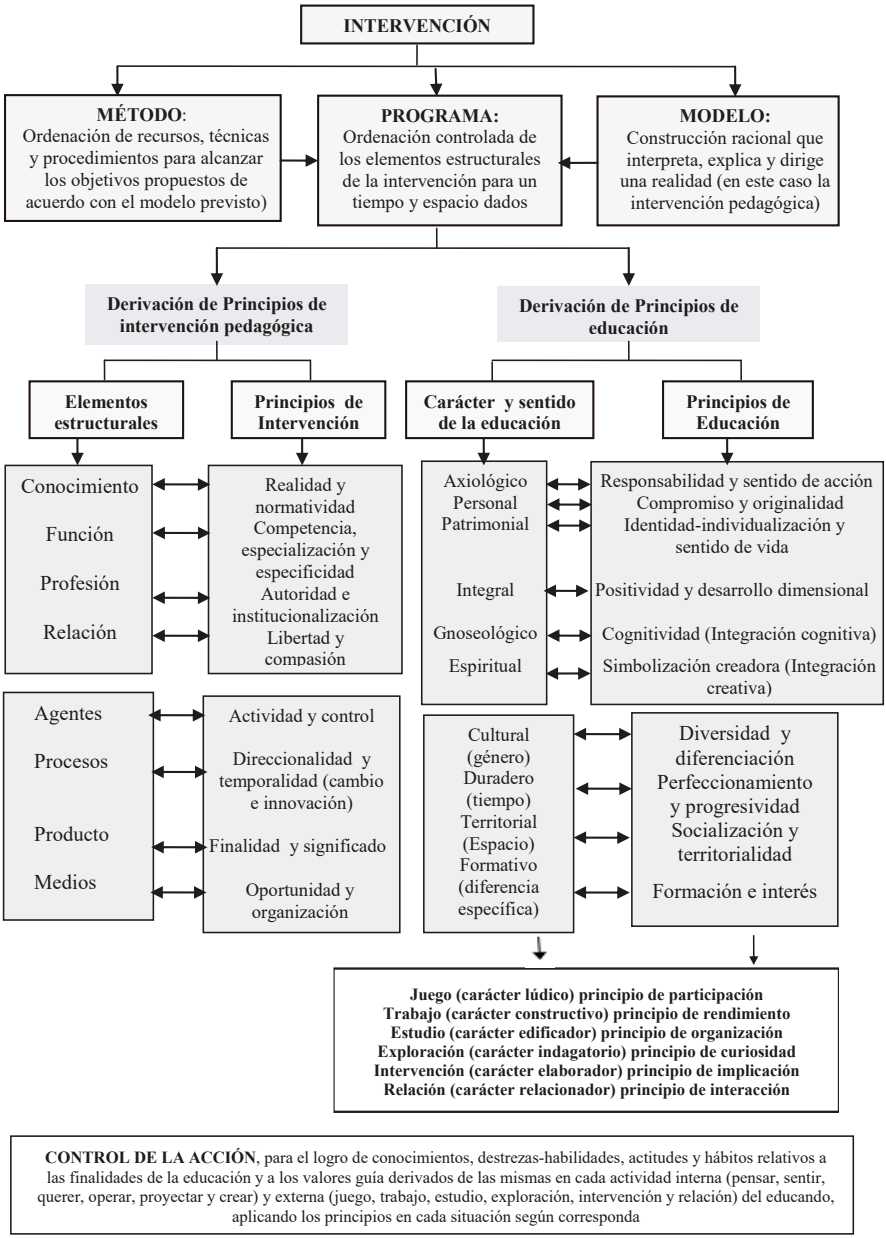
En Pedagogía, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Conocer, enseñar y educar no son lo mismo. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio del concepto "educar". Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada área de experiencia cultural. Y esto exige generar principios de intervención pedagógica, no sólo utilizar principios de otras disciplinas.

En la Pedagogía, entendida como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional, la función pedagógica es el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. La función pedagógica es en este caso especializada y específica. La educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos; el alumno no es simplemente un aprendiz; la enseñanza no es sólo un aprendizaje, etcétera.

Además del dominio adecuado de los conocimientos del área cultural en la que se imparte docencia -tomando como referencia una de las funciones pedagógicas-, el control de proceso educativo, en este caso, supone, no sólo el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que aprende -como los estudios interdisciplinares de la educación han probado-, sino también el conocimiento de un cuerpo teórico sustantivo que justifique la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación. La función pedagógica es en este caso generadora de principios de intervención. Cada uno de los elementos estructurales de la intervención está vinculado a principios específicos de intervención.

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 al carácter y al sentido inherentes al significado 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 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 tiene entre otros rasgos carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y al mismo tiempo, tiene 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 el 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, tal como se concreta en el Cuadro 30.

Cuadro 30: Acción educativa controlada desde principios derivados



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 797.

En el control de la acción, la actividad está presente en cada actuación educativa, bien como principio de intervención, bien como principio de educación. La *actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación* y representa el significado real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Uso la actividad para educar, educo la actividad y obtengo actividad educada: todos pensamos, sentimos, queremos, operamos, proyectamos y creamos; y todo eso lo usamos cuando nos educamos y cuando estamos educados. *El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente.*

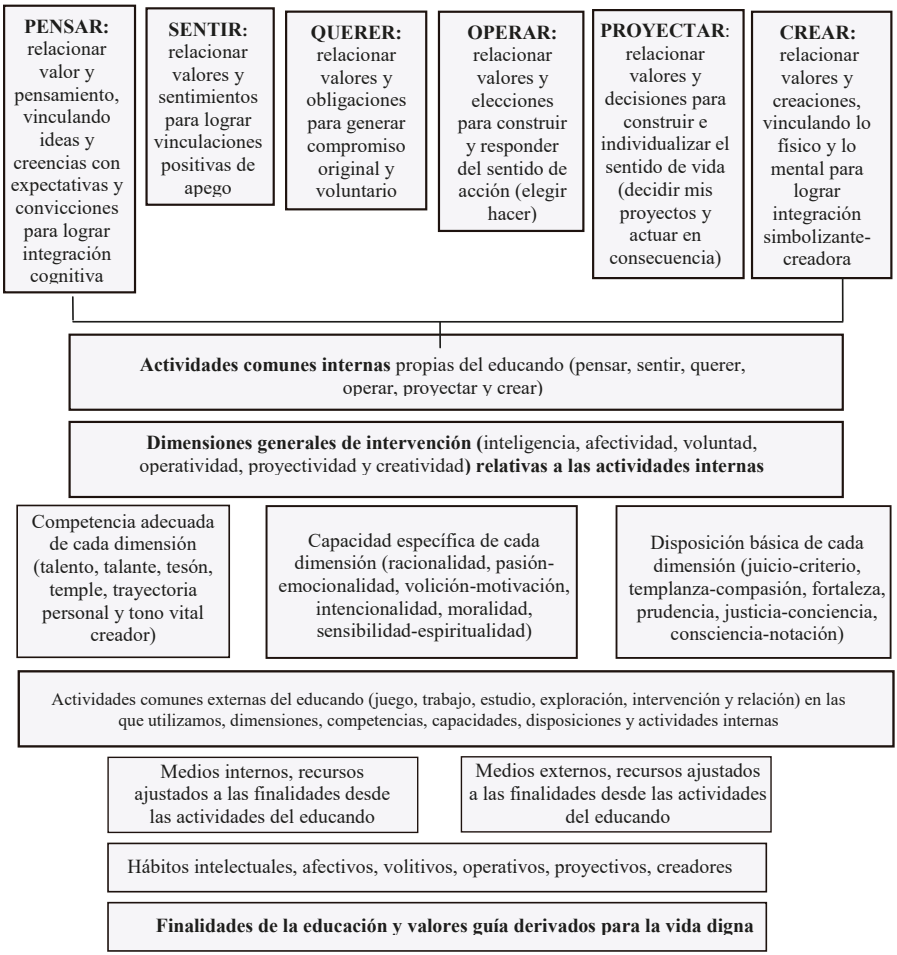
Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar actividad ajustada a la orientación formativa temporal para formar agentes -actores y autores- de sus propios proyectos, con los elementos estructurales de la intervención, atendiendo a las competencias adecuadas a la actividad común interna desde las dimensiones generales de intervención, tal como se especifica en el Cuadro "*Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas"* del epígrafe 3.3 del Capítulo 6.

Los principios de intervención y los principios de educación fundamentan respectivamente la acción de educar y la finalidad de la acción educativa. Las finalidades se consolidan como educativas porque cumplen los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado y la intervención pedagógica se consolida como tal, porque se ajusta a los principios derivados de los elementos estructurales de la intervención. El paso del conocimiento a la acción se expuso en el epígrafe 3.3 del capítulo 2 bajo forma de concordancia valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción y quedó sintetizado en el Cuadro 8 de ese epígrafe *"Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción"*.

La educación requiere en cada caso centrarse en la relación axiológica que le corresponde (valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación) y elaborar estrategias de mejora y desarrollo de competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y medios internos y externos para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos fundamentales relativos a las finalidades de la educación y a los

valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervencióin y relación). Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, para generar *actividad educativa concreta*, tal como se especifica en el Cuadro 31:

Cuadro 31: Acción educativa concreta desde la actividad común interna del educando



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 676.

3. LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA CONSTRUYE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN CON MENTALIDAD PEDAGÓGICA ESPECÍFICA Y MIRADA PEDAGÓGICA ESPECIALIZADA

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que construir ámbitos de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación. La pedagogía transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

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. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

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. Sin eso la orientación formativa temporal no se distinguirá de un canal sofisticado tecnológicamente, pero propagandista de las ideas políticas dominantes en el partido gobernante.

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. Pero 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.

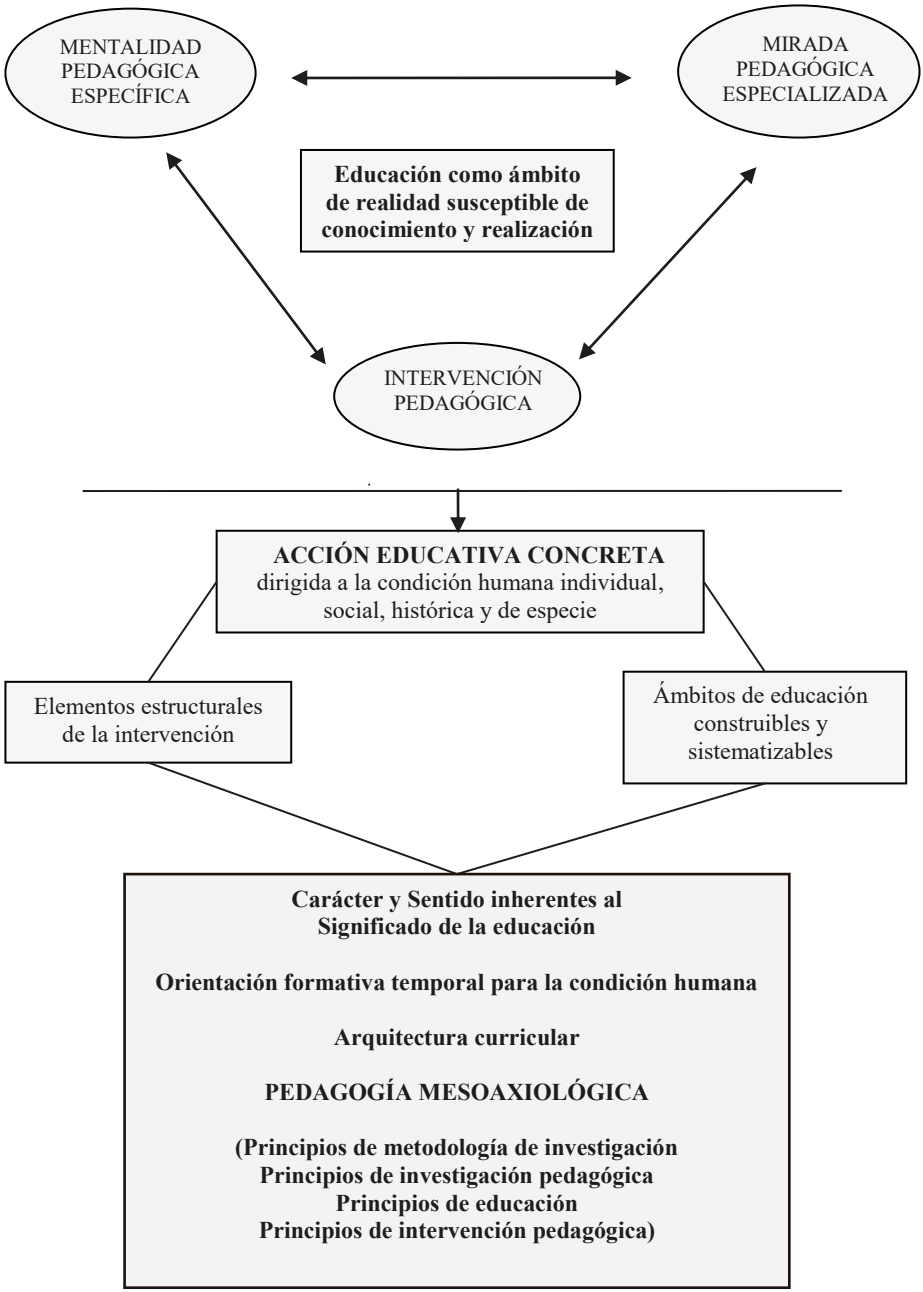
Ahora bien, si queremos educar, en todos esos casos la educación debe ser educación, sustantivamente, y por ello tiene que mantener coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación', so pena de perder su condición propia. 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 cumple rasgos de carácter vinculados a la actividad común y de sentido en cada una de sus acciones. Son los rasgos determinantes (de carácter) y cualificadores (de sentido) inherentes al significado de educar. 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.

Educar es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

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 y programada para controlar la intervención pedagógica.

El objetivo es avanzar paso a paso entre los *componentes estructurales de 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 acción educativa* en tanto que acción (los agentes, los procesos, los productos y los medios de la educación), *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), para entender que la correspondiente acción educativa concreta se controla y fundamenta aplicando principios derivados que requieren relación entre mentalidad, mirada e intervención, una relación que resumo en el Cuadro 32:

Cuadro 32: Educación, Mentalidad, Mirada e Intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2014d, p. 37.

Ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención. La mentalidad pedagógica carece de sentido sin referencia al principio de significación del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas. La mirada pedagógica es el círculo visual que el pedagogo se hace de su actuación, es la representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica e implica toda la visión pedagógica, tanto que hablemos del ámbito de realidad de la educación como conocimiento o como acción.

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

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 y está vinculado al carácter y sentido inherentes al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada actuación concreta. 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.

Precisamente por eso, en este trabajo, mentalidad, mirada e intervención

se relacionan desde la Pedagogía para conocer y realizar la educación, construyendo ámbitos en los que se asume el significado de 'educación' y se responde, desde la arquitectura curricular y de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias educativas de la condición humana individual, social, histórica y de especie por medio de la orientación formativa temporal; una tesis cuyas directrices quedan esbozadas en el Cuadro 33.

Cuadro 33: La mirada pedagógica especializada (disciplinar)

Formas de conocimiento	**Niveles de análisis epistemológico**	**Corrientes de conocimiento**

Educación como ámbito de realidad susceptible de ser conocido y focalizado disciplinarmente, desde el conocimiento de la educación que tiene significación probada y genera mentalidad pedagógica desde la perspectiva de la relación teoría-práctica

PEDAGOGÍA TECNOAXIOLÓGICA Y MESOAXIOLÓGICA (**mediada,** relativa al medio o ámbito de educación que se construye, y **mediada**, relativa al instrumento y medios de acción que crea)

Construcción de Ámbitos de educación
Áreas de experiencia, formas de expresión, procesos y dimensiones generales de intervención, impregnadas del carácter y sentido inherentes al significado de la educación en el nivel educativo que corresponda, para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) del educando utilizando los medios que correspondan.

Principios de educación
Valores guía derivados del carácter y sentido propios del significado de la educación para la decisión técnica en la intervención educativa en cualquier ámbito de educación

Principios de intervención Pedagógica
Valores guía derivados de los elementos estructurales de la intervención para la decisión técnica en la intervención educativa en cualquier ámbito de educación

Educación en valores (Intervención pedagógica para):
Pensar-Sentir-Querer- Operar-Proyectar-Crear
los valores realizados y realizables

Uso y construcción de experiencia axiológica para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos que nos capacitan, desde el carácter y sentido de la educación, para decidir y realizar nuestros proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación

Intervención pedagógica: acción educativa concreta y programada, justificada desde los componentes estructurales de la intervención: conocimiento, función, profesión y relación educativa (componentes de mentalidad), agentes, procesos, producto y medios (Componentes de acción)

Fuente: Touriñán, 2014e, p. 30.

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación-validez del conocimiento de la educación).

El objeto 'educación' requiere todos los tipos de estudios que sean aplicables, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad 'educación' que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento 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. En la tarea educativa transmitimos valores, tomamos decisiones y establecemos

normas de actuación, Sería imposible trabajar para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para producir en sí mismo un cambio de estado que se considera educativo, si no se pudieran establecer normas de intervención pedagógica y valoraciones. Cada intervención, tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

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

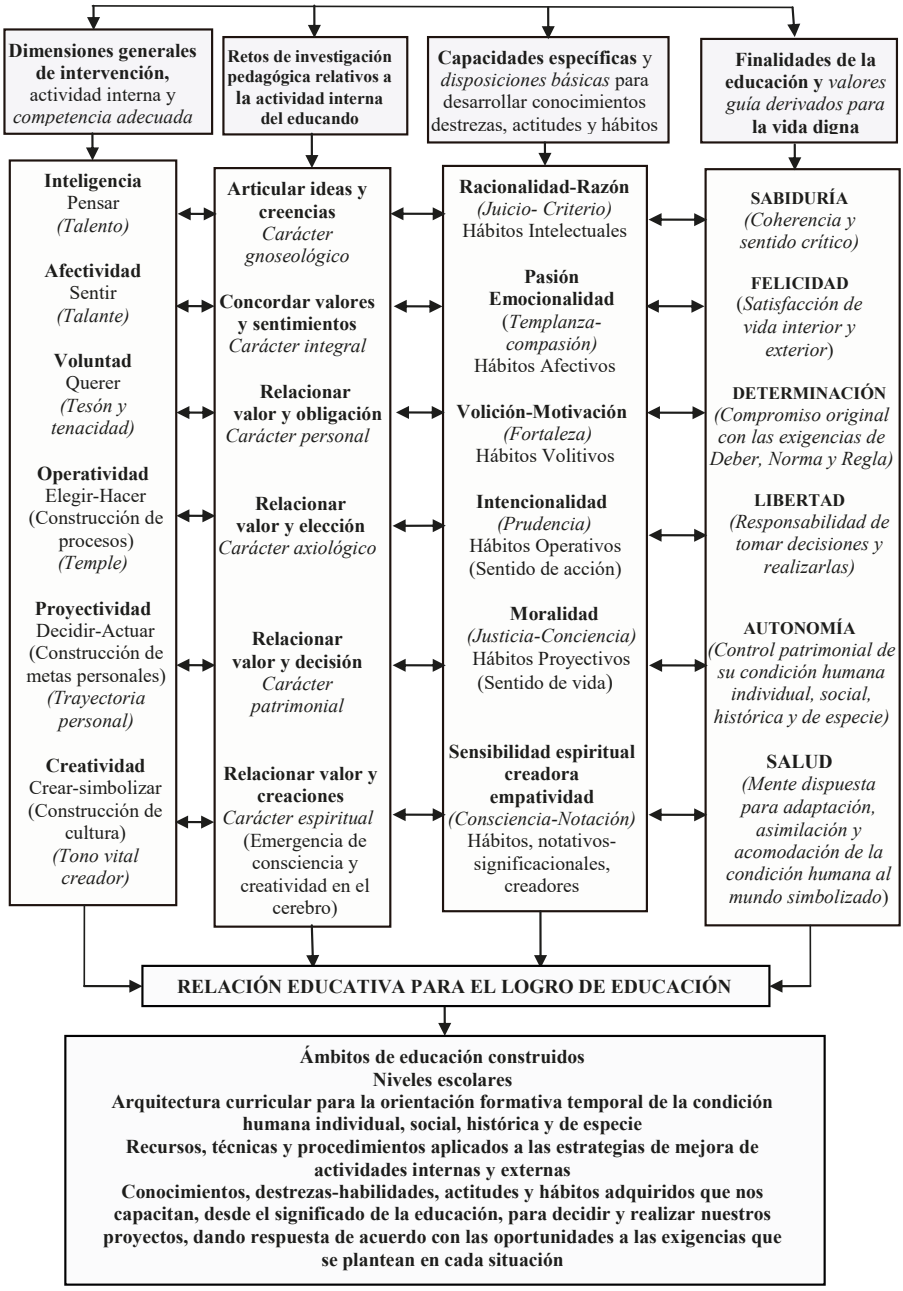
Cada puesta en escena, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión-compasión, razón y creación, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto ‘educación’. Y en este sentido, la

pregunta "*Dónde está la educación*" tiene una respuesta directa desde mi perspectiva pedagógica: donde está la actividad común de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. 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.

De este modo, esta propuesta representa y justifica una nueva concepción pedagógica, ofreciendo una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, vinculada a criterios de definición nominal y real, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana como pieza clave de la arquitectura curricular. Hay que desarrollar competencias adecuadas para la educación y utilizar aptitudes específicas y disposiciones básicas del educando en la relación educativa. Y esto es un nuevo modo de entender la competencia del profesional de la educación, desde las dimensiones generales de intervención, que resalta en la educación la evidente necesidad construir, desde la Pedagogía, cada área de experiencia como ámbito general de educación y como competencia profesional irrenunciable del educador para realizar la relación educativa, tal como se singulariza en el Cuadro 34.

Cuadro 34: Elementos de la Acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 678.

En cada intervención hacemos educación de las dimensiones generales de intervención y educamos con las áreas de experiencia, construyendo ámbitos. Todas las dimensiones generales de intervención se utilizan en la acción educativa y no siempre centramos la educación en una de ellas. A veces la utilizamos todas para educar en una determinada área de experiencia y construimos el ámbito de educación relativo a esa área. Toda la educación es intelectual, pero cada intervención educativa no es educación de la inteligencia. Toda la educación es afectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la afectividad. Toda la educación es volitiva, pero cada intervención educativa no es educación de la voluntad. Toda la educación es operativa, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de obrar-hacer. Toda la educación es proyectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de decidir moralmente. Toda la educación es notativa, simbolizadora, creadora y concienciadora, pero cada intervención educativa no es educación de la creatividad. Ahora bien, todas esas intervenciones son, sin lugar a dudas, intervenciones propias de una relación educativa.

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

La relación educativa no es, en este trabajo, una cuestión de educabilidad, ni de educatividad, ni de oportunidad de educar, sino todo eso junto en una acción concreta. Y como acción concreta está definida en sus propios términos que se establecen desde la condición fundamentante del valor, la doble condición de agente y la doble consideración de conocimiento y acción para el objeto ‘educación’. De la complejidad objetual de ‘educación’ se sigue que la relación educativa responde a rasgos reales definidos de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual.

La relación educativa, en este planteamiento, no es básicamente un problema de enseñanza, pues esta puede usarse para educar o no, ni un problema

de conocimiento que puede permanecer separado de la acción. La relación educativa es básicamente un problema de conocimiento y acción vinculados al significado de la educación en cada ámbito construido para intervenir. Todo esto es, en mi opinión, lo que *hace que la relación educativa no pueda darse por comprendida, si no se interpreta como un ejercicio de libertad comprometida y como una actividad responsable.* No existe la neutralidad de la tarea. Si la relación que establecemos es educativa, *hay que comprometerse* y defender el significado de la educación en cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación y, en ese caso, ejercemos una *actividad responsable,* porque cuidamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de tal manera que éste no sea sólo actor, sino también autor de su propio proyecto de vida en lo que pueda, en cada ámbito de intervención creado.

En el contexto de la relación educativa siempre ha estado latiendo la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento y la ilusión antipedagógica del neutralismo. Pero, desde una perspectiva pedagógica, es incuestionable que la educación es educación en valores. Cuando hablamos de educar CON valores, estamos hablando de la construcción de un ámbito de educación desde la Pedagogía. El conocimiento de la educación fundamenta que toda educación es intervención que relaciona valores, para educar, de manera que la relación de valores y educación constituye una necesidad inexorable. No es posible educar, si no se educa con valores y por consiguiente, la relación educación-valores es una competencia profesional insoslayable y hay que adquirir competencia, para construir el ámbito de educación derivado del área cultural “valores”.

El sentido axiológico general en la educación permite afirmar que la existencia de una asignatura de educación en valores dentro de la educación escolar, no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el tema de educación en valores, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar resolviendo con eficacia y eficiencia los valores como ámbito general de educación, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular de la experiencia axiológica, sea este el ámbito del desarrollo cívico, la ética, la convivencia pacífica u otra.

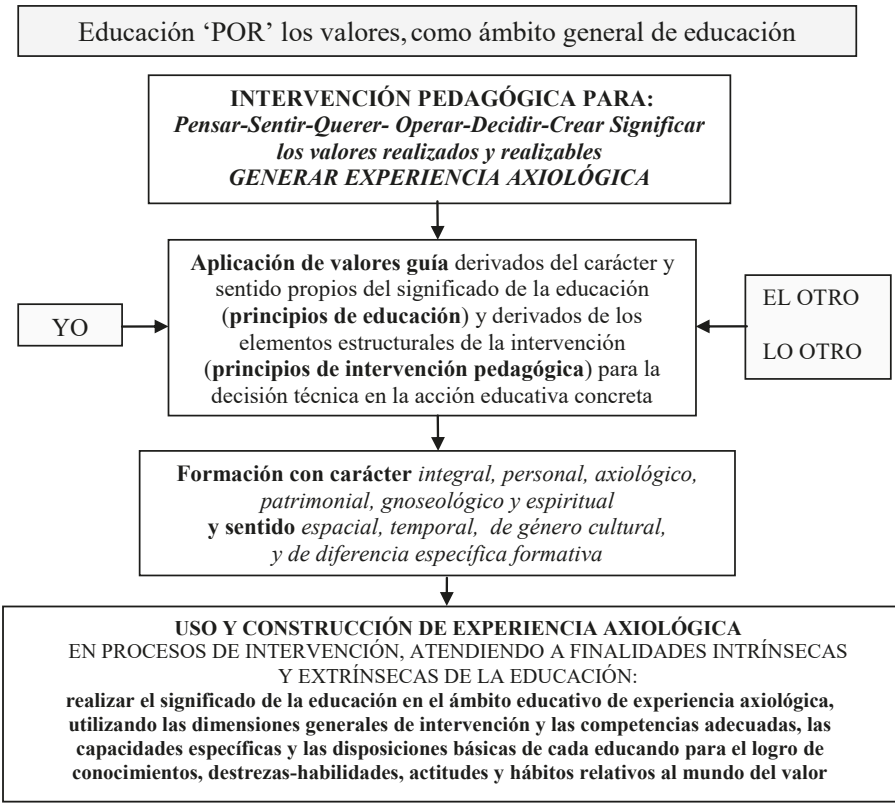
Debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor como especialista en valores derivados del significado de educación

y vinculados a la acepción de ámbito de educación como ámbito general (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en 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 en valores.

Se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida jurídica y socialmente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal del educando, aprendiendo a construir y usar experiencia axiológica, y el logro de su capacitación para responder a las exigencias de la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

Tal parece que en la educación, respecto de su sentido axiológico, o estamos preparados para afrontarlo como educadores profesionales desde cada disciplina de la arquitectura curricular de la educación general o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre *el educador y el enseñante.* Y desde mi perspectiva, no parece plausible que la creación en la educación general de una disciplina pueda sustituir la tarea de todos y cada uno de los profesores en la formación con los valores como ámbito general de educación, tal como se resume en el Cuadro 35.

Cuadro 35: Competencia de Educador "Valores como ámbito general de educación"



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

Fuente: Touriñán, 2014b, p. 26.

Trabajar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, nos permite justificar las siguientes tesis:

1.- La educación es un problema de todos en el que la responsabilidad compartida no anula el lugar de la competencia técnica. Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación.

2.- Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo pero responden a vinculaciones nómicas, programadas e intencionales en proceso de auto educación y de heteroeducaión formales, no formales e informales. De tal manera que, 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 que se plantean en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

3.- Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero. El reto de la pedagogía es la construcción de ámbitos de educación. Hacemos Pedagogía Mesoaxiológica, porque hacemos el medio o ámbito de educación con la intervención pedagógica. Y eso quiere decir que intervenimos de manera que una determinada influencia se convierte en influencia educativa. Y para ello cada área de experiencia tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*". El ámbito de educación convierte el área de experiencia

en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, que solo es válido, por principio de significación, si sirve para educar.

4.- La educación como concepto responde a rasgos de significado de definición real y nominal que hacen posible la comprensión del concepto de educación como integración de finalidades intrínsecas y extrínsecas en la orientación formativa temporal diseñada para la condición humanan individual, social, histórica y de especie en cada territorio legalmente constituido

5.- La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*, porque conocer, enseñar y educar no significan lo mismo

6.- La actividad es el principio-eje directriz de la dinámica de la educación y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Es doblemente principio, es principio de educación y es principio de intervención. Usamos la actividad para intervenir y educamos la actividad.

7.- Por medio de los elementos estructurales de la intervención vinculamos acción y mentalidad pedagógica específica. Por medio del conocimiento de la educación damos contenido a la mirada pedagógica especializada. En ambos casos, los medios marcan la condición de viabilidad de la acción. Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en

consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son las actividades comunes internas. Tengo que elegir, comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar, interpretar y expresar; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse.

8.- Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. Este es el punto calve de su sentido pedagógico, que se completa en la misma medida en que somos capaces de entender que los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa; que actúa para realizar la finalidad de la acción. El sentido pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. *La versatilidad, la reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad*, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones; los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones.

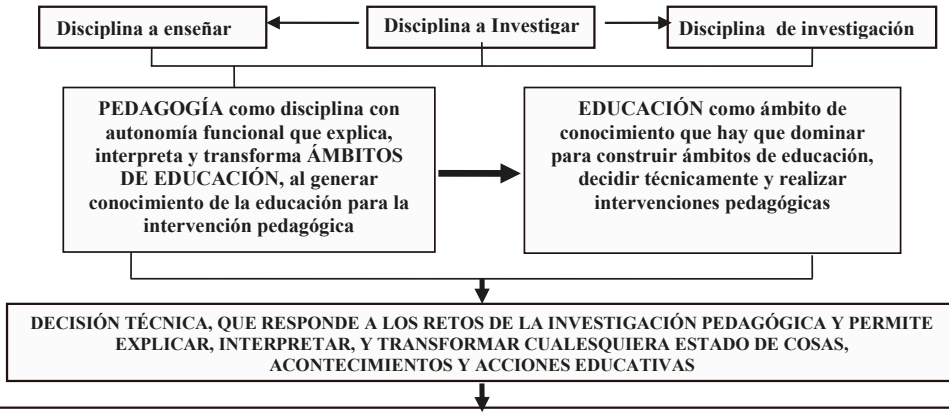
9.- La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente. En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las

funciones pedagógicas y 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 y programada para controlar la intervención pedagógica

4. EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN SE VINCULA AL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CARACTERIZA A LA PEDAGOGÍA COMO MESOAXIOLÓGICA

En definitiva, la pregunta *Dónde está la educación* nos obliga a realizar un cambio fundamentado en el modo de hacer Pedagogía general y a innovar en el modo de abordar los problemas de la tarea educativa; ambas cosas reclaman un salto cualitativo respecto del conocimiento de la educación, respecto del significado de la Pedagogía y respecto de su aportación a la realización de la educación por medio del análisis de los elementos estructurales de la intervención y de la construcción de ámbitos, tal como se indica en el Cuadro 36.

Cuadro 36: Pedagogía como Disciplina y Educación como Ámbito de Conocimiento



LA PEDAGOGÍA ES CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y ESTE SÓLO VALE, EN DEFINITIVA, SI SIRVE PARA EDUCAR. Y ESTO QUIERE DECIR QUE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA:

Transforma información en conocimiento y conocimiento en educación, creando **ámbitos de educación** que son cognoscibles, enseñables, investigables y realizables en la **arquitectura curricular** correspondiente a la **orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie**.

Integra teoría, tecnología y práctica en la **relación educativa** que implica siempre desarrollo de las **dimensiones generales de intervención** (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad) y de la **competencia adecuada** a de cada una de ellas (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), utilizando los **medios internos y externos convenientes a cada actividad**.

Desarrolla en el educando **conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos** (intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos y creadores simbolizantes) y forma las **capacidades específicas** (racionalidad-razón, pasión-emocionalidad, volición-motivación, intencionalidad, moralidad y sensibilidad) de cada dimensión general de intervención, así como las **disposiciones básicas** (juicio-criterio, templanza-compasión, fortaleza, prudencia, justicia-conciencia y consciencia-notación) para el logro de la vida digna explicitada en las **finalidades de la educación propias de cada dimensión general de intervención pedagógica** (sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía y salud) y en **los valores guía derivados de las mismas** (coherencia y sentido crítico, satisfacción de vida, compromiso personal, responsabilidad de decisión y realización, control patrimonial de la condición humana, mente dispuesta y preparada).

Fundamenta en cada intervención educativa el componente pedagógico desde la **complejidad del objeto educación** que determina el **carácter de la educación** y desde la **vinculación entre el yo, el otro y lo otro** que cualifica el **sentido de la educación** y configuran el **significado de educación.**

Aborda los **retos de investigación derivados** para la educación de la actividad interna del educando que determina la complejidad objetual de educación y sistematiza la relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento y creaciones.

Establece **principios de educación** y de **intervención pedagógica** controlando desde la **mirada pedagógica especializada** la relación entre método, modelo y programa en cada **función pedagógica**.

Asume el significado educación y los **elementos estructurales de la intervención** manteniendo con **mentalidad pedagógica específica** la diferencia entre saber, enseñar y educar.

Permite explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de realidad "educación" **,** que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable, atendiendo a **principios de metodología e investigación**.

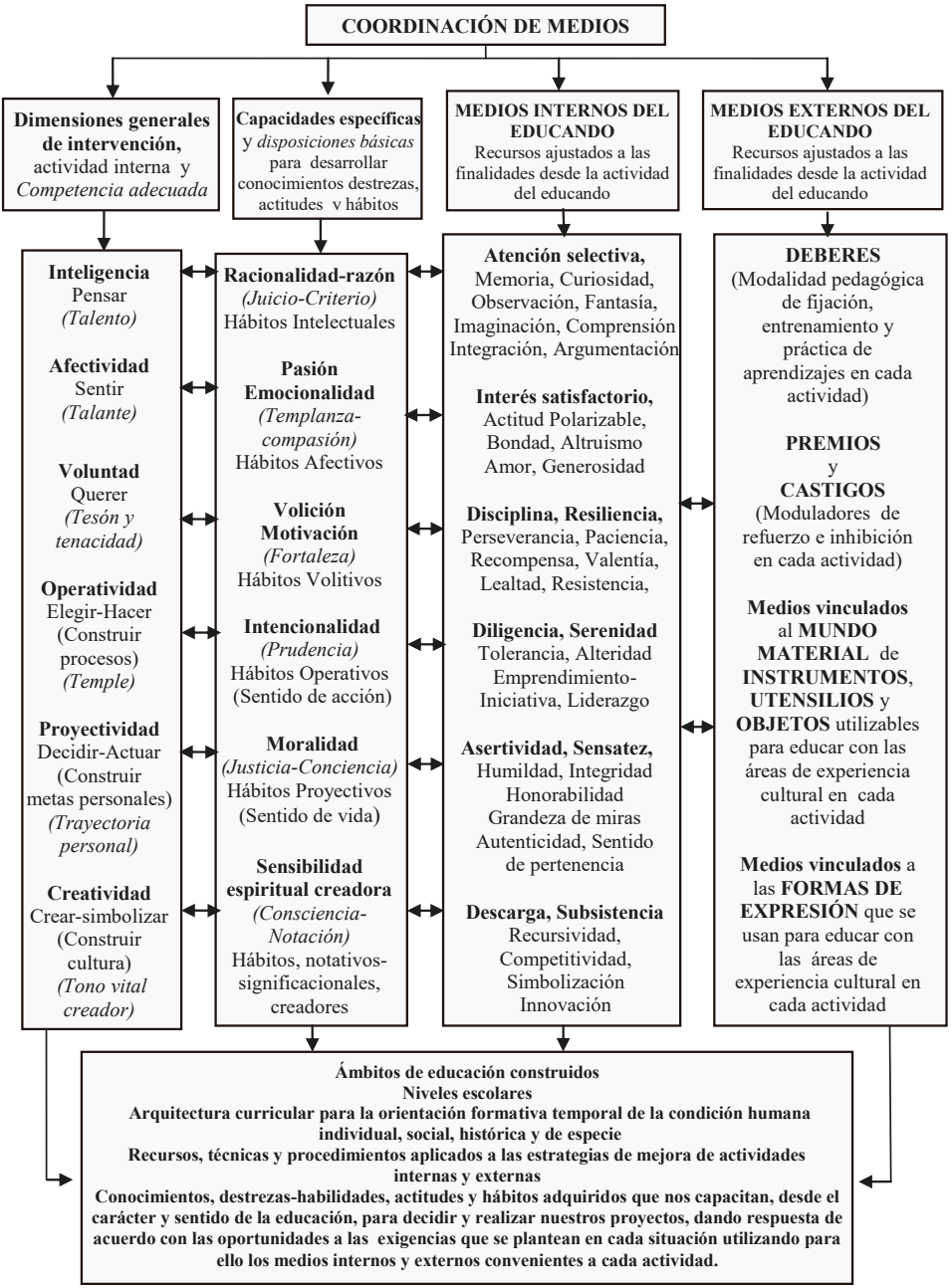
Enseña a descubrir, inventar e innovar en **educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento**, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito, en cada caso como construcción científica, como racionalidad práxica y como objeto artístico.

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 813.

En la educación, gracias a la Pedagogía, hacemos intervención pedagógica y para ello, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiremos saber historia, enseñar historia y educar con la historia, usando esa área de experiencia como ejemplo.

En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas y 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 y programada para controlar la intervención pedagógica y construir los ámbitos de educación, utilizando los medios pertinentes en cada oportunidad, tal como se resume en el Cuadro 37.

Cuadro 37: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades internas, competencias, capacidades y disposiciones del educando



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 732.

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 me 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.

En este punto del discurso, lo reitero, es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues 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. 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", con objeto de 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 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.

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

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 marca el carácter y el sentido de la educación
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)

- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos) en un determinado ámbito de educación

En tanto que la *mirada pedagógica especializada* es la representación mental que el pedagogo se hace de su intervención, realizando una visión crítica de su método y de sus actos, podemos hablar de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica*, no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

Pero, además, hay 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 desde el punto de vista del contenido (área de experiencia) y desde el punto de vista de las formas de expresión que hay que dominar para construir y usar 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 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 actuación educativa. 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 es mesoaxiológica porque el conocimiento de la educación, que se obtiene de diversas formas, sólo es conocimiento válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y éste en educación. En la Pedagogía mesoaxiológica, 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.

Es objetivo de la Pedagogía crear 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 y 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. 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.

Es mi opinión fundamentada en estas reflexiones que el conocimiento de la educación marca el sentido de 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. El significado de la educación se vincula al conocimiento de la educación que es el que nos permite definir los rasgos de carácter y sentido inherentes a aquel. Y dado que es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, la Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*", tal como hemos detallado en el Cuadro "*Pedagogía Tecnoaxiológica y Mesoaxiológica (doblemente mediada)"* del epígrafe 5.1 del Capítulo 4.

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

5. CONSIDERACIONES FINALES: LA MIRADA PEDAGÓGICA SIEMPRE ES DISCIPLINAR

Desde los postulados de la Pedagogía Mesoaxiológica se avanza siempre del método al modelo, a través del programa, con mirada pedagógica. 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 Pedagogía Mesoaxiológiaca 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, tal como se resume en el Cuadro 38.

Cuadro 38: Elementos de indagación disciplinar en la intervención

Disciplina a enseñar ← **Disciplina a investigar** → **Disciplina de investigación**

La **PEDAGOGÍA como disciplina responde a criterio ontológico y epistemológico y a los principios de metodología e investigación** para generar, con autonomía funcional, conocimiento de la educación para la intervención pedagógica, que permite explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, en conceptos con significación intrínseca al ámbito desde la perspectiva triple de Método, Modelo y Programa. **MÉTODO** (Ordenación de recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos de acuerdo con el modelo previsto). **PROGRAMA** (ordenación controlada de los elementos estructurales de la intervención para un tiempo y espacio dados). **MODELO** (construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad: en este caso, la educación).

La **PEDAGOGÍA** es **TECNOAXIOLÓGICA Y MESOAXIOLÓGICA. Tecnoaxiológica (atiende a decisiones técnicas):** combina intervención de agentes para la toma de decisiones técnicas, educación en valores y área de experiencia con la que se interviene. **Mesoaxiológica (mediada**, es decir, **que construye el medio o ámbito de educación a partir del área de experiencia)** y **(mediada**, es decir, **que construye medios internos y externos de acción, instrumentos, y recursos, técnicas y procedimientos de educación**).

La PEDAGOGÍA, en la indagación disciplinar debe contar expresa o tácitamente con el continuo "corriente **-disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso-** intervención":

- La **corriente de conocimiento**, que es representación del conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas
- Las **disciplinas**, que son sistematizaciones del conocimiento de la educación
- Las **focalizacione***s*, que son los aspectos del problema a estudiar que enfatiza una disciplina
- La **mentalidad pedagógica**, que es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, se vincula a la validez del conocimiento de la educación para resolver la relación teoría-práctica en cada corriente
- La **mirada pedagógica** que es la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos. Es la representación mental que el pedagogo se hace de su actuación en tanto que pedagógica; es su círculo visual ajustado a los elementos estructurales de la intervención.
- El **discurso pedagógico**, que es el conjunto ordenado de razonamientos que hacemos, con fundamento en el conocimiento de la educación, para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica
- La **intervención pedagógica**, que es la acción concreta ejecutada para la realización de los fines y medios justificados con el conocimiento de la educación, se articula estructuralemente en componentes de mentalidad y componentes de acción en tanto que acción

De este modo es posible llegar a la *acción educativa concreta* y a su control, por medio de la *acción educativa programada*

La PEDAGOGÍA proporciona competencias de experto para hacer una DECISIÓN TÉCNICA, que responde a los RETOS DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA derivados de la actividad común interna del edcuando

Relación valores-pensamiento
Relación valores-sentimientos
Relación valor-obligación
Relación valor-elección
Relación valor-decisión
Relación valores-creaciones

LA DECISIÓN TÉCNICA transforma información en conocimiento y el conocimiento en educación, para construir ámbitos de educación y medios y conseguir, por medio de la intervención, el **LOGRO DE EDUCACIÓN:** realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 807.

Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* que determina el significado de "educación" (carácter axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico, que cualifica el significado de "educación" (en nuestro marco socio-histórico: sentido temporal, territorial, de género cultural y de diferencia específica formativa), de manera tal que, en cada intervención, se manifieste la diferencia entre ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito educativo vocacional y profesional desde cada área cultural.

CAPÍTULO

8

UNA APLICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

UNA APLICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN. UNA PROPUESTA EN EL PUNTO DE PARTIDA: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ES SUSTANTIVAMENTE EDUCACIÓN

El objetivo de este capítulo es contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Este es un objetivo que solo se resuelve desde la Pedagogía, porque la educación artística es sustantivamente educación y eso quiere decir que tiene que integrar los rasgos de carácter y sentido que son propios del significado de educación. Para ello, el área de experiencia cultural "las artes" tiene que ser construida como ámbito de educación, ya sea ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional. Y esto es factible, si interpretamos y comprendemos la artes desde la perspectiva del conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como *"ámbito de educación"*. Como ya sabemos, la Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque 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 las artes constituyen un área de experiencia cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable que puede constituirse en objeto y meta de la educación.

En la relación "*artes-educación*" hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a dudas, un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito artístico *como objeto y como meta* de educación. Es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos. Esa mirada comprometida hace factible

la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico.

En este capítulo vamos a aproximarnos a la educación artística como problema educación y eso significa asumir en el punto de partida que el arte es un producto cultural de la capacidad creativa del hombre. En tanto que creatividad cultural, hoy hablamos de creatividad cultural artística, creatividad cultural socio-identitaria, creatividad cultural científico-tecnológica y creatividad cultural popular y de masas. Todas esas formas de creatividad cultural tienen que ver con los objetos artísticos, de una u otra manera. Los productos de la capacidad creativa artística del hombre se han materializado en muy diversos objetos reconocidos como arte a lo largo de la Historia. Y es muy probable que para muchos la educación artística se confunda con la Historia del Arte como disciplina de conocimiento y asignatura del currículum escolar. Tienen razón los que dicen que una buena asignatura de arte puede ser el instrumento adecuado para alcanzar cultura artística, pues, con un determinado contenido sobre Arte, se pueden desarrollar muy diversos objetivos educativos y no sólo los que tienen que ver con el conocimiento de las manifestaciones artísticas. Pero ahí no se acaba el problema, pues, visto desde esa óptica, quedaría limitado a la didáctica de la Historia del Arte como conocimiento histórico y como evolución del sentido de lo artístico y no se trataría como problema de educación (Touriñán, Dir., 2010).

Hemos de reconocer que, por principio de significado, las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación. En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada no es ajena a la distinción disciplinar de tres modos de abordar la relación entre educación y artes: *una* hace referencia al concepto de educación artística, *otra* se preocupa especialmente por el lugar de las artes en la enseñanza, es decir, el currículum escolar educativo y *una tercera* se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística.

Ninguna de estas perspectivas me resulta ajena en este trabajo. Pero el objetivo es estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, más que desde la perspectiva de los productos culturales artísticos. Para mí, en la educación artística, hay un problema intelectual que tiene que ver con el contenido específico de los objetos artísticos, pero hay, sin lugar a dudas, un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación artística y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito artístico *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, si tenemos en

cuenta que la educación es un proceso de formación y construcción que implica el desarrollo de competencias adecuadas, capacidades específicas y disposiciones básicas desde la actividad común, orientándose al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación, porque las artes ayudan a ese logro de manera inequívoca y forman parte de la educación por derecho propio como área de experiencia cultural diferenciada específicamente (Touriñán, 2014a).

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

Las artes -la música, la arquitectura, la danza, la fotografía, etcétera-, igual que las demás áreas de experiencia -la geografía, la salud, la ciencia, la tecnología, etcétera-, son susceptibles de educación y constituyen, en cada caso, el área cultural específica que es el objetivo en la educación de las personas. Se puede hablar de la educación artística como ámbito general de educación. La educación artística es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación, es, en cada persona, un proceso de formación y construcción que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y la creatividad orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación (Touriñán 2014b).

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

La educación artística es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de formación de las personas. Es importante mantener esta precisión e identificación para la educación artística, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca de las artes como valor educativo y como campo del conocimiento pedagógico. Este conocimiento garantiza, no sólo la posibilidad de realizar la intervención, atendiendo a condiciones propias de procesos formales, no formales e informales, sino también la posibilidad de generar hechos y decisiones pedagógicas y ejercer la función pedagógica con sentido tecnoaxiológico y mesoaxiológico, en tanto que Pedagogía vinculada a la creación de ámbitos con valor de educación.

La Pedagogía es mesoaxiológica, porque cualquier área de experiencia debe ser transformada en medio o ámbito de educación. Y tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque en la intervención educativa, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone el dominio del área cultural al nivel suficiente, desde el punto de vista del contenido (área de experiencia) y desde el punto de vista de las formas de expresión que pueden ser dominadas, para construir y usar experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención y para ajustar el contenido del área al carácter y sentido propio de todo aquello que se define como educación. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, es decir, en ámbito de educación, hay competencia pedagógica para intervenir, competencias pedagógicas para la programación y ejecución de la acción educativa concreta y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa (Touriñán, 2013b).

Pero no se trata de ratificar con obviedad lo expuesto en los capítulos anteriores, sino de resaltar que, si la educación artística es sustantivamente educación, es decir, es primariamente educación y adjetivamente "artística" hay que reconocer que, en el área cultural de las artes, la adquisición de experiencia artística, no está sólo condicionada como en todas las áreas culturales por la competencia pedagógica, el contenido cultural del área (área de experiencia) y las formas de expresión que mejor permiten alcanzar el objeto artístico, sino que el instrumento con el cual se ejerce el arte requiere un estudio específico

e influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. Si yo, por ejemplo, educo musicalmente, el dominio del instrumento requiere un aprendizaje específico distinto y condicionante del dominio de contenidos del área cultural-artística "música", esto pasa con la escultura, el cine, el diseño gráfico, la danza, el mimo, el canto, etc.

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

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

La educación artística, en tanto que es sustantivamente educación, es problema novedoso y emergente en el sentido técnico del término: aparece algo nuevo, desde el punto de vista pedagógico. No se trata de formar profesionales de un arte (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), sino de contribuir a la formación general de las personas desde las artes. La educación artística se presenta como un área de intervención

orientada al desarrollo y construcción de la persona-educando basada en competencias adquiridas desde la cultura artística que propicia la formación de cada persona para desarrollar el sentido estético y artístico, sea o no el alumno vocacionalmente artista o quiera ser, en el futuro, un profesional de un arte.

Dado que, sustantivamente, la educación artística es en primer lugar "educación", se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico y al desarrollo profesional, cuando proceda; un *sentido* que es temporal, espacial, de diversidad cultural y formativo en nuestros días (Touriñán, 2014b).

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

Pero, además, como la educación artística es adjetivamente "artística", hay que conseguir que, en la educación general, el educando alcance sentido estético y de lo artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, con independencia de que en el futuro el educando elija o no las artes como orientación profesional.

Así las cosas, podemos hablar, con propiedad, de educación "para" un arte determinado (el de mi vocación o el de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación general "por" las artes. La educación artística, 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 que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica. La educación artística, como ámbito general de educación, cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las artes como problema de educación, y que son las que dan significado a la relación "artes-educación" como educación, como experiencia artística y como experiencia profesional y vocacional:

- Las artes como ámbito general de educación que

aportan valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación igual que cualquier otra materia educativa

- Las artes como ámbito de educación general, vinculado al sentido conceptual propio del área de experiencia artística, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico

- Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica. Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el análisis de lo permanente y cambiante en el conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación artística: en primer lugar, como educación (ámbito general de educación); en segundo lugar, como educación artística (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como ámbito profesional y vocacional.

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

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

construcción de experiencia artística.

Al hablar de educación artística debemos distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados, a pesar de que a lo largo de la historia hayan podido llegar a confundirse y alguno de ellos haya estado poco o nada definido: la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea general o profesional-vocacional y las artes como parte de la formación general (Touriñán y Longueira, 2009).

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

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

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

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

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

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

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

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

de la intervención, tal como se recoge en el Cuadro "*La mirada pedagógica especializada (disciplinar)"*del epígrafe 3 del capítulo 7.

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 derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *EDUCAMOS CON* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

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

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

Por consiguiente, es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos artísticos. Eso es lo que reclama la pedagogía mesoaxiológica y precisamente por eso el objetivo de este capítulo es contribuir a formar criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación y sus finalidades.

Esta perspectiva pedagógica exige mirar con apropiada atención el ámbito de la educación artística y eso quiere decir que hay que mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión (Touriñán, 2014d).

Desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la relación artes-educación: 1) las artes como ámbito general de educación; 2) las artes como ámbito de educación general; 3) las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional. Pero además exige limitar el sentido del modelo dual de formación que separa conocimiento y acción. A todo esto trataremos de dar respuesta en este capítulo, asumiendo que la pedagogía es mesoaxiológica.

2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA TRIPLE ACEPCIÓN DE "DISCIPLINA"

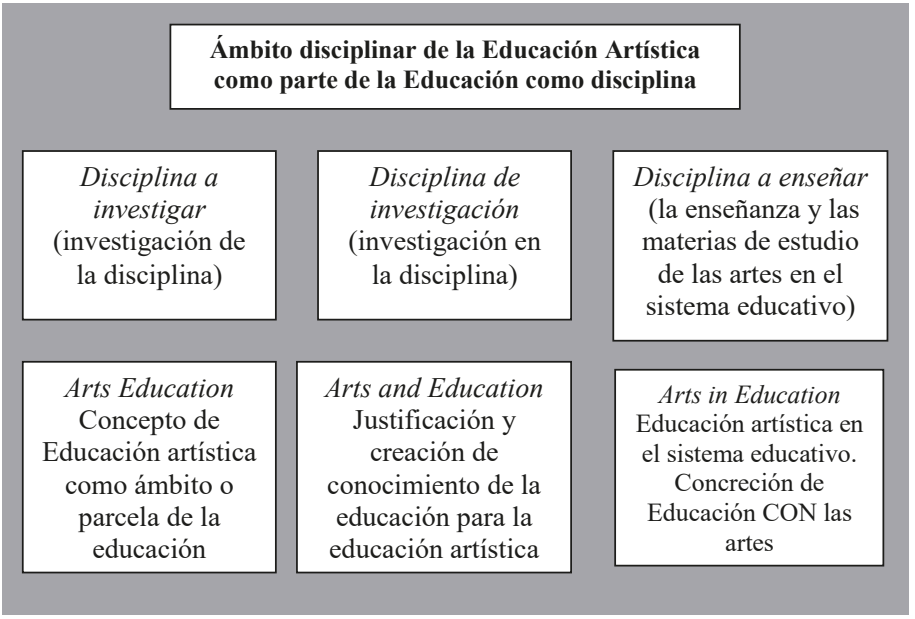
De manera genérica y para cada disciplina científica y sus parcelas, las disciplinas académicas, es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica (Ortega, 2003; Touriñán y Rodríguez, 1993;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

Estas distinciones son especialmente significativas, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina. En este mismo sentido, podemos decir que las

asignaturas de un plan de estudios se convierten en un reto de investigación pedagógica desde el punto de vista de la construcción del programa y de la explicación de la materia a enseñar. Y precisamente por eso, los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquéllos que, no sólo están avalados por la investigación *de* y *en* la disciplina científica, sino que además responden a los objetivos de la disciplina y del curso dentro del plan de estudios.

En el ámbito de la educación artística, la tradición más depurada de la bibliografía anglosajona no es ajena a esta distinción disciplinar y mantiene que es posible distinguir tres modos de abordar la relación entre educación y artes (Dewey, 1934; Eisner, 1982 y 1994; Smith, 1872, Santayana, 1905): *arts education* (el concepto de educación artística), *arts in education* (la enseñanza de las artes en el currículum educacional) y *arts and education* (la epistemología del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística), tal como se refleja en el Cuadro 39.

Cuadro 39: Educación Artística como parte de la Educación como disciplina



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 7. Elaboración propia.

Desde esta perspectiva de aproximación al tema es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones para la disciplina "Educación artística". La investigación teórica tiene el reto de permanecer abierta para favorecer su desarrollo como construcción científica y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad* (la parcela correspondiente a la educación artística), bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (el conocimiento pedagógico válido para realizar la educación artística), pues, como dice el profesor Colom, la investigación teórica de la educación debe ser definida en un doble sentido: a) como teoría para la mejora de la práctica educativa y b) como fundamentación racional de los estudios educativos (Colom (2006a, p. 142). Y esto afecta a la disciplina que nos preocupa en este trabajo en la triple acepción de disciplina a enseñar, a investigar y de investigación, así como a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados en la disciplina atendiendo a principios de metodología de investigación y a principios de investigación pedagógica (Touriñán y Sáez, 2012; Ortega, 2003; Broudy, 1977; Boavida y García del Dujo, 2007).

3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN CON MENTALIDAD Y MIRADA PEDAGÓGICAS

El conocimiento de la educación juega un papel específico en la educación artística. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Touriñán, 1989 y 2008a). Y la educación artística, en tanto que parcela de la educación, o educación de un determinado ámbito de experiencia, se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación. En la educación artística hay que dominar conocimiento de la educación (Broudy, 1973). En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con la educación artística, cada vez hay más consenso acerca de la pertinencia y relevancia, del conocimiento de la educación, porque (Beardsley y Hospers, 1997; Santayana, 1896; d'Ors, 1980):

1. El objeto artístico establece una conexión con la realidad, de algún modo única y singular, según el tipo de arte y es resultado de una intencionalidad artística manifiesta.

2. Un objeto artístico puede ser catalogado como mejor que otro con criterios inteligibles.

3. Un objeto artístico puede ser catalogado en función del tipo de experiencia que utilice -sea arte de escuela superior o artesanía- y proporciona un tipo de experiencia y expresión (con sentido estético) que no se consigue sin cultivar ningún arte.

4. La educación artística, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos.

5. La educación artística es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir y realizar los valores estéticos y artísticos.

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

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación artística que se manifiesta en la traslación del singular "arte" al plural "artes" y en la focalización diferenciada entre educación artística de niños, arte infantil (hecho por niños) y arte para niños (hecho por adultos).

- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes-educación, de manera tal que la finalidad de la educación artística no es primariamente hacer artistas y profesionales orientados por su producto final -el objeto artístico-, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo,

en tanto que manifestación cultural de la experiencia humana y de experiencia individual, como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación vocacional y profesional.

- Hay un compromiso social y general con las artes y la educación artística que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida esta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación artística.

- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación artística, al lado de su uso expresivo, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social, asociado a momentos generacionales, que condiciona, prácticas, creencias y formas de expresión.

Qué sea el conocimiento de la educación y cómo se construye, como algo distinto de las artes, es el problema que exige responder a una doble pregunta (Touriñán y Sáez, 2012):

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.

- Cómo se conoce ese campo; o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Por lo que hoy sabemos, el avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación y 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 en la educación artística, porque, en tanto que esta es una parcela de la educación o educación de un determinado ámbito de experiencia (el de la experiencia artística), se enfrenta a los problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención

pedagógica como retos de investigación. Es un hecho probado que el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y *hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico* (Touriñán, Dir., 2010).

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

En este libro, en el epígrafe 3.2 del capítulo 2, he sistematizado la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación:

- La condición fundamentante de los valores en la educación
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación

- La doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción.

La doble condición de conocimiento y acción nos coloca en la visión integral de la complejidad de la acción. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera experiencia sentida del valor. Pero la realización del valor no es posible en su concreta ejecución, sin comprensión, expresión e interpretación, si no hacemos, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, una integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora en cada acción. Además del *hábito afectivo*, se necesitan *hábitos intelectuales* y *hábitos creadores.*

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

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

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

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia), sentir (integrar afectivamente), pensar (integrar cognitivamente) y crear cultura (integrar creativamente, dando significado mediante símbolos), tal como expuse en el epígrafe 3.3 del capítulo 2, bajo forma de relación

compleja valor-actividad común interna del educando, desde la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción, que quedó sintetizada en el Cuadro 8 de este libro.

La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del hábito afectivo, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Pasamos del pensamiento a la acción. Y para eso, vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La relación valor-sentimiento se hace* experiencia sentida del valor *por medio de la educación.* Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación. Solo por este camino se llega

a la realización de una acción como agente autor.

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

Cada puesta en escena, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión-compasión, razón y creación, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al

significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

La mentalidad pedagógica es la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención. La mentalidad pedagógica carece de sentido sin referencia al principio de significación-validez del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas, que sirva para educar.

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que el pedagogo se hace de su actuación, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad. La mirada es representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.* Como hemos visto en el epígrafe 3 del capítulo 7 y en el 5 del capítulo 4, la mirada pedagógica implica toda la visión pedagógica ajustada a los elementos estructurales de la intervención, tanto que hablemos del ámbito de realidad de la educación como conocimiento o como acción.

Así las cosas, desde la Pedagogía, una preocupación básica en la investigación de la educación artística como disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto. Y en este sentido, podemos identificar y definir acepciones posibles de las artes, en cualquiera de sus manifestaciones, como problema de educación y que dan significado a la relación artes-educación y justifican la diferencia conceptual para la educación artística entendida como ámbito general de educación, como educación general y como educación profesional.

4. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ÁMBITO GENERAL DE EDUCACIÓN

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

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

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

para educarse).

Como ya hemos visto, en el capítulo 4 de este libro, desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades (Touriñán, 2014a):

- *Finalidades intrínsecas,* porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos de carácter y sentido propios del significado de la educación.

- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido socio-cultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico concreto, en el sentido de las decisiones práxicas (morales y políticas).

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

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'.

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 socio-culturales dirigidas al sistema educación*" que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la "*orientación formativa temporal de la condición humana*", individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Touriñán, 2013b).

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

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

La educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye desde las artes a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse). Desde esta perspectiva, la educación artística se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda

educación (axiológico, personal, patrimonial integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico (territorial, duradero, de diversidad cultural, y de formación general, vocacional y profesional), de manera tal que en la educación artística se manifieste el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, igual que en cualquier otra área de experiencia o ámbito de intervención educativos.

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

El sentido general de la educación nos faculta para hablar de la educación artística, como "educación", es decir, como ámbito general de educación orientado al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica artística como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación artística el carácter (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) propio de toda educación y el sentido (espacial, territorial, cultural y formativo) de una educación a la altura de los tiempos, porque de lo que se trata en la educación artística como ámbito general de educación es de disponer de esa experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de la formación del educando en valores propios del significado de educación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos, igual que corresponde a cualquier otro ámbito que pueda ser definido con propiedad como ámbito de educación.

Si esto es así, podemos decir que, el sentido general de la educación nos faculta para hablar de la *educación artística como educación en valores, es*

decir, como uso y construcción de experiencia axiológica desde el ámbito de realidad de las artes vinculándolo a los valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de 'educación'. Y precisamente por esa posibilidad de ámbito general, la consideración 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. El área de las artes, es susceptible de ser construida desde la Pedagogía como un ámbito general de educación (Touriñán (Dir,), 2010; Touriñán y Longueira, 2010; Touriñán, 2011b y 2014d).

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

En España, igual que en otros países sensibles a la educación artística, el marco legislativo actual incluye la educación artística como parte de la formación general de los individuos y, por lo tanto, la reconoce como ámbito específico de intervención educativa. A pesar de que ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE de 6 de agosto) se contemplan las artes como parte del currículo educativo, será la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre), la que realmente incorpora las artes como parte del currículo de la educación, para ser impartida por profesorado especializado, bajo el rótulo de enseñanzas de régimen especial.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (BOE de 4 de mayo), mantiene el concepto de enseñanzas de régimen especial -aunque no con el rango de Título como hacía la LOGSE- para las enseñanzas profesionales (artículo 3.6 de la LOE), pero, además, *establece el concepto de educación artística en la educación general*. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de educación primaria (artículo 18.2 de la LOE). Además, en la educación secundaria obligatoria se determina que la música y la educación plástica y visual formen parte del currículo general obligatorio de los alumnos (artículos 24 y 25 de la LOE). Y con respecto al Bachillerato, se establecen tres modalidades: Artes; Ciencias y tecnología; Humanidades y Ciencias sociales (artículo 34 de la LOE). De manera tal que, con la LOE, podemos afirmar que la educación artística queda integrada en el sistema general de formación, de modo claro y distinto del que corresponde a las

enseñanzas artísticas de carácter vocacional-profesional, pues el artículo 45.1 de la LOE especifica que las enseñanzas artísticas (vocacionales-profesionales, de régimen especial) tienen como finalidad garantizar la cualificación de los futuros profesionales en determinadas artes (música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño) y, a su vez, el artículo 45.2 determina su agrupación en tres niveles: enseñanzas elementales, enseñanzas profesionales y enseñanzas artísticas superiores (Touriñán y Longueira, 2009).

Con esta distinción, se plantea un nuevo matiz legal en nuestro sistema educativo, porque, además de las enseñanzas artísticas, entendidas como vía vocacional y profesional de formación, en centros profesionales específicos y especializados, para un determinado arte (música, teatro, danza, cine, diseño, pintura, etcétera), se contempla la educación artística como área formativa integrada en el currículum general de primaria y secundaria, porque las artes son ámbito general de educación, con un lugar propio en el currículum de la educación general. De este modo, se admite implícita y explícitamente que en la educación artística, ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria, como si fueran a ser artistas, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son, vocacionalmente, artistas.

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

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

- Se mejore el desarrollo de los educandos desde las finalidades de la educación artística.

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

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

La respuesta que la educación ha consolidado en múltiples investigaciones es que *el objetivo de la educación artística como ámbito de educación general es el cultivo del sentido estético y de lo artístico,* y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas (Eisner, 2002; Levine, 2007; Bresler, 2001; Kant, 1964; Schiller, 1981; Read, 1969; Bayer, 1986; Dearden, Hirst, y Peters, 1982; Pérez, 2009; Musaio, 2013). Y aunque no hay acuerdo sobre el contenido, parece obvio que, en la educación artística como ámbito de educación general, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación del arte como instrumento de creación y su progresiva adaptación a nuevos postulados o fundamentos: lo que importa es hacer espectadores críticos y activos, que sienten lo artístico, entienden la cultura artística y, cuando procede, usan y construyen experiencia artística.

La Pedagogía tiene que considerar la relación artes-educación, en tanto que

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

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

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

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

El objetivo de la educación artística, entendiendo las artes como ámbito de educación general, nos enfrenta a un problema de orientación formativa, atendiendo a lo que el conocimiento de la educación justifica: la necesidad de formar personas con el área sin convertirlos en profesionales en pequeño. La formación artística aparece como ámbito de educación general, es decir, como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos: como una finalidad de la educación general (vinculada al sentido estético y artístico, en el caso del área de las artes). No se trata ya de hablar sólo de la

Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar el área de las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura del área artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general y en la utilización del área artística como ámbito de educación general más allá de su uso para formar en los valores inherentes al significado de educación (ámbito general de educación, que he justificado en el epígrafe 4).

El objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación común y general de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural artística y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural "artes", proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

Como se ha visto en el epígrafe 4, en la educación artística, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los valores de la educación en tanto que educación (que tiene significado). Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación artística es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "experiencia cultural valiosa", no de los valores del significado de 'educación', sino de los valores propios del significado conceptual del área "artes"; es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural las artes, que es un área de experiencia específica en la que se puede aprender su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas a las artes. La educación artística, forma parte de la educación común 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.

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.

Desde el punto de vista de la tarea, la educación artística, en tanto que ámbito de educación general, es educación en valores, pero no en los valores propios del significado de educación, que corresponden a la acepción de educación artística como ámbito general de educación, sino en los valores derivados del sentido conceptual del área "artes". Y esto significa que la educación artística como ámbito de educación general es una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse, desde el sentido estético y artístico, con los valores propios de la realidad cultural de las artes (los contenidos y formas de expresión que le son propias y la evolución de la cultura artística, de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos).

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

El objetivo de la educación artística como ámbito vocacional y profesional de educación es, a su vez y de manera específica, la competencia para crear y realizar objetos artísticos: 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 artística profesional y vocacional, se centra, por una parte, en el área de las artes como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, en la actividad propia del arte como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

Si distinguimos ámbito profesional de educación, ámbito general de educación y ámbito de educación general, el objetivo es formar personas *artísticamente* sin convertirlas en profesionales. La formación por las artes aparece como ámbito general de educación vinculado a los valores propios del significado de 'educación y como ámbito de educación general vinculado a los valores propios de las artes como área de experiencia y forma de expresión, de manera que las artes aparecen como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos en tanto que ámbito con finalidad dentro de la educación general. No se trata ya de hablar sólo de la Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, se está abriendo el camino para comprender una nueva forma de arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general.

6. DETERMINACIÓN CONCEPTUAL DE LAS ARTES COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN: EDUCACIÓN "POR" LAS ARTES, "PARA" UN ARTE Y "CON" UN ARTE

Es necesario integrar las artes en la educación para que el significado de "educación" se haga patente en toda su extensión. El desarrollo integral del educando exige "proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida (Eisner, 1992, p. 33). Desde mi perspectiva de la construcción de ámbitos de educación, desarrollar las artes como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para la educación artística, cualquiera que sea la manifestación artística, y que las hace significativas, desde la relación artes-educación, respectivamente, como experiencia educativa, como experiencia educativa artística y como experiencia educativa profesional y vocacional (Touriñán, 2011b):

1. Las artes como ámbito general de educación que, desde la experiencia y la expresión artística, aportan valores educativos igual que cualquier otra materia

o contenido de áreas de experiencia, realizando el carácter y el sentido propio del significado de educación.

2. Las artes como ámbito de educación general es decir como ámbito que forma parte de la educación artística común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión que le son propias y la comprensión de la evolución de la cultura artística, de manera que se contribuya a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos.

3. Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, que aportan conocimiento teórico, tecnológico y práctico sobre la experiencia artística que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

En las dos primeras acepciones, por medio de la educación artística se realizan las finalidades de la educación en general y de la educación artística como ámbito de educación general. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación artística como orientación profesional y vocacional para un arte determinado.

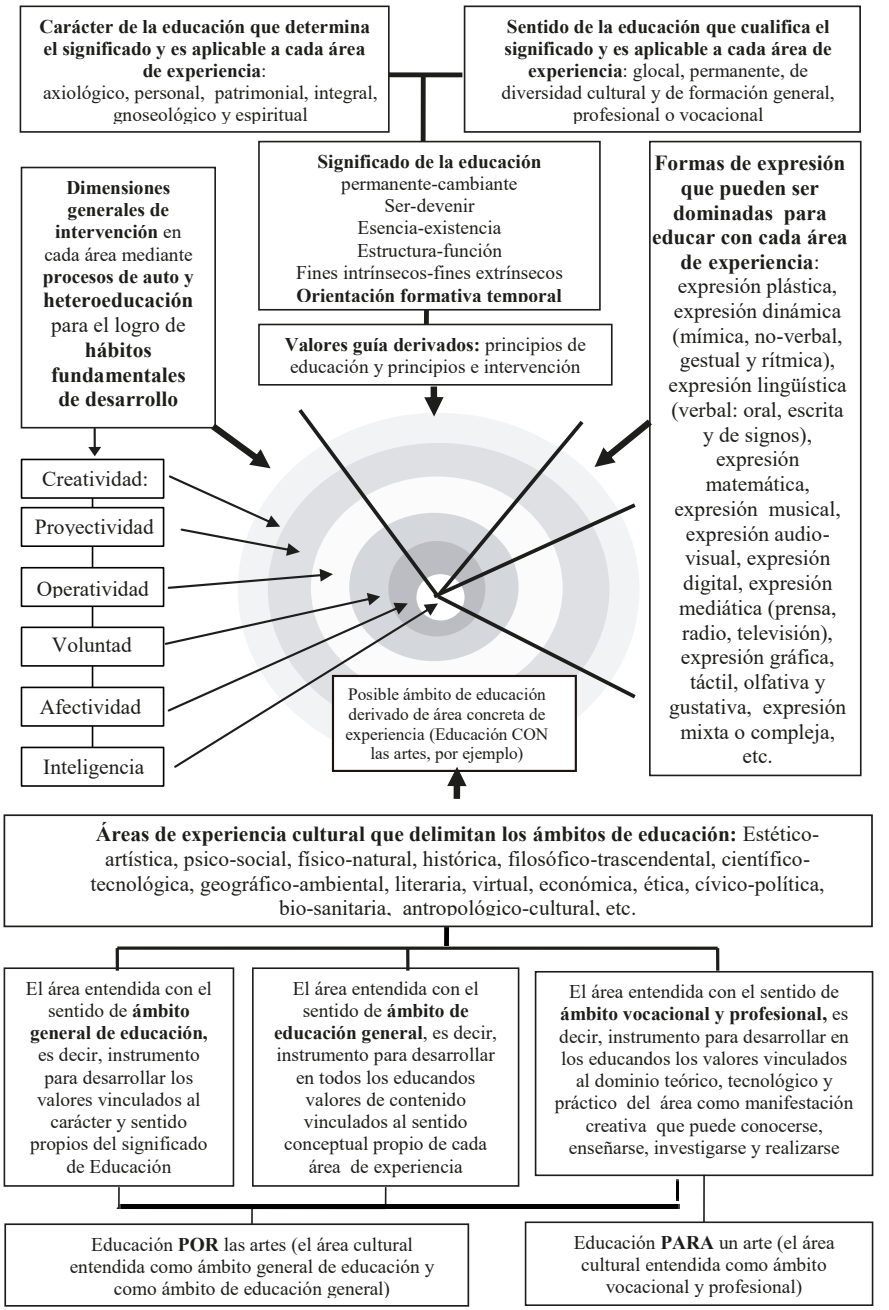
Si las reflexiones anteriores son correctas, podemos afirmar que la educación artística, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores. Y esto significa que la educación artística es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos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

en valores, es de disponer de la experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación, atendiendo a los valores de carácter y sentido inherentes al significado de 'educación'.

Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación artística es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "*experiencia artística valiosa*", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural de las artes y por eso es un área de experiencia específica (las artes) que usa las formas de expresión más adecuadas al área. La educación artística, forma parte de la educación común de las personas. Pero, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (las artes) y, al igual que podemos hablar de la educación física, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes. Como ámbito de educación general, la educación artística trata de lograr dominio de los contenidos del área y el conocimiento de sus formas de expresión y la evolución de la cultura artística, de manera que contribuyan a desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos.

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 de la educación artística, que permiten identificar cada vez mejor *la educación artística: en primer lugar, como instrumento de educación (ámbito general de educación); en segundo lugar, como educación artística común (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como educación artística especial (ámbito de formación vocacional y profesional).* Y esto marca de manera lógica el orden de relación entre las tres acepciones, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general artística, no es sólo porque sea educación común de los educandos, sino porque las artes son primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar desde la experiencia artística en los valores propios del carácter y sentido inherentes al significado de la educación. Estas tres acepciones dan contenido conceptual a la educación "por" las artes y "para" un arte, que reflejamos en el Cuadro 40.

Cuadro 40: Componentes de ámbito de educación (educación por y para)



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 665.

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

En la tercera acepción se realiza el sentido propio de la educación artística como orientación vocacional y profesional para un arte determinado y damos contenido a la expresión "*educación para un arte*". El objetivo de la educación artística como ámbito vocacional y profesional de educación, es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados: ejecutar, expresar e interpretar por medio del instrumento idóneo, y esto es, por principio de significado, otro modo de uso y construcción de experiencia artística, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de la profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de las artes, en tanto que dominio teórico tecnológico y práctico, que es cognoscible, enseñable y realizable.

Para mí, en este capítulo, la educación artística no es sólo *educación "para" un arte* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el arte como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. La educación artística también es *educación "por" las artes* (ámbito general de educación y ámbito de educación general). Es ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación (igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general). Es, además, ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido estético y artístico, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

Podemos saber arte, podemos enseñar arte y podemos educar "con" el arte, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al

significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar artistas desde una perspectiva vocacional o profesional. La "*educación CON un área"* es educación profesional y vocacional, pero también es ámbito general de educación y ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica.

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

Educar con las artes, que son un área cultural, no es un problema de conocer las artes, exclusivamente, ni de Didáctica de las artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educar con* las artes, es utilizar las artes para desarrollarlas como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito de educación vocacional y profesional:

- Utilizar las artes para generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación.

- Utilizar las artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos,

- Utilizar las artes para desarrollar nuestro sentido estético y artístico y nuestra capacidad de ser espectadores críticos e incipientes realizadores de actividad y objetos artísticos.

- Utilizar las artes como dominio teórico tecnológico y

práctico, que es cognoscible, enseñable y realizable-practicable, en el que se puede lograr competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional y, si esa fuera nuestra meta laboral, con sentido profesional.

7. NO TODO VALE COMO CONTENIDO EN LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Es obvio que, si distinguimos entre mercado del arte y obra artística (Frey, 2000), estamos en el camino adecuado para conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir, sentir, pensar y crear objetos artísticos. Hay quien elegirá cualquier cosa, pero, sin abrir la polémica de la diversidad de paradigmas y la homogeneidad de criterios, me parece conveniente traer a colación un comentario crítico que, con motivo de la noticia del "Caballo pintor", hizo Carlos Marzal acerca de los extremismos del arte que niegan incluso la intencionalidad artística:

> "Un anciano caballo de salto había descubierto, en el profundo sur de Estados Unidos, su vocación artística. Al parecer, este ejemplar (....) había tomado los pinceles con la boca, los había mojado en óleo y había dado por iniciada una carrera de expresión de su emotividad caballar a través de las artes plásticas. (...) algunos ilustres críticos habían juzgado como un punto más que estimables las telas del equino y en varios museos de importantes ciudades del país se habían apresurado a comprar obra reciente. El galerista declaró "hoy sabemos que el arte no es lo que algunos pocos piensan que es el arte, sino lo que el arte es" (utilizando el argumento en su defensa de la legítima oferta artística del caballo y no de salvaguardar el arte frente a cualquier cosa)... Lo que testimonian estas historias es que arrastramos un siglo de rencor contra la excelencia, a favor de la ocurrencia (...) y lo hace desde todos los rincones: los museos, las revistas, las galerías, las escuelas de Bellas Artes. La mierda en lata de artista, las calaveras engastadas de diamantes, los cadáveres de pobres mendigos chinos embalsamados, las vacas laminadas en cortes y sumergidas en urnas de formol no son la prueba de que el Emperador está desnudo, sino la triquiñuela genialoide que ha permitido a casi

> cualquier tipo desnudo aspirar a convertirse en Emperador. Y mientras tanto, los relinchos más difundidos no dejan escuchar en ocasiones las voces verdaderas que siempre existen" (Marzal, 2009, p. 2).

Como he dicho en el epígrafe 3, la educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse y para desarrollarse profesionalmente). Desde esta perspectiva, la educación artística se configura como *un ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* (espacial, temporal, cultural y formativo) acorde al marco socio-histórico que proceda. Y esto, desde el punto de vista del contenido artístico, quiere decir, básicamente, que hay que conseguir que el educando alcance sentido estético y artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, aunque no sea de orientación profesional.

Hay algo que permanece y algo que cambia respecto de la educación artística en su sentido general y profesional. El contenido del área cultural de las artes crece y sus fundamentos son revisados desde el conocimiento específico del ámbito. Pero eso no tiene que paralizar la acción pedagógica. Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento en el análisis de lo permanente y cambiante en el conocimiento de las artes, es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación artística, vinculadas al contenido de las artes, que recogemos en el Cuadro 41.

Cuadro 41: Finalidades de la Educación artística relativas al contenido

Hacer espectadores críticos y activos, que entienden la evolución del arte y sus logros más significativos
Distinguir objeto artístico y obra de arte Saber integrar el sentido institucional del arte, diferenciando "arte y mercado del arte", "hacer objeto artístico y ser artista"
Comprender el sentido de las formas de expresión en la construcción de experiencia artística y la fusión de formas de expresión (expresión y experiencia artística)
Conocer, estimar, elegir, realizar y sentir los valores estéticos como valores y como manifestación artística (expresión y experiencia estética)
Comprender la diferencia entre educación artística (por y para) Dominar competencias generales y profesionales de la educación artística, según proceda
Entender el objeto artístico, desde la artesanía a la obra de arte, y diferenciar los espectáculos artísticos
Ser capaz de producir objeto artístico en un determinado nivel y en una o varias artes, según proceda

Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 97.

No hay ninguna razón en el pensamiento contemporáneo que obligue a abandonar desde el punto de vista conceptual alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran *la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, creación cultural socio-identitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural popular y de consumo,* pues, como dice Munford, hay un sentido social profundo en la creación cultural que queda concretado en su cita y nos compromete respecto de la educación artística:

> "lo que se requiere, pues, es comprender que la vida creadora en todas sus manifestaciones, es necesariamente un producto social. Se incrementa con la ayuda de tradiciones y técnicas mantenidas y transmitidas por la sociedad en general, y ni la tradición ni el producto pueden quedar como propiedad única del científico, del artista o del filósofo, menos aún de grupos privilegiados que, según las convenciones capitalistas, tan ampliamente los apoyan (....) el hecho es que la actividad creadora constituye el único negocio importante de la humanidad (../..) La tarea esencial de toda actividad económica equilibrada es la de producir un estado en el que la creación sea un hecho corriente en toda experiencia; en el que no se niegue a ningún grupo, en razón de su trabajo o su deficiente educación, su parte en la vida cultural de la comunidad, dentro de los límites de su capacidad personal" (Munford, 1979, pp. 433-434).

8. CONSIDERACIONES FINALES: EL MODELO DUAL DE FORMACIÓN NO RESUELVE BIEN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A lo largo de los capítulos anteriores he insistido en la necesidad de distinguir "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", distinguir educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues 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. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como acción y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto 'educación' está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación.

La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son *dimensiones del conocimiento* con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre *formas de conocimiento* (Hirst, 1973; Broudy, 1977; Touriñán y Sáez, 2012; Toulmin, Rieke y Janik, 1979). Son dimensiones del conocimiento, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son formas de conocimiento, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica. Todas ellas colman la descripción, explicación, interpretación, comprensión y transformación de la educación como objeto de conocimiento y hacen realidad el principio de complementariedad metodológica, desde la focalización de la investigación pedagógica en la complejidad del objeto 'educación'.

No se trata de insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento 'educación' y su significación, sino de denunciar los errores que se cometen al no defender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto 'educación' o de aislar y desvincular una condición de la otra. Y en este sentido, mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de ser considerada como conocimiento y acción, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario. La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y

escuelas de formación de profesores (magisterio), entre "teóricos" y "prácticos" son ejemplos de la asunción del modelo dual que separa conocimiento y acción. Seguimos teniendo ejemplos muy claros de modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción. En las artes, y en cualquier otro campo que sea susceptible de ser visto como actividad humana realizable y como conocimiento de la actividad, se da una relación entre la teoría y la práctica que no debe soslayarse, pero que el modelo dual mantiene, interesadamente, soslayada. El modelo dual defiende que la especialización (tomando como ejemplo la música) en la rama musicológica se lleva a cabo, preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música.

En este modelo, la universidad contemplaría la música como objeto cognoscible, investigable y enseñable, respecto de la manera de conocer y de investigarla; pero no entraría en el conocimiento e investigación de la parte que corresponde a la actividad de producir y crear música (realización de la música en la ejecución, comprensión, interpretación y expresión musical por medio del dominio técnico del instrumento). Para la Universidad, la música sería conocimiento teórico y ámbito de investigación y ambas cosas podrían enseñarse.

Por su parte, el conservatorio superior contemplaría la música como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y aprenderse. El objetivo de la educación artística-musical en los conservatorios sería el logro de competencia para saber crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados de manera que cada alumno pueda ejecutar, expresar e interpretar música por medio del instrumento idóneo. En cada ámbito artístico puede haber genios, pero el objetivo de la educación artística no es crear genios, sino preparar buenos técnicos capaces de crear objetos artísticos. Las obras de arte son otra cosa. Y aun admitiendo que tenemos que crear genios, no se invalida lo que hemos dicho en relación al modelo dual.

En el modelo dual, conocimiento y acción respecto del mismo objeto, están separadas. Se defiende que el conservatorio hace "artistas-músicos" y la universidad hace técnicos de investigación y conocimiento del arte en cuestión. A la universidad le corresponde la "musicología" y al conservatorio la "música". En ese universo ideal dicotomizado, de la universidad deberían salir los investigadores de la música creada y del conservatorio los creadores de música. De la universidad saldrían especialistas en conocimiento e investigación de

música ya realizada y del conservatorio especialistas en ejecución de música ya realizada y en realización de nueva música.

Es mi opinión que la música, como cualquier otro ámbito de realidad o manifestación creativa humana que implique conocimiento y acción, es una manifestación de creatividad cultural y como tal es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (lo cual implica, en su ejecución, comprensión, interpretación y expresión) y puede ser objeto de racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica y racionalidad artística (como la educación). Implica las dos vertientes, la "teórica" (conocer, investigar y enseñar a conocer e investigar) que el modelo dual ubica en la universidad y la "práctica" (realizar música y enseñar a realizarla), que el modelo dual ubica en el conservatorio.

En mi país, los partidarios del modelo dual mantienen separado el conocimiento y la acción en estos casos comentados. Lo curioso es que en cualquier otra carrera (medicina, derecho o ingenierías, por ejemplo), que tienen componente de realización de acción y de conocimiento, todas las tareas se vinculan en el mismo centro (conocer, investigar, enseñar a conocer e investigar y realizar la actividad práctica de médico, ingeniero químico, etcétera). Los laboratorios y los hospitales para prácticas no están desvinculados y disgregados en la formación, tal como lo están universidad y conservatorio en el caso comentado. Y por descontado, también es verdad que la mayoría de creadores de música no salen del conservatorio.

Separar las dos vertientes, conocimiento y acción, no es tan bueno para la formación de futuros profesionales como algunos piensan, aferrándose a posturas separatistas, que sólo pretenden gremialmente mantener su reino de taifas alejado de cualquier aproximación exterior; demasiada endogamia. Los de un centro serán técnicos de interpretación y los del otro centro serán críticos y solo algunos de cualidades geniales, serán artistas. Mientras eso siga así, y en relación con el caso que comentamos, habrá una fractura en la formación derivada de la música como actividad realizable y la música como actividad cognoscible y escuchable.

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 actividad. 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).

Superar el modelo dual es compatible con la existencia de escuelas de especialización y maestrías con itinerarios orientados a la destreza práctica de alto nivel. Está claro que, si distinguimos 'ámbito de conocimiento' y 'conocimiento de un ámbito', no pensaremos en hacer doctores en saltos de vallas, o en hacer doctores en pintar cuadros o en escribir partituras musicales. Los doctorados se otorgan disciplinarmente por conocimiento del ámbito; hay doctores en artes, no en pintar cuadros; hay doctores en estomatología, no en dientes; hay doctores en educación física, cuyo tema de tesis es el salto de vallas, pero no hay doctores en saltar vallas. Un sistema de educación universitaria es compatible con la existencia de escuelas profesionales del más alto grado de pericia, incluso con un último nivel sólo para alumnos geniales, que serán artistas virtuosos. Pero tan obvio como esto es que, en la educación universitaria, nos alejamos del sentido de la relación teoría-práctica, si aceptamos que un especialista en musicología termina la carrera y no tiene que saber, por título, notación musical, análisis e interpretación y que un alumno de conservatorio superior, que se reconoce como educación universitaria, no sabe, por titulación, nada de pensamiento artístico y musicología, más allá del instrumento de interpretación.

Escuelas profesionales no son facultades universitarias. El conocimiento y la acción constituyen ámbito disciplinar en la educación universitaria. Su separación abre una fractura entre la teoría y la práctica que distorsiona la racionalidad epistemológica. La integración de teoría y práctica en la educación universitaria no es incompatible con el desarrollo profesional de intérpretes y artistas. Pero exige imponer racionalidad administrativa entre ámbitos disciplinares y respetar la pluralidad de investigaciones sin romper la racionalidad epistemológica y el sentido de la formación universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.

Agís, M. (2011). *Conocimiento y razón práctica: un recorrido por la filosofía de Paul Ricoeur*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.

Águila, R. del y Vallespín, F. (Eds.) (1998). *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza.

Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fonttrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria.* Pamplona: Eunsa.

Anderson, L.W. y D. Krathwohl (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.

Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 55-66.

Arendt, H, (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.

Attinà, F. (2001). *El sistema político global. Introducción a las relaciones internacionales*. Buenos Aires: Paidós.

Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).

Bantock, G. H. (1970). *Freedom and Authority in Education.* London: Faber and Faber.

Bartolomé, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural, en E. Soriano, *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla, pp. 75-107.

Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*. New York: Hampton Press.

Bayer, R. (1986). *Historia de la estética*. México: Fondo de cultura económica.

Beardsley, M. C. y Hospers, J. (1997). *Estética. Historia y fundamentos.* Madrid: Cátedra, 11ª ed.

Beauchamps, T. y Childress, J. (1979). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.

Berger, P. L. y Huntington, S. P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*.Buenos Aires: Paidós.

Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica.* Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.

Bermúdez, O. Mª (2003). *Cultura y ambiente*. Bogotà: Universidad Nacional de Colombia.

Black, M. (1969). *El laberinto del lenguaje*. Venezuela: Monte Ávila.

Bloom, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Tomos I (conocimientos) y II (dominio afectivo). Alcoy: Marfil.

Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra.

Bochenski, I. M. (1976). *Los métodos actuales del pensamiento.* Madrid: Rialp, 11ª ed.

Borja, J. y Castells, M. (1999). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información* Madrid: Taurus, 3ª ed.

Borman, K. M. ; Danzig, A. B. y García, D. R. (Eds.) (2012). Education, democracy and the public good. *Review of research in education*, (36), 1-316.

Bresler, L. (2001). Agenda for Arts education research: emerging issues and directions, en M. Mccarthy (Ed.), *Enlightened advocacy: Implications for research for arts education policy and practice.* College Park, MD: University of Maryland, pp. 43-71.

Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2012). *Menores y redes sociales*. Foro Generaciones Interactivas de Fundación Telefónica Disponible y consultado el 5

de septiembre de 2013. http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_.pdf).

Broudy, H. S. (1954). *Building a philosophy of education*. New Jersey: Prentice Hall.

Broudy, H. S. (1973). La estructura del conocimiento en las artes, en S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento.* Buenos Aires: El Ateneo, pp. 69-113.

Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education, en Anderson, R. C. et al. (Eds.), *Schooling and the adquisition of knowledge,* Nueva Jersey: Laurence Erlbaum, pp. 1-17.

Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 2ª ed.

Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A. y Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.

Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. *Revista española de pedagogía,* 72 (258), 219-230.

Castiglione, B. de (1984). *El cortesano*. Madrid: Espasa-Calpe, 5ª ed.

Colbert, J. G. (1969). Método. *Gran Enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp, pp. 667-669.

Colom, A. J. (1994). La educación estética, en J. L. Castillejo y otros. *Teoría de la educación,* Madrid: Taurus, pp. 174-192.

Colom, A. J. (1997). Voluntariado y sociedad civil en el mundo escolar. *Bordón,* 49 (1), 27-36.

Colóm, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Colom, A. J. (2006a). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.

Colom, A. J. (2006b). "La educación para el desarrollo sostenible", en A. Escolano (Edit.), *Educación superior y desarrollo sostenible.* Madrid.

Biblioteca Nueva, pp. 67-92.

Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogía del laberint*. Palma: Univeristat de les Illes Balears.

Colom, A. J. (2013). Elogio de la educación y crítica de la educación intercultural, en Grupo SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 143-162.

Colom, J. y Touriñán, J. M. (2009). *La lectura en el siglo XXI. Nuevas tecnologías y la nueva condición lectora*. México: ILCE.

Comenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 8ª ed.

Cortina, A. (1995). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya, 2ª ed.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.

Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.

D'ors. C. (1980). Aproximación al arte de hoy. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 96 (415), 67-79.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Daza, B. C. (2009). Ambiente de aula: Ética del Cuidado y Disciplina Positiva, en G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en Valores y Ciudadanía desde una Perspectiva Cotidiana*. Bogotá, DC: Editorial Delfín, pp. 29-40.

Dearden, R. F.; Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.

Dehesa, G. (2002). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.

DeSeCo. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive Summary.*http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf (Fecha de consulta 2 de febrero del 2013).

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Nueva York: Minton Balch.

Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* México: McGrawHill.

Doval, L. (1979). Acercamiento etimológico al término "educación". *Revista española de pedagogía*, 37 (146), 115-122.

DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. http://lema.rae.es/drae/

Dürr, O. (1971). *Educación en la libertad*. Madrid: Rialp.

Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. Nueva York: Longman.

Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano, *Revista Española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.

Eisner, E. (1994). Revisionism in art education: Some coments on the preceding articles. *Studies in Art Education*, 35 (3), 188-191.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

Escolano, A (1978). Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, en A. Escolano y otros, *Epistemología y Educación.* Salamanca: Sígueme, pp. 9-11 y 15-26.

Esteve, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.

Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad.* Barcelona: Octaedro.

Eurydice (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm [Fecha de consulta 21 de diciembre del 2012].

Ferrater, J. (1979). *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza Universidad.

Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 Vols. Madrid, Alianza.

Frey, B. (2000). *La economía del arte*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Froebel, F. (1999). *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Edición original alemana de 1826. Edición digital -basada en la edición neoyorkina de1902 de Appleton-, disponible con acceso el 6 de Mayo de 2014 http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-del-hombre–0/html/fefd1772-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html#I_1_).

Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón*, 66 (2), 61-74.

Gadsden, V. L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, Pedagogy, and the discourse of learning. *Review of research in education*, (32), 29-61.

Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching, en N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, pp. 99-141.

Gallie, W. B. (1955-56). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, (56), 167-198.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.* Madrid: Narcea.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp, 5ª ed.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, *Surcos16*. Edición original de 1993.

Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

Gil Cantero, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (20), 25-44.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.

Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós,* 19ª ed.

González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la Metodología. *Revista Española de Pedagogía*, 5 (17), 7-23.

González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, N.; Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, (96), 606-633.

Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua.* Barcelona: Gedisa.

Hamilton, W. Sir (1853). *Discussions on philosophy*. Londres: Longman, Brown y Green, 2ª ed.

Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación.* Madrid: La lectura, s. f.

Hernández Pina, F. y otros (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

Hidalgo, A., León, G. y Pavón, J. (2002). *La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Hirst, P. H. (1973). The nature and scope of educational theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the philosophy of education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.

Hirst, P. H. (1977). ¿Qué es enseñar?, en R. S. Peters (Ed.), *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 295-324.

Huntington, S. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós, 6ª ed.

Ibáñez-Martín, J. A. (1969). El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea. *Revista de Filosofía*, XXVIII (108-111), enero-diciembre, 77-93.

Ibáñez-Martín, J. A. (1974). La manipulación y el hombre contemporáneo. *Revista de Estudios Políticos*, (195-196), mayo-agosto, 209-220.

Ibáñez-Martín, J. A. (1977). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica.* Barcelona: Herder, 2ª ed.

Ibáñez-Martín, J. A. (2005). Anámnesis y prognosis de la Filosofía de la educación, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 85-103.

Ibáñez-Martín, J. A. (2006). Endoutrinamento, en A. Dias de Carvalho, *Diccionario de Filosofía da Educaçao*. Porto: Porto Editora, pp. 130-132.

Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista española de Pedagogía*, 65 (238), 479-518.

Ibáñez-Martín, J. A. (2009). Asentamiento y futuro de la Filosofía de la Educación en España, en *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, pp.127-135.

Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa.* Lección inaugural del curso académico 2010-2011. Facultad de Educación. Madrid: Universidad Complutense.

Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.) (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.

IEDP (1997). La ciudad y la educación. *Revista Educación y ciudad* (2, Mayo). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf. Fecha de consulta el 4 de septiembre de 2013,

Jeffreys, M. V. C. (1955). *Beyond Neutrality*. Londres: Pitman and Sons.

Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte.* Madrid: Tecnos, 2ª reimp.

Kant, E. (1964). *De lo bello y lo sublime*. Madrid: Espasa Calpe.

Kant, E. (1966). *Reflexions sur l'Education.* Paris: Vrin.

Katz, M. S.; Noddings, N. y Strike, K. A. (2002). J*usticia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books.

Kemp, P. (2000). Four Ethical Principles in Biolaw, en J. D. Rendorff y P. Kemp (Eds.), *Bioethics and Biolaw, Vol. II, Partners Research*, Copenhagen : Centre for Ethics and Law, pp. 13–22.

Keneller, G.F. (1969). *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: El Ateneo, (primera publicación en lengua inglesa 1966).

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork. Irlanda, Quality Promotion Unit, UCC. http://www.scthile.cl/download/new_resultados_de_aprendizaje_01_dkennedy.pdf Consultado el 9 de abril de 2013.

Kroman, N. (1977). Epistemology as the focus of teacher competence. *The Journal of educational thought*, 11 (2), 119-129.

Kuper, A. (2001). *La cultura. La versión de los antropólogos*. Buenos Aires: Paidós.

Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. y Straehle, Ch. (2003). *Cosmopolitismo, Estado-nación, nacionalismo de las minorías. Un análisis crítico de la literatura reciente.* México: UNAM

Ladriére, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.

Lakatos, I. y Musgrave, A. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza.

LeBoterff, M. G. (1999). *L'ingénierie des compétences.* Paris: Éditions d'Organisation.

Leff, E. (2000). *La complejidad ambiental.* México: Siglo XXI.

Lessnoff, M. H. (2001). *La filosofía política del siglo XX*. Madrid: Akal.

Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito.* Madrid: A. Machado Libros.

Levine, C. (2007). *Provoking democracy: Why we needs the arts*. Oxford: Basil Blackwell.

Limón, D. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable.* Sevilla: Diputación de Sevilla.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Locke, J. (1911). *Pensamientos acerca de la educación*. Madrid: La Lectura.

Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de cultura económica.

López, J. (2011). La búsqueda de la comprensión. *Revista de ciencias de la educación*, (227), 419-428.

López-Barajas, E. (2011). Las infotecnologías y los mundos virtuales. *Revista española de pedagogía*, 69 (249), 205-222.

Luft, J. (1973). *La interacción humana*. Madrid: Marova.

Luhman, N. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Madrid: Editora Nacional.

Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Mantovani, J. (1972). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo, 9ª ed.

Marglin, S. (2009). The Culture of Economics. *Development*, 52 (3), 292-297.

Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir.* Barcelona: Ariel.

Martin, B. (2008). *Estudios de las políticas científicas y de innovación ¿Qué hemos aprendido en 50 años?* Instituto de gestión de la innovación y del conocimiento. Universidad Politécnica de Valencia (http://www.ingenio.upv.es:80/).

Martín, C. y otros (1986). *Investigación, innovación y tecnología*. Barcelona: Orbis, Biblioteca de Economía Española.

Marzal, C. (2009). Caballo pintor. *El Mundo.Campus*, (539), 4 de Febrero), 2.

Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

Medina Rubio, R (1998). Los Derechos Humanos y la Educación en los valores de una ciudadanía universal. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 529-560.

Menne, A. (1976). *Introducción a la lógica*. Madrid: Gredos, 2ª ed.

Merrian, A. P. (2008). Usos y funciones, en F. Cruces, (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología.* Madrid: Trotta, pp. 275-296. 2ª ed. (fecha 1ª ed. 2001).

Messadié, G. (1999). *Grandes descubrimientos de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Messadié, G. (2000a). *Grandes inventos de la humanidad (hasta 1850).* Madrid: Alianza Editorial.

Messadié, G. (2000b). *Grandes inventos del mundo moderno (desde 1850).* Madrid: Alianza Editorial.

Millán Puelles, A. (1951). Los límites de la educación en Karl Jaspers. *Revista*

Española de Pedagogía, 9 (35), 439-448.

Millán Puelles, A. (1973). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp, 2ª ed.

Mínguez, R. (2012). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad, en J. M. Touriñán (Dir.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo, pp. 281-304.

Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores. *Boletín REDIPE*, 3 (3), febrero, 34-43.

Montaigne, M. (2005). *Ensayos completos*. Madrid: Cátedra, 2ª ed.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.

Morín, E. (2002). ¿Una segunda mundialización?, en E. Morín, R., Petrella, S., George, S., Naïr, V., Pérez-Díaz, I., Ramona, E. y Trías. *Desafíos de la Mundialización* (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos, nº 2; pp. 25-39). Madrid: Fundación M. Botín.

Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad* . Madrid: Cátedra, 4ª ed.

Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.

Mosterin, J. (1978). *Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza Universidad. (Versión actualizada de 2008, *Lo mejor posible. Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza editorial)

Mosterín, J. (2008a). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.

Mosterín, J. (2008b). *Lo mejor posible. Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza Editorial.

Munford, L. (1979).*Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Universidad, 3ªed.

Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: EUNSA.

Nassif, R. (1975). *Pedagogía General.* Madrid: Cincel, 2ª ed.

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad (texto original en inglés, "Care, Justice and Equity.") en M. S. Katz, N. Noddings y K. A. Strike, *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books, pp. 15-30.

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid: Alianza Editorial.

Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.

OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación.* Madrid: MECD-OCDE.

Ortega y Gasset, J. (1972). *¿Qué es la filosofía?* Madrid: Revista de Occidente, 8ª ed.

Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (227), 5-30.

Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. Edetania, 37, 13-32.

Ortega, P. (2013). La Pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (256), 401-422.

Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 6-20.

Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: CajaMurcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, (19), 117-137.

Otero Novas, J. M. (2001). *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy*. Barcelona: Ariel.

Page, E. B. (1984). Un confortable escándalo: deberes para casa y clases sociales, en SEP, *Educación y sociedad plural*. VIII congreso nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela-Sociedad española de Pedagogía, pp. 137-145.

Parcerisa, A. (2007). Las competencias como referente para la práctica educativa. *Eufonía*, (41), 6-16.

Peiró, S. (2012). *Convivencia y educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y lartinoamericana*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Pérez Alonso-Geta, P. Mª (2009). Creatividad e Innovación: Una Destreza Adquirible. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 179-198.

Pérez Alonso-Geta, P. Mª (2013). El desarrollo cívico y moral de la ciudadanía: mitos y retos edcuativos, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 11-40.

Pérez Díaz, V. (1997). *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.

Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad, en E. Morin, R. Petrella, S. George, S. Naïr, V. Pérez-Díaz, I. Ramona y E. Trías *Desafíos de la Mundialización* (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos (2). Madrid: Fundación M. Botín, pp. 119-137.

Perrenoud, Ph. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.

Perrenoud, Ph. (2004a) Suffit-il d'etre expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.

Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico "Formación centrada en competencias".* Consultado

(16 marzo 2013) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Peters, R. S. (1979). *Ethics and education.* Londres: G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.

Peters, R. S. (1982). La razón y la pasión, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 201-219.

Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).

Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones.* Barcelona: Paidós. (Original de 2012).

Platón (1981-1999). *Diálogos (Vol. 3: Fedón, El banquete y Fedro)*. Madrid: Gredos (Biblioteca Clásica Gredos).

Polanyi, M. (1978). *Personal Knowledge. Towards a postcritical philosophy.* Londres: Routledge and Kegan Paul. (Fecha 1ªed. 1958).

Porcher, L. (1985). *La educación estética. Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9 (5), 1-6.

Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Tecnos.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1983). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia.* Madrid: Alianza Universidad.

Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista española de pedagogía,* 72 (258), 231-248.

Quintana, J. Mª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson.

Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.

Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement.* Paris: P.U.F. (Presses universitaires de France).

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'education: Analyse du discours pedagogique*. Paris, P.U.F.

Reboul, O. (1994). *Introduction à la rhétorique: Théorie et pratique*. Paris, P.U.F., 2ª ed.

Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona : Idea Books.

RECE (2012). *Educación y ciudad. Una complicidad imprescindible*. Red estatal de ciudades educadoras. X Congreso. Fecha de consulta 4 de septiembre de 2013. http://ciudadeseducadoras.ciudadalcala.org/convocatoria.

Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel Educación.

Reig, D. (2012a). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS*, (90), Enero-Marzo 2012. Fundación Telefónica. Consultado 27 de febrero de 2013.] http://www.telos.es

Reig, D. (2012b). *Zonas de Desarrollo Próximo, Entornos Personales de Aprendizaje e Internet como Derecho Fundamental*. Consultado 27 de febrero de 2013. http://www.dreig.eu/caparazon

Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (13), 79-105.

Rodríguez Genovés, F. (2000). Afecto y afectación en la simpatía. ¿Lleva el movimiento simpatizador a ponerse en el lugar del otro? *Telos. Revista iberoamericana de estudios utilitaristas*, 9 (2), 43-58.

Rodríguez, A.; Bernal, A. y Urpi, C. (2005). *Retos de la educación socia*l. Pamplona: Ediciones Eunate.

Roma, J. (2001). *Jaque a la globalización*. Barcelona: Grijalbo.

Romay, J. M. (2002). *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo.* Santiago: Fundación Caixa Galicia.

Rousseau, J.-J. (1973). *Emilio o la educación*. Barcelona: Fontanella. (Edición original de 1762)

Rousseau, J.-J. (1982). *Contrato social.* México: Selecciones Austral, Espasa-Calpe mexicana.

Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica.* Barcelona: Octaedro.

Runge, A. K. (2005). Reflexiones pedagógicas sobre la investigación y la docencia universitarias a la luz de la formación: el modelo humboldtiano como ejemplo. *Uni-pluri/versidad*, 5 (2), 41-49. Colombia, Medellín: Facultad de Educación- Universidad de Antioquia.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen : Hogrefe and Huber Publishers.

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Sáez, R. (2006). *Vivir interculturalmente. Aprender un nuevo estilo de vida.* Madrid: CCS.

Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.

Sáez, R. (2012). Pautas de acción para la convivencia cívica: el desarrollo de la actitud intercultural, en J. M. Touriñán (Dir.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada.* A Coruña: Netbiblo, pp. 211-244.

Santayana, G. (1896). *The Sense of Beauty. Being the Outlines of Aesthetic*

Theory. Nueva York: Charles Scribner's Son. (eBook 26842, The Project Gutenberg eBook of The Sense of Beauty by George Santayana: http://www.gutenberg.net/).

Santayana, G. (1905). *Reason in art*. En G. Santayana, *The life of reason. The phases of Human Progress* (Vol. 4). Nueva York: Charles Scribner's Son, Dover Publications Inc.). (eBook15000, The Project Gutenberg eBook George Santayana: http://www.gutenberg.net/).

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.

Sarramona, J. (2013). La evaluación como necesidad a la vez que desafío pedagógico, en la obra conjunta, SI(e)TE, *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro (publicado en 2014, uso de manuscrito fotocopiado para este libro)

Sarramona, J. (Coord.) (2003a). *Identificació de les competencies básiques.* Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya.

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

Sauca, J. Mª y Wences, Mª I. (Eds.) (2007) *Lecturas de la sociedad civil. Un mapa contemporáneo de sus teorías*. Madrid: Trotta.

Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Schiller, F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Aguilar.

SEP (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

SEP (2008). *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Actas del XIV Congreso Nacional de Pedagogía. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.

SI(e)TE (2010). Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*,

(8), 6-23.

SID. (1997) *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Smith, W. (1872). *Art education: Scholastic and industrial*. Boston: James Osgood.

Snook, I. A. (1972). *Concepts of indoctrination*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Snow, C. P. (1969). *The two cultures and a second look*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.

Stewart, D. K. (1973). *Psicología de la comunicación. Teoría y análisis.* Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.

Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.

Stiglitz, J. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid: Taurus.

Sztajn, P.; Confrey, J.; Wilson, P. H. y Edington, C. (2012). Learning trajectory based instruction: toward a theory of teaching. *Educational Researcher*, 41 (5), 147-156.

Tobío, C.; Agulló, Mª S.; Gómez, Mª V. y Martín, T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI.* Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".

Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *Introduction to reasoning*. Londres: Collier-MacMillan.

Touraine, A. (2006). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., 3ª reimp.

Touriñán, J. M. (1976). La neutralidad y la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34 (131), 107-124.

Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la Educación*. Madrid:

Magisterio Español.

Touriñán, J. M. (1981). Valor pedagógico y educativo del principio de actividad. *Revista española de pedagogía*, 39 (153), 127-142.

Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación).* Madrid: Escuela Española.

Touriñán, J. M. (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.

Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.

Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, (8), 55-80. (Primera versión, (1983c), Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación, en P. Aznar, y otros, Conceptos y propuestas (II) Valencia: Nau Llibres, pp. 105-127)

Touriñán, J. M. (1997). La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.

Touriñán, J. M. (1998). Derechos humanos y educación para el desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 415-436.

Touriñán, J. M. (1999). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-453.

Touriñán, J. M. (2000a). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica (219-249). La Habana: CYTED. Y en *Documentos de Economía*, (8), 70pp.

Touriñán, J. M. (2000b). Sociedad de la información, políticas regionales y

desarrollo de planes estratégicos de IDT, en J. M. Touriñán y A. Bravo, *Gestión de política científica y recursos de investigación*. Santiago de Compostela: IGACI. 9-40.

Touriñán, J. M. (2000c). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana: CYTED, pp. 219-249. Publicado también en *Documentos de Economía*, (8), 5-65.

Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 179-198.

Touriñán, J. M. (2003a). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (15), 213-234.

Touriñán, J. M. (2003b). Sociedad de la información: visión y misiones de la universidad en torno a las estrategias de innovación. *Tecnología y comunicación educativas*, 17 (38), 4-20.

Touriñán, J. M. (2004a). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), 25-47.

Touriñán, J. M. (2004b). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 31-56.

Touriñán, J. M. (2006a). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, (10: Junio), 9-36.

Touriñán, J. M. (2006b). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.

Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-311. Fecha publicación, Abril de 2008.

Touriñán, J. M. (2008a). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.

Touriñán, J. M. (2008b). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación.* Santiago: Usc, pp. 11-50.

Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21 (1), 129-159.

Touriñán, J. M. (2010a). Familia, escuela y sociedad civil agentes de educación intercultural, *Revista de investigación en educación*, (7), pp. 7-36.

Touriñán, J. M. (2010b). Formación de criterio a favor de las TIC en educación. Orientación de la educación electrónica, en J. M. Touriñán (Dir.) *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña, Netbiblo, pp. 122-159.

Touriñán, J. M. (2011a). Desarrollo sostenible y educación. *Revista EDUCAB*, (3), 117-137. Grupo SI(*e*)TE. Educación.

Touriñán, J. M. (2011b). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. E*studios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81.

Touriñán, J. M. (2011c). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, número extrordinario 2011, 283-308.

Touriñán, J. M. (2012a). La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica, en F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín.* Madrid: Biblioteca Online, pp. 330-354.

Touriñán, J. M. (2012b). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de investigación en educación,* 10 (1), 7-21. Grupo SI(*e*)TE. Educación.

Touriñán, J. M. (2012c). Educación para el consumo. *Educación XX1*, 14 (1), 35-58. Grupo SI(*e*)TE. Educación.

Touriñán, J. M. (2013a). Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación. *Revista*

de investigación en educación, 11 (2), 7-32.

Touriñán, J. M. (2013b). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? en Grupo SI(e)TE. Educación (2014). *Desmitificación y crítica de la educación actual.* Barcelona: Octaedro, pp. 57-92, (para este libro he usado el texto original previo a la edición).

Touriñán, J. M. (2013c). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.

Touriñán, J. M. (2013d). *La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable*, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson, pp. 123-168.

Touriñán, J. M. (2013e). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista española de pedagogía*, 71 (54), 29-47.

Touriñán, J. M. (2014a). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. [Edición digital disponible en: http://www.amazon.com/D%C3%B3nde-est%C3%A1-educaci%C3%B3n-estructurales-intervenci%C3%B3n-ebook/dp/B00K1FIYMU/ref=sr_1_3?ie=UTF8&qid=1398896742&sr=8-3&keywords=touri%C3%B1an]

Touriñán, J. M. (2014b). Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos de educación. *Boletín REDIPE*, 3 (3), febrero, 6-30.

Touriñán, J. M. (2014c). La educación para el desarrollo de los pueblos, un escalón de la educación para la convivencia ciudadana planetaria: la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento. *Boletín REDIPE*, 3 (5), abril-mayo, 9-33.

Touriñán, J. M. (2014d). Claves conceptuales de la educación artística: ámbito de educación, finalidades y formación de profesores. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 25-54.

Touriñán, J. M. (2014e). Dónde está la educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014. *Revista de investigación en educación*, 12 (1), 6-31.

Touriñán, J. M. (2014f). La relación educativa es un concepto con significado propio. *Boletín REDIPE*, 3 (6), junio, 6-41.

Touriñán, J. M. (2014g). Educación intercultural como cualificación del significado de educación, vinculada al sentido de la educación. *Boletín REDIPE*, 3 (7), julio, 7-40.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación,* 22 (2), 151-181.

Touriñán, J. M. y Olveira, E. (2007). Interculturalidad, emigración e inclusión transnacional de la diversidad, en J. Hernández y D. González (Coords.) *Pasado e presente do fenómeno migratorio galego en Europa*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, pp. 233-254.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo.

Tusquets, J. (1972). *Teoría de la educación*. Madrid: Magisterio español.

UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa*. *Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.

UNESCO (2002). Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural. De la diversidad al pluralismo. UNESCO. Puede encontrarse referencia digital en http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html_sp/index_sp.shtml. (Consultado el 15 de septiembre de 2013).

UNRISD (2000). *Visible hands. Taking responsibility for social development*. Ginebra: UNRISD (United Nations Research Institute for Social Development). Informe incluido en *Geneve 2000: The next step in social development.* (http://www.unrisd.org/80256B3C005BB128/(httpProjects)/AB848CABCB1F893380256B61003A1EB5?OpenDocument)

Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid, Temas de Hoy.

Varios (1999). *Cooperación al desarrollo. Encuentro internacional de redes y centros de la sociedad civil iberoamericana*. Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia e Igaci.

Vázquez, G. (1980). Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores, en Sociedad Española de Pedagogía, *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: C.S.I.C., pp. 39-61.

Vázquez, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (188), 123-146.

Vázquez, G. (2007). La pedagogía en y de la sociedad cognitiva, en J. Boavida y A. García del Dujo, *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra, pp. 259-294.

Walton, J. (1971). *Introduction to education: a substantive discipline*. Waltham, Massachussets: Xerox College Press.

Walton, J. (1974). A confusion of contexts. The interdisciplinary study of education. *Educational theory*, 24 (3), 219-229.

Weiss, P. (1967). *The making* of *men*. Illinois: Southern Illinois University Press.

Whitehead, A. N. (1965). *Los fines de la educación y otros ensayos.* Buenos Aires: Paidós, 3ª ed.

Williams, L. (1988). *Aprender con todo el cerebro.* Barcelona: Martínez Roca.

Willmann, O. (1948). *Teoría de la formación humana*. Madrid: CSIC.

Woodruffe, Ch. (1993). What is meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14 (1), 29-36.

Wright, G. H. Von (1979). *Explicación y comprensión.* Madrid: Alianza Universidad.

Wynne, J. P. (1963). *Theories of education*. Nueva York: Harper and Row.

Yela, M. (1956). La libertad como experiencia y como problema. *Arbor*, 35 (131), 207-219.

Zubiri, X. (1978). *Naturaleza, Historia, Dios.* Madrid: Editora Nacional, 7ª ed.

Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial. Fundación Xabier Zubiri.

RELACIÓN DE CUADROS

1. Extensión del significado de educación en la definición real.....Cap. 1, p. 89

2. La relación educativa se ajusta al significado de educar.....Cap. 2, p. 100

3. Cualificación y especificación de la convivencia.....Cap. 2, p. 106

4. Concepto de Educación para la convivencia.....Cap. 2, p. 109

5. Cuadrantes que representan la persona en relación con otras personas.....Cap. 2, p. 113

6. Complejidad objetual de educación.....Cap. 2, p. 130

7. Carácter de la educación derivado de complejidad objetual.....Cap. 2, p. 138

8. Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción.....Cap. 2, p. 141.

9. Relación Educativa como interacción para educar.....Cap. 2, p. 145

10. Sentido de la educación.....Cap. 3, p. 187

11. Convivencia ciudadana como Desarrollo Cívico Intercultural.....Cap. 3, p. 203

12. Significado educación como confluencia criterios de definición.....Cap. 4, p. 222

13. Concepto Educación como confluencia de Significado y Orientación Formativa Temporal.....Cap. 4, p. 226

14. Pedagogía tecnoaxiológica y mesoaxiológica para la Construcción de ámbitos de educación.....Cap. 4, p. 235

15. Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación. .....Cap. 4, p. 239

16. El área de experiencia cultural como ámbito de educación.....Cap. 4, p.242

17. Arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural.. .....Cap. 4, p. 246

18. Caracterización Derechos los Humanos.....Cap. 5, p. 264

19. Educación para Desarrollo de pueblos como ámbito educación.....Cap. 5, p. 273

20. Relación entre principios de Innovación Educación y Desarrollo.....Cap. 5, p.280

21. Principios generales para entender qué cuenta en el Consumo responsable.....Cap. 5, p. 286

22. Principios particulares para entender qué Consumo cuenta.....Cap. 5, p. 286

23. Sinergias para educar en el consumo y Formar decisores responsables.....Cap. 5, p. 286

24. Estrategias que atentan contra la formación del decisor responsable.....Cap. 5, p. 287

25. Identidad de funciones según nivel análisis epistemológico.....Cap. 6, p. 312

26. Diversidad de Funciones Pedagógicas combinando nivel análisis y parcelas de actividad.....Cap. 6, p. 314

27. Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación.....Cap. 6, p. 348

28. Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas.....Cap. 6, p. 352

29. Elementos estructurales intervención.....Cap. 7, p. 368

30. Acción educativa controlada desde principios derivados.....Cap. 7, p. 371

31. Acción educativa concreta desde la actividad común interna del educando.....Cap. 7, p. 373

32. Relación Educación mentalidad mirada intervención.....Cap. 7, p. 377

33. Mirada Pedagógica especializada.....Cap. 7, p. 379

34. Acción educativa concreta desde Dimensiones Generales de Intervención.....Cap. 7, p. 383

35. Valores como ámbito general educación como competencia del educador.....Cap. 7, p. 387

36. Pedagogía Mesoaxiológica como Disciplina de conocimiento de la educación.....Cap. 7, p. 392

37. Medios internos y externos vinculados a actividad común interna, dimensiones generales, competencias adecuadas, capacidades específicas y disposiciones básicas.....Cap. 7, p. 394

38. Elementos de indagación disciplinar en la intervención.....Cap. 7, p. 401

39. Educación Artística como parte de la educación como disciplina.....Cap. 8, p. 418

40. Componentes del ámbito Educación Artística.....Cap. 8, p. 440

41. Finalidades de la Educación Artística relativas al contenido.....Cap. 8, p. 445

EPÍLOGO A LA REEDICIÓN REVISADA Y AMPLIADA DE ABRIL DE 2023

José Manuel Touriñán López
abril de 2023

ÍNDICE ESPECÍFICO

1. La función pedagógica se ejerce desde la actividad común y genera intervención desde las actividades comunes internas y externas 485
2. La Pedagogía es de perspectiva mesoaxiológica 488
3. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes internas y externas 490
4. Vocabulario técnico específico 493
5. 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) 497
6. 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) 501
7. ANEXO 1. Matriz CPM2ªF-1. Cuánto del ámbito de educación identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito 503
8. ANEXO 2. Matriz CPM2ªF-2. Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo 504
9. ANEXO 3. Matriz CPM2ªF-3. Cuánto hay de educación común en una materia escolar 505
10. ANEXO 4. Matriz CPM2ªF-4. Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma) 508
11. ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2ªF. Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación (Actividad Común Interna) y de Sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas 509
12. NEXO 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 intrínseca 510

1.- La función pedagógica se ejerce desde la actividad común y genera intervención desde las actividades comunes internas y externas

En este epílogo de la reedición del libro en febrero de 2024 quiero resaltar que la función pedagógica se ejerce desde la actividad común y genera intervención desde las actividades comunes internas y externas

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

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

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

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

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

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

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

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

La actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de educación y, desde otra, como principio de intervención. sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible la relación educativa que permite el paso del conocimiento a la acción en cada realización educativa concreta. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. En definitiva, us*amos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas*.

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

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

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

que, siguiendo los criterios de uso común del término 'educar', al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar.

La actividad común es, por tanto y al mismo tiempo, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención. Por medio de la actividad común logramos conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, indagación-exploración, intervención y relación) en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Es decir, sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución.

Y por todo esto, gracias a la actividad común, podemos decir que la educación es un problema de todos y todos contribuimos a ella: todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella no es posible hacerlo. Sin la actividad común no hay educación, no hay interacción y no hay paso del conocimiento a la acción. Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* de voluntad objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto. Y de este modo puede decirse que *la actividad común es, a la vez, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención.* Usamos la actividad *común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad. Por medio de la actividad común logramo*s conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución.

Atendiendo a los rasgos de carácter derivados de la actividad común interna y externa y de los de sentido pedagógico que determinan y cualifican el significado de educación, se infieren las finalidades intrínsecas (autóctonas, nacidas del conocimiento de los rasgos internos del significado de educación). A estas finalidades las denominamos, con rigor lógico, metas pedagógicas. Las finalidades intrínsecas son las que se deciden dentro del sistema 'educación' y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del conocimiento del ámbito educación, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual sobre educación elaborado con el conocimiento de la educación. Son decisiones técnicas (realizadas dentro de un ámbito específico, el de educación) con fundamento en el conocimiento de la educación para elaborar reglas y normas dentro del propio ámbito de conocimiento (Touriñán, 2017a). Las metas pedagógicas, fundadas en el conocimiento de la educación, obedecen a criterio lógico de derivación desde los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación. Las metas pedagógicas vinculadas con los rasgos de carácter derivados de la actividad común interna que se integran en el significado de educar son: s*abiduría, 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.* Y todo ello queda reflejado en el libro y en los Anexos matriciales 5A y 5B, referidos a la relación entre rasgos definitorios, carácter, sentido, principios y finalidades.

Asumimos, por tanto, en este libro, 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.

2.- La Pedagogía es de perspectiva mesoaxiológica

Para mí, la pregunta por la educación tiene una respuesta directa en Pedagogía. Nos educamos porque tenemos actividad común y podemos actuar interviniendo desde los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos-; todos realizamos actividad común externa (jugamos, estudiamos, trabajamos, exploramos, intervenimos y relacionamos); todos realizamos esa actividad en un marco territorial, duradero, cultural y formativo y todos mejoramos esa actividad en la interacción, para hacernos cada vez mejores agentes actores y autores de nuestros proyectos.

Todas eso lo hacemos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque, cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustando lo que se hace al significado de educar. Tenemos que valorar como educativo cada medio utilizado en la interacción. 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. Ese es el reto de la Pedagogía que yo he definido como reto de la perspectiva mesoaxiológica.

Por medio de la pedagogía general valoramos como educativo cada medio utilizado en la interacción, ajustándolo al significado de educar, hacemos meso-axio-logía (medio-valor-comprensión). En perspectiva mesoaxiológica, transformamos información en conocimiento y este conocimiento en educación. Esto 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. Así, para nosotros, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza. Y esa perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados, que tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo de 2022:

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado*. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que 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.

En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas y 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 al carácter y al sentido de la educación, en un caso, y a los elementos estructurales de la intervención, en otro, de manera que estemos en condiciones de fundamentar, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica. Con todos esos mimbres construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica derivada:

- *Acción educativa concreta* (mentalidad pedagógica): QUÉ hacemos
- *Acción educativa controlada* (mirada pedagógica): POR QUÉ lo hacemos
- *Acción educativa programada* (relación educativa): CÓMO lo hacemos
- *Medios internos y externos* (Función pedagógica): CON QUÉ lo hacemos
- *Diseño educativo* (Intervención pedagógica): PARA QUÉ lo hacemos
- *Pedagogo* (Gestionar y Programar) CUÁNDO y DÓNDE lo hacemos (construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada).

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento* (J. M. Touriñán, 1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les es propio y no es suficiente tratar de resolver la capacidad de resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina, y la diferencia entre la lógica de saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer), no subsume la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y ni la lógica de enseñar subsume y resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera.

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda provechosa de investigación pedagógica. Pero es un hecho que no basta con enseñar para educar, porque los criterios que definen educar no son solo los de enseñar. Y tampoco basta con mejorar nuestro modo de conocer, para educar, porque educar exige no solo conocer, sino también actuar. No se resuelve la educación planteándola solo como una cuestión de didáctica, general o específica, o como un problema de pedagogía cognitiva.

El conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Didáctica o bien como Pedagogía cognitiva, en determinados casos, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo por medio de la enseñanza y a cómo mejorar nuestra capacidad cognitiva, hay que responder, no sólo a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, sino también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación. Hay un conocimiento pedagógico propio de "educación" que se construye desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, es obvio que las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque con fundamento en el significado propio de esos términos podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva. La Pedagogía transforma información en conocimiento y este conocimiento lo transforma en educación ajustándolo al significado de educar. Lo propio de la Pedagogía es generar conocimiento que sirva para educar, de manera que es su objetivo valorar como educativo cada medio utilizado en la intervención. Y para ello construye hechos y decisiones pedagógicas, que permiten explicar, interpretar y transformar cualesquiera estado de cosas, acontecimientos y acciones en educación, construyendo ámbitos de educación, haciendo el diseño educativo pertinente y generando la intervención pedagógica derivada en cada acción educativa concreta, cuya capacidad de integrar lo propio de la educación quedó resumida en este libro en el Cuadro 31, referido a la integración de componentes de acción educativa concreta desde las actividades comunes del educando.

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, tanto que hablemos de las competencias adecuadas para educar (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), como si hablamos, en relación con la educación, de actividad común (actividad estado y capacidad) interna y externa y de actividad especificada (actividad-tarea con finalidad). Esto es así, como ya hemos dicho, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello exige *integración cognitiva* e *integración creativa*, para pasar del conocimiento a la acción. Se exige integración cognitiva, porque en cada acción hay que relacionar ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. Se exige integración creativa, porque en cada acción hay que articular valor y creaciones, interpretando los signos para construir cultura simbolizando; la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad y dar respuesta desde nuestros proyectos a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora, de manera que se haga efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

3.- La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común

Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica, en cada ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecutar la acción, atendiendo a la comprensión, interpretación y expresión (integración cognitiva, creativa y afectiva).

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos *reconocimiento* de nuestra elección; manifestamos y esperamos *aceptación* de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos *entrega* a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y realizar un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de *reconocimiento*, *aceptación*, *acogida* y *entrega* a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta, tal como reflejamos en este libro en el Cuadro 8, bajo la forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos, notativos-significantes, creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización concreta de algo que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia), sentir (integrar afectivamente, expresando), pensar (integrar cognitivamente, comprendiendo) y crear cultura (integrar creativamente, interpretando, dando significado mediante símbolos).

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia. *La realización efectiva de la acción exige, en la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión*. La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva (expresión)*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer *integración cognitiva (comprensión de lo pensado y creído),* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta de manera explícita desde la racionalidad con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una *integración creativa (interpretación simbolizante-creadora)*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, que interpreten cada acto, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. La *integración creativa* articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, simbolizando (Touriñán, 2019e).

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

La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación, y las exigencias derivadas de los rasgos propios del significado de educar, que han de manifestarse, en cada intervención por medio de la actividad común.

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

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

VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO

1. La *mentalidad pedagógica* es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica, por ser como es, cualifica el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, que son parte de los componentes estructurales de la intervención.

2. La *mirada pedagógica*, que es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica, se corresponde con la expresión de la visión crítica de su método y de sus actos fundada en criterios de significado de educación y en criterios de intervención pedagógica. La mirada pedagógica establece la visión crítica desde principios de intervención y principios de educación, derivados, respectivamente, de los elementos estructurales de la intervención y de los criterios de definición inherentes al significado de educación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. *La acción educativa concreta* es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y finalidades, contando con los medios internos y externos convenientes para ello de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia. La acción educativa concreta es la materialización de la relación teoría-práctica en cada interacción. La acción educativa concreta se vincula a la mentalidad pedagógica específica.

7. *La acción educativa controlada* es la acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente. La acción educativa controlada es el resultado de tener visión crítica de nuestra actuación pedagógica, responde a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos. La acción educativa controlada se vincula a la mirada pedagógica especializada.

8. La *acción educativa programada* es la que secuencia en la relación educativa la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común. La acción educativa programada se vincula a la relación educativa.

9. La *función pedagógica*, que es específica y especializada, se define como el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias específicas adquiridas con el conocimiento de la educación a modo de núcleo pedagógico formativo. La función

pedagógica se vincula a los medios internos y externos que utilizamos para educar en cada ámbito de educación construido.

10. La *intervención pedagógica* es acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero de la educación en cada situación. La intervención se vincula al diseño educativo.

11. La *corriente* del conocimiento de la educación es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación.

12. Las *disciplinas* son sistematizaciones del conocimiento de la educación, atendiendo a criterio ontológico y epistemológico.

13. Las *focalizaciones* son los aspectos del problema a estudiar que enfatiza una disciplina.

14. La *relación educativa*, es la interacción de identidades que realizamos para educar, es la puesta en escena de la interacción. En la relación educativa se plasma el paso del conocimiento a la acción, escenificando en la interacción la concordancia de valores y sentimientos en cada caso concreto.

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

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

El diseño educativo, la intervención pedagógica y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas y la intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo.

Y para facilitar la tarea del profesional de la educación en todo este proceso de hacer el diseño educativo, construir el ámbito de educación y generar la intervención pedagógica hemos creado los Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica, segunda fase (CPM2ªF) dentro de la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (PM-CAE) que nosotros estamos aplicando en el proyecto PIIR-004 Educar con las áreas culturales, Educere Area (integración pedagógica de valores educativos comunes y específicos en la intervención desde el diseño educativo del ámbito de educación construido), cuyas matrices recogemos acontinuación como Anexos matriciales.

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 interveción.

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

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

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera). A la Pedagogía le corresponde formar en esta mentalidad, ajustándose al conocimiento de la educación para poder educar con las artes, que es ámbito de educación y por tanto sustantivamente educación y adjetivamente artística.

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

El proyecto *Educere Area* se integra en la línea de investigación *Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que desarrollo con el Grupo de investigación, TeXe, que coordino en la Universidad de Santiago de Compostela. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento

Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito[1].

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

[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 (PrimeraFase, 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/pedagoxia-didactica/terceira.html (fecha de consulta 24.04.2019).

También se puede consultar la producción del Grupo en la página institucional de la Universidad de Santiago de Compostela, dedicada a los Grupos de Investigación: http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/texe/.

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

A dia de hoy, estamos en la segunda fase del proyecto *Educere Area* y los resultados de la primera fase, así cmo 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 contenido 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 items de valores educativos comunes y específicos, en coherencia con las relaciones encontradas entre rasgos de definición real de educación, principios de eucación e intervención pedagógica y finalidades educativas derivadas de los rasgos inherentes al singnificado de educar. De este modo, los cuestionarios de perspectiva 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).

---

2 Touriñán, J. M. y Olveira, 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.

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

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

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

https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_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 mesoaxiologica-1ª fase*: cuestionarios 1-2-3-4 de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos, respectivamente, y el cuestionario 5 en su primera versión de elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos.

En diciembre de 2021, en el libro Touriñán, J. M. y Olveira, 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 items transversales derivados de la relación entre rasgos definitorios, principios y finalidades que han de ser tenidos en cuenta en la acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando.

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.

Veamos ahora, sin más preámbulo, los Anexos (plantillas matrices) y los *Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. Segunda fase (Cuestionarios PM2ªF)*: cuestionario de los componentes de ámbito de educación, cuestionario de los componentes del diseño educativo, cuestionario de los valores educativos comunes, cuestionario de los valores educativos específicos y cuestionario de elucidación positiva las actitudes que reflejan la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención (CPM2ªF: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo de 2022).

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

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-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:
1. **Actividad común interna:** *carácter gnoseológico* (pensar), *carácter integral* (sentir), *carácter personal* (querer), *carácter axiológico* (elegir hacer), *carácter patrimonial* (decidir actuar), *carácter espiritual* (crear)
2. **Sentido pedagógico**: *territorial* (categoría clasificatoria de espacio), *duradero* (categoría clasificatoria de tiempo), *cultural* (categoría clasificatoria de género), *formativo* (categoría clasificatoria de diferencia específica)
3. **Actividad común externa:** *carácter lúdico* (juego), *carácter constructivo* (trabajo), *carácter edificador* (estudio), *carácter indagatorio* (exploración), *carácter elaborador* (intervención), *carácter relacionador* (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:
4. Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental,
5. convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse,
6. 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):
7. *Comprensión cognitiva* (integración cognitiva de lo adquirido), *Expresión afectiva-positiva* (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) *Autenticidad* (compromiso original autóctono del agente), *Responsabilidad* (sentido de acción coherente); *Individualización* (sentido de vida idóneo identitario), *Interpretación creativa de símbolos* (integración innovadora y creativa en cada acción).
8. *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.
9. 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 *ámbito general de educación*, es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)
Educación específica (la materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)
Educación especializada (la materia entendida como *ámbito vocacional y profesional*, es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2. Matriz CPM2ªF-2.
Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

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

Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente)

(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco):

Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja

Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:

En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes):

Dimensiones generales de intervención pedagógica: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter (construir procesos), proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos).

Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear

Actividad común externa: Juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación

Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)

Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción: realidad y normatividad en el conocimiento; especificidad, especialización y competencia para la función; autoridad institucionalizada en la acción profesional; libertad compasiva en la relación; actividad controlada en los agentes; dirección temporal en los procesos; significado y finalidad en los productos alcanzados; oportunidad organizativa en los 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:

1. **Actividad común interna:** *carácter gnoseológico* (pensar), *carácter integral* (sentir), *carácter personal* (querer), *carácter axiológico* (elegir hacer), *carácter patrimonial* (decidir actuar), *carácter espiritual (*crear)
2. **Sentido pedagógico**: *territorial* (categoría clasificatoria de espacio), *duradero* (categoría clasificatoria de tiempo), *cultural* (categoría clasificatoria de género), *formativo* (categoría clasificatoria de diferencia específica)
3. **Actividad común externa:** *carácter lúdico* (juego), *carácter constructivo* (trabajo), *carácter edificador* (estudio), *carácter indagatorio* (exploración), *carácter elaborador* (intervención), *carácter relacionador* (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:

4. Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental,
5. convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse,
6. 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):

7. *Comprensión cognitiva* (integración cognitiva de lo adquirido), *Expresión afectiva-positiva* (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) *Autenticidad* (compromiso original autóctono del agente), *Responsabilidad* (sentido de acción coherente); *Individualización* (sentido de vida idóneo identitario), *Interpretación creativa de símbolos* (integración innovadora y creativa en cada acción).
8. *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.
9. 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 *ámbito general de educación***,** es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)

Educación específica (la materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)

Educación especializada (la materia entendida como *ámbito vocacional y profesional***,** es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)

Medios internos y medios externos que vamos a utilizar (Tacha los que uses más frecuentemente en tu materia):

Competencias adecuadas: talento, talante, tesón-tenacidad, temple, trayectoria personal, tono vital creador

Capacidades específicas para hábitos: intelectuales (*racionalidad*), afectivos (*sentimentalidad*), volitivos (*volitividad*), operativos (*intencionalidad*), proyectivos (*moralidad*), creativos-significacionales (sensibilidad espiritual creadora: *empatividad*)

Disposiciones básicas correspondientes: juicio-criterio; templanza-compasión; fortaleza; prudencia; justicia; concientización

Destrezas internas vinculadas: Atención selectiva; interés satisfactorio; Disciplina y resiliencia; Diligencia y serenidad; Asertividad y sensatez; Simbolización y recursividad.

Medios externos: Actividad común externa; deberes; premios; castigos; recursos materiales; actividades instrumentales propias de la actividad común externa (lectura, escritura, calculo, dibujo, ritmo, por ejemplo, u otras).

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 3. Matriz 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.
AFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. **Son valores tales como**: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, compasión, positividad, etc.
VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. **Son valores tales como**: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, autoctonía, compromiso etc.
OPERATIVOS (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación	Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. **Son valores tales como**: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, coherencia, responsabilidad, sentido del deber simple, sentido del deber urgente y sentido del deber fundamental, etc.
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de	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,

educación	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 transcendencia, la inmanencia y la religación, la corporeidad espiritual creadora y al sentido estético. **Son valores tales como**: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, conciencia de ser en el mundo, conciencia de estar en el mundo, conciencia de espiritualidad, conciencia de mentalidad, conciencia de relación entre lo físico y lo mental, conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico), sentido de inmanencia, sentido de 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 CPM2ªF-4.

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

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

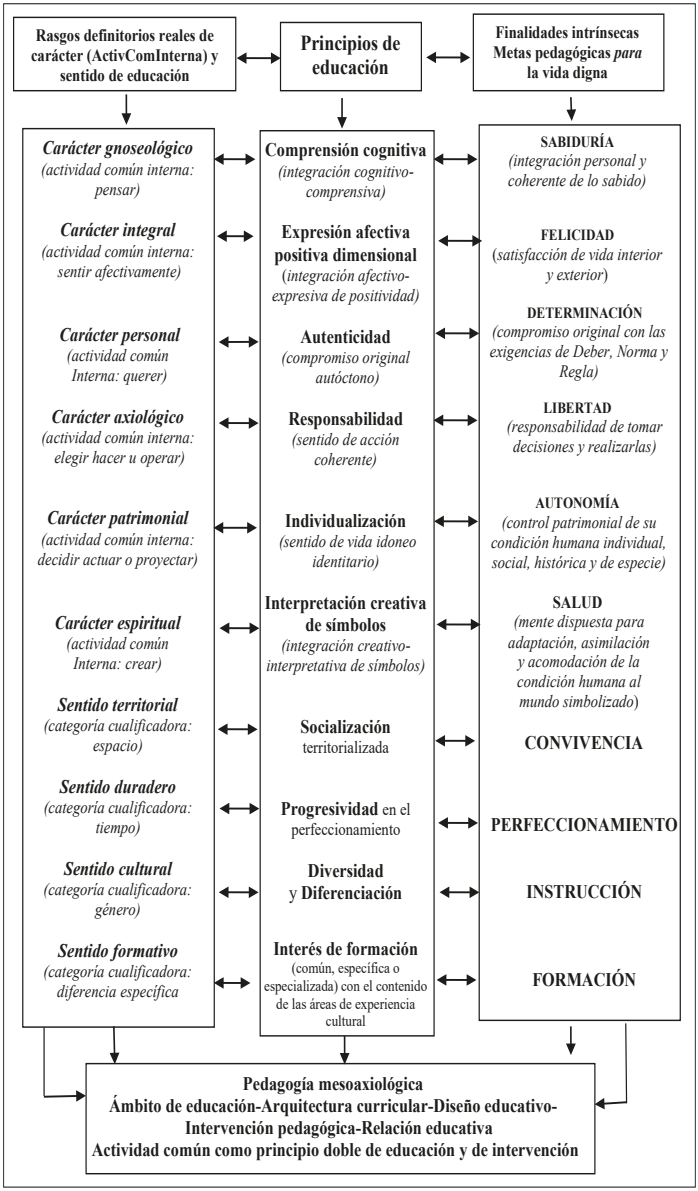


Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2ªF.

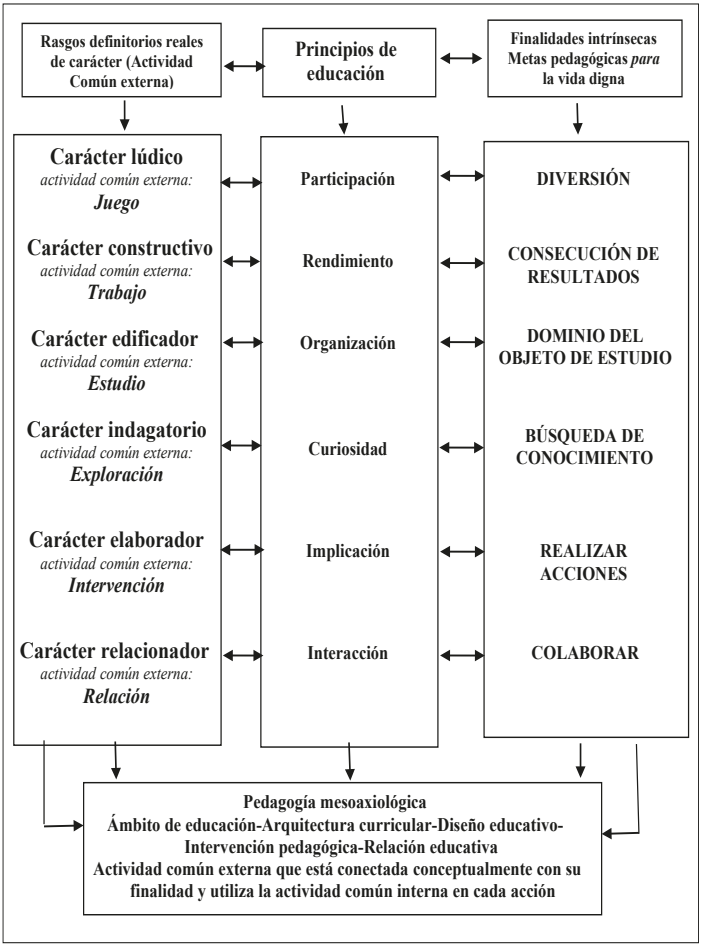
Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación (Act. Com. Interna) y de Sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas

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



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2ªF.
Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas
Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes



Fuente: Elaboración propia.

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

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

Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica
(ISBN: 978-1-951198-20-6)

Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-958-58492-6-6)

Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education
(ISBN: 978-1-945570-57-5)

Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-9745-451-3)

Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación
(ISBN: 978-1-945570-42-1)

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada
(ISBN: 978-84-9745-994-5)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar
(ISBN: 978-1-951198-91-6)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones aplicadas
(ISBN:

Más información:

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

CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA

José M. Touriñán López

Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerse, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

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 objetivo de la Pedagogía crear conocimiento de la educación en cada ámbito, 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. La Pedagogía, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar, genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción en cada ámbito de educación construido. La pedagogía es mesoaxiológica por definición, a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "ámbito de educación". 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, que nos proporciona la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos.