JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ

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

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

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.

J. M. Touriñán López

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 6)
http://dondestalaeducacion.com/

Título original:
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.

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

ISBN: 978-84-921846-4-4
1ª edición: Santiago de Compostela, octubre de 2023

© Jmtl, 2023
© José Manuel Touriñán López, 2023
© José Manuel Touriñán López, 2012, 2014, 2015, 2016 y 2017 (textos utilizados)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicac1on 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).

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

www.dondestalaeducacion.com

Impreso en España - Printed in Spain

José Manuel Touriñán López

Profesor emérito (2022) y 48 años de profesor de universidad (desde 1974). Nació en 1951. Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974), Doctor en Filosofía y Letras (sección de Pedagogía) (1978). Premio extraordinario en ambos casos y premio fin de carrera, 1976. Profesor adjunto, 1980. Catedrático de Universidad, 1988. Docencia en Teoría de la Educación, Política de la Educación y Función Pedagógica.

Autor de 300 estudios (artículos y capítulos de libros especializados), de más de 45 libros como autor único y de más de 10 en coautoría.

Director de revista de educación, director de fundación cultural (1999-2002). Creador de revista científica. Creador y gestor de la Red de cooperación al desarrollo. Secretario de facultad. Director de departamento universitario. Director Xeral de ordenación universitaria y política científica y de universidades e investigación (1990-1997). Oficina estatal de ciencia y tecnología (1998-1999). Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora (1991-97). Miembro del grupo SI(*e*)TE.Educación. Investigador senior del *International Institute for Hermeneutics* desde 2014. Coordinador de la red RIPEME desde 2014. Coordinador, desde su creación (1984), del GI. Tercera Generación, TeXe.

Conferenciante invitado en 150 congresos. 50 eventos nacionales e internacionales organizados. Mérito docente e investigador, 2003. Mérito de Gestión, 2007. Excelencia curricular, 2007 y 2012. 6 tramos de docencia y 6 tramos de investigación reconocidos. 17 actividades con empresas. 22 proyectos de investigación. 20 actividades de transferencia.

Premio Nacional Fin de Carrera (1976). San José de Calasanz (1976). Profesor Honorario U. Buenos Aires (1993). Insignia de oro USC (1998), y de la UDC (2000). Medalla de plata de Galicia (1998). Premio IAMS-UNESCO compartido (2006). Sarmiento de Honra (2017). Insignia Fonseca (2017). Profesor extra-número U. Varsovia (2017). Premio internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional), recibido en 2021.

Línea de investigación actual: Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (PM-CAE) y aplicación de los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM2ªF):

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

Webs Particulares:

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

Researcher ID:

http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014

Orcid:

http://orcid.org/0000-0002-7553-4483

Índice del contenido

PRESENTACIÓN ..... Pág. 11

SECCIÓN PRIMERA: OBJETIVIDAD, COMPLEJIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD SON PILARES DEL CONOCIMIENTO Y DE LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN ..... Pág. 21

1.- LA OBJETIVIDAD COMO REGLA ..... Pág. 23

2.- LA OBJETIVIDAD EN LA «CONCEPCIÓN HEREDADA»: INFALIBILIDAD Y VERIFICACIÓN ..... Pág. 30

3.- LA OBJETIVIDAD EN EL RACIONALISMO CRÍTICO: FALIBILIDAD Y CONTRASTACIÓN ..... Pág. 34

4.- LA OBJETIVIDAD EN LA CORRIENTE COMPRENSIVA: OBJETIVIDAD Y CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO ..... Pág. 40

5.- LA COMPLEJIDAD DEL OBJETO DE CONCOCIMIENTO 'EDUCACIÓN' COMO RETO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA ..... Pág. 47

6.- LA COMPLEJIDAD OBJETUAL COMO BASE DE LOS RASGOS DE CARÁCTER DE LA DEFINICIÓN REAL EDUCACIÓN ..... Pág. 75

7.- LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA ES PRINCIPIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ..... Pág. 125

SECCIÓN SEGUNDA: REALIDAD Y NORMATIVIDAD EXIGEN RECHAZAR LAS TESIS DE LA NEUTRALIDAD DEL ESTUDIO CIENTÍFICO Y DE LA NEUTRALIDAD DE LA TAREA EDUCATIVA ..... Pág. 151

8.- REALIDAD Y NORMATIVIDAD SON PRINCIPIOS CONTRAPUESTOS A LA NEUTRALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN ..... Pág. 153

9.- EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y LA NO NEUTRALIDAD DEL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN ..... Pág. 156

10.- LIBERTAD, EDUCACIÓN Y VALORES FRENTE A NEUTRALIDAD DE LA TAREA ..... Pág. 188

SECCIÓN TERCERA: LA RELACIÓN EDUCATIVA REQUIERE CONCORDANCIA ENTRE VALORES EDUCATIVOS Y SENTIMIENTOS QUE PRODUCEN, EJERCICIO DE LA ACTIVIDAD COMÚN POR MEDIO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA TÉCNICA PARA CONSTRUIR HECHOS Y DECISIONES PEDAGÓCICAS Y PARA EDUCAR CON VALORES ..... Pág. 203

11.- LA RELACIÓN EDUCATIVA SE IDENTIFICA CON LA INTERACCIÓN QUE ESTABLECEMOS PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD DE EDUCAR ..... Pág. 205

12.- LA COMPETENCIA DEL PEDAGOGO PROCEDE DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN QUE CUALIFICA EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES ..... Pág. 222

13.- LA CONDICIÓN DE EXPERTO EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SE VINCULA AL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO ..... Pág. 236

14.- CONSTRUIMOS HECHOS Y DECISIONES PEDAGÓGICAS ..... Pág. 243

15.- EDUCAR CON VALORES ES UNA COMPETENCIA PROFESIONAL INSOSLAYABLE E IRRENUNCIABLE ..... Pág. 250

SECCIÓN CUARTA: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... Pág. 279

16.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... Pág. 281

17.- VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO ..... Pág. 309

18.- LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN ..... Pág. 315

19.- ENLACES A LOS CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA-2ª FASE ..... Pág. 321

19.1.- CUESTIONARIO 1 (CPM2ªF-1): AJUSTE DE LA MATERIA ESCOLAR A LOS COMPONENTES DEL ÁMBITO ..... Pág. 325

19.2.- CUESTIONARIO 2 (CPM2ªF-2): AJUSTE DE LA MATERIA ESCOLAR A LOS COMPONENTES DEL DISEÑO EDUCATIVO ..... Pág. 327

19.3.- CUESTIONARIO 3 (CPM2ªF-3): AJUSTE DE LA MATERIA

ESCOLAR A LOS VALORES EDUCATIVOS COMUNES
DERIVADOS DEL SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN …… Pág. 330

19.4.- CUESTIONARIO 4 (CPM2ªF-4): AJUSTE DE LA MATERIA
ESCOLAR A LOS VALORES EDUCATIVOS ESPECÍFICOS
DERIVADOS DEL SENTIDO CONCEPTUAL DEL ÁREA
CULTURAL QUE CONFORMA LA MATERIA ESCOLAR ……. Pág. 333

19.5.- CUESTIONARIO 5 (CPM2ªF-5): ELUCIDACIÓN POSITIVA
DE ACTITUDES PARA LA CONCORDANCIA
VALORES-SENTIMIENTOS ……..…… Pág. 337

- *Actitud de reconocimiento* …….. Pág. 338
- *Actitud de aceptación* ……..…….. Pág. 341
- *Actitud de acogida* ……..…….. Pág. 344
- *Actitud de entrega* ……..…….. Pág. 347

ANEXO 1. Matriz CPM2ªF-1. Cuánto del ámbito de educación
identifico. Ajuste de la materia escolar a los
componentes de ámbito ……..…… Pág. 351

ANEXO 2. Matriz CPM2ªF-2. Cuánto del diseño educativo
identifico. Ajuste de la materia escolar a los
componentes del diseño educativo ……..…… Pág. 352

ANEXO 3. Matriz CPM2ªF-3. Cuánto hay de educación
Común en una materia escolar ……..…… Pág. 353

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) ……..…… Pág. 355

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2ªF. Relación entre
rasgos definitorios reales carácter de la educación
derivados de la actividad común interna y
rasgos de sentido, principios de educación y
finalidades intrínsecas …….. Pág. 356

ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2ªF. Relación entre
rasgos definitorios reales de carácter de la educación
derivados de la actividad común externa y principios de
educación y finalidades intrínsecas …… Pág. 357

ANEXO 6. Elementos de la acción educativa concreta
a partir de las dimensiones generales
de intervención …….. Pág. 358

PRESENTACIÓN

José Manuel Touriñán López
Santiago de Compostela
Octubre de 2023

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 derivan del carácter y del 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 es, atendiendo a la actividad común interna, de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y, atendiendo a la actividad común externa, es de carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador y, al mismo tiempo, atendiendo a los rasgos de sentido, la educación es de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada. Los principios de educación, derivados del carácter y sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción.

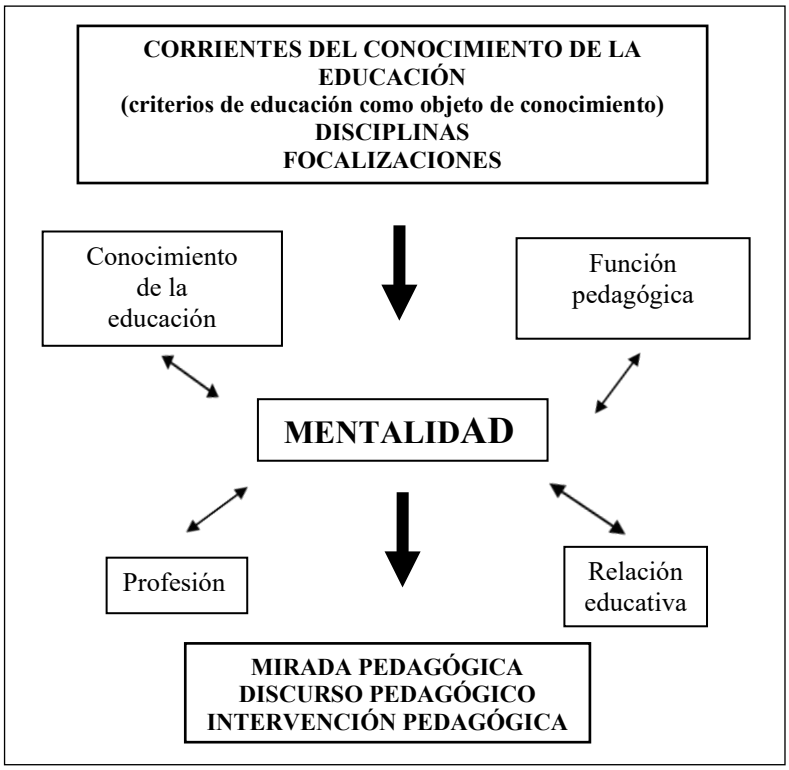
La visión crítica que el pedagogo tiene de su actuación en tanto que pedagógica, es una visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de intervención vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios). En cada intervención vinculamos mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción porque nos ajustamos a esos ocho elementos estructurales atendiendo a principios de intervención y a principios de educación (Touriñán, 2021).

Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema

de educar. La *mentalidad pedagógica* es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de finalidad y orientación formativa temporal de educar. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación (Cuadro 1).

Cuadro 1: Generación de mentalidades pedagógicas

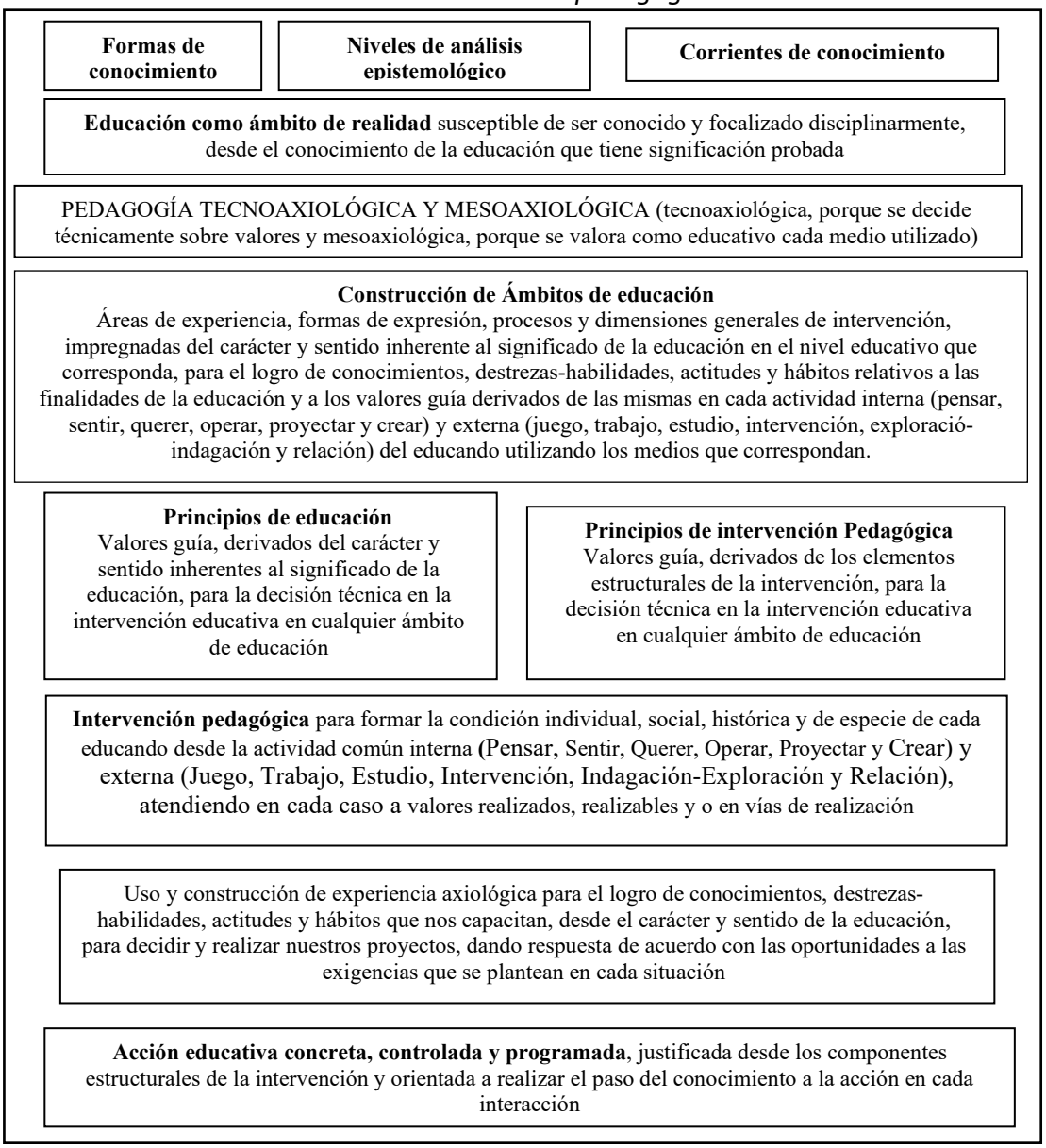


Fuente: Touriñán, 2017, p. 192.

La *mirada pedagógica* es especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido (Touriñán, 2019c y 2020a).

La *mirada pedagógica* es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación (Cuadro 2).

Cuadro 2: La mirada pedagógica



Fuente: Touriñán, 2017, p. 285. Elaboración propia.

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

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común interna (pensar, sentir, querer, elegir hacer, decidir actuar y crear) y de los rasgos de sentido inherentes al significado de educación a partir de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción (territorial, duradero, cultural y formativo), se dice que la educación obedece a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión*

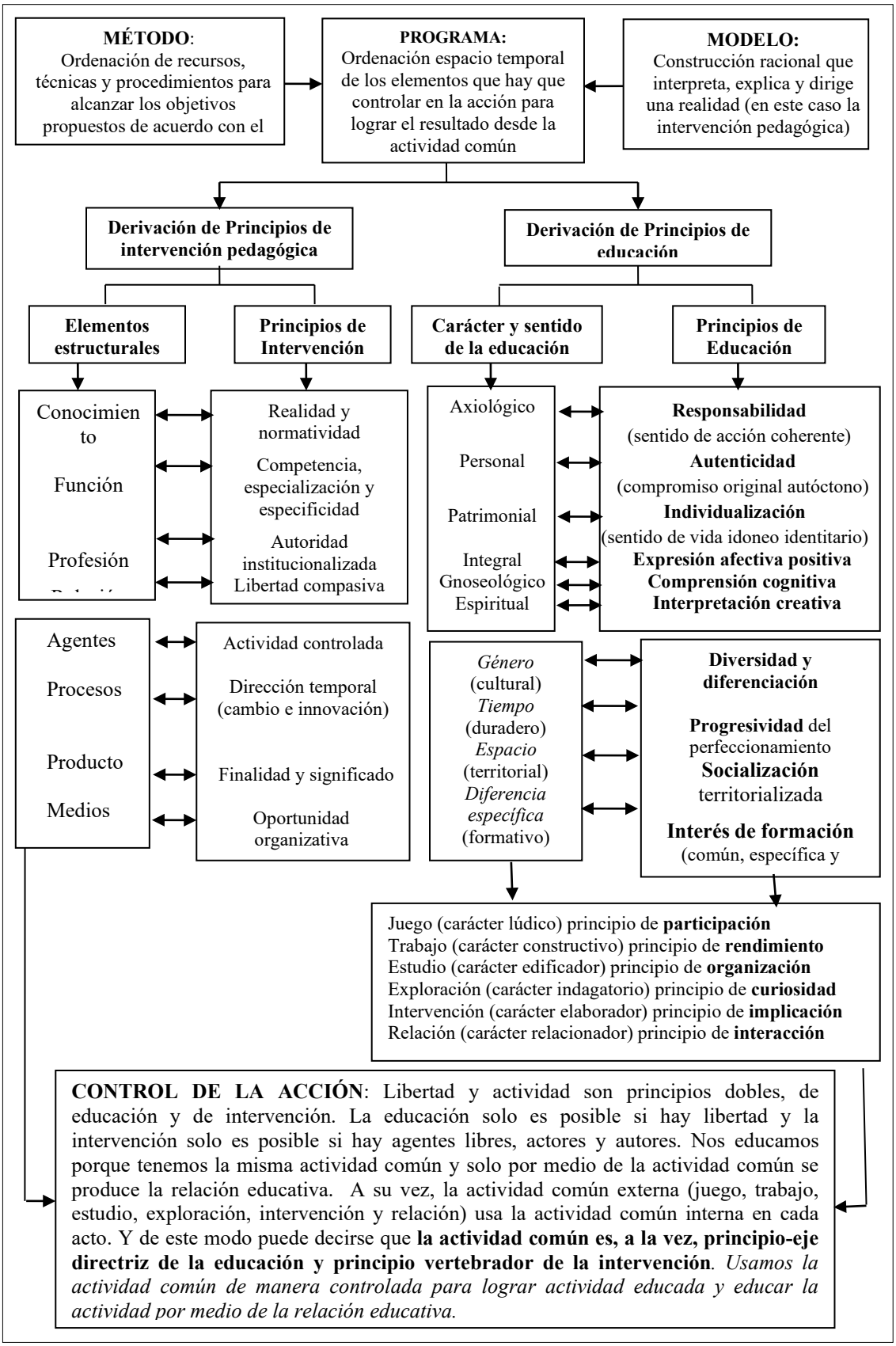
cognitiva), de integración afectivo-expresiva (*expresión afectiva*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida idóneo identitario (*individualización*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación simbólica creativa)*, de s*ocialización* en el territorio, de *progresividad temporal* en el perfeccionamiento, de *diversidad* y *diferenciación* cultural y de i*nterés* en la formación común, específica y especializada desde el contenido de las áreas de experiencia cultural. Son principios de educación.

Así mismo, desde la perspectiva de esos mismos rasgos internos de carácter 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, 2017). 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 y se identifican con: sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, convivencia, perfeccionamiento, instrucción y formación.

A su vez, desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), se dice que la educación tiene *carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionado*r y obedece a principios de *Participación, Rendimiento, Organización, Curiosidad, Implicación e Interacción*. Y las metas pedagógicas derivadas de estos rasgos de carácter son *Diversión, Consecución de resultados, Dominio del objeto de estudio, Búsqueda de conocimiento, Realizar acciones* y *Colaborar*.

Si esto es así, la educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos y la Pedagogía constituye un cuerpo de conocimiento disciplinar con autonomía funcional que justifica la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación distinto al de las teorías interpretativas, 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, y los utiliza para realizar *la acción educativa controlada* que es acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente, tal como se refleja en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Acción educativa controlada desde principios derivados



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 797. Elaboración propia.

Y llegados a este punto del inicio de este discurso, conviene resaltar que una de las principales fuentes de conflictos en el conocimiento de la educación se vincula a la supuesta ausencia de pautas intersubjetivables de análisis de los esquemas de acción. El problema no está tanto en la carencia de esquemas de acción -pues incluso a nivel experiencial e intuitivo se van creando-, cuanto en la disparidad y desacuerdos sobre las pautas de análisis.

Lo cierto es que podemos afirmar muchas cosas desde la experiencia, pero el conocimiento contrastado de un acontecimiento exige la formulación de proposiciones con garantía de credibilidad por vías acreditadas de conocimiento y contrastación. Cuál sea el límite de credibilidad de una opinión o cuál es la garantía que ofrece el contenido de una proposición son modos de interrogarse acerca de la objetividad del conocimiento.

El problema de la objetividad ha sido analizado también como problema de la infalibilidad del conocimiento y como problema del progreso continuo de la ciencia. Incluso ha sido calificado como uno de los grandes mitos de la ciencia desde trabajos ya clásicos en este ámbito disciplinar (Quintanilla, 1976).

Adviértase que calificar de mito la objetividad no significa atribuir un carácter mítico a la ciencia. La ciencia es naturalmente la forma más desarrollada y completa del saber; no obstante, hay que reconocer que, desde las propiedades de la investigación científica, se dogmatiza acerca del conocimiento de un modo que el propio conocimiento científico no puede garantizar. Esa es la mitificación de la ciencia; desmontarla, no es desmontar la ciencia como tal. Antes, al contrario, se trata de matizar esa propiedad porque, aunque se rinda culto a la ciencia, la objetividad no es intocable y lo que realmente significa objetividad no siempre se corresponde con lo que se consigue, cuando se esgrime esa idea en la defensa de una proposición.

Como dice Quintanilla, la mitificación da lugar a una estimación incondicionada, incluso sin saber muy bien en qué consiste aquello que se venera. Se explica de este modo por qué, salvo raras excepciones, se acepta un trabajo -que se nos dice es objetivo- sin preocuparse de comprobar el fundamento de su objetividad, o si lo que el emisor entiende por objetividad, coincide con lo que el auditor acepta como tal (Quintanilla, 1976, p. 66).

La objetividad no ha sido entendida siempre del mismo modo y, más aún, lo que hoy se acepta como objetividad ni siquiera sería considerado como asunto a tratar en el tema de la objetividad en épocas pasadas no muy lejanas, como ya hemos podido ver en los tres capítulos precedentes. He dedicado otros trabajos a estudiar este tema y, si aplicamos el modelo de crecimiento a las corrientes de pensamiento acerca de la objetividad, nos encontramos con un volumen de producción intelectual que es inabarcable en este capítulo (Touriñán, 1987a).

En efecto, el crecimiento intensivo, extensivo e intrínseco de una corriente de pensamiento, como puede ser la concepción heredada, por ejemplo, ha producido tal

cantidad de trabajos que desborda nuestras posibilidades. Algo de esto hemos visto ya en capítulos anteriores. Precisamente por eso, en este capítulo, nuestro objetivo no es la productividad de un modelo concreto, sino los supuestos del modelo. Si queremos entender qué puede significar la objetividad en el conocimiento de la educación, nuestra tarea no es analizar los trabajos que, bajo un determinado modo de entender la objetividad se han producido. Lo que conviene es saber por qué ese determinado modo de defender la objetividad se ha cambiado. Nos interesa tanto comprender el contexto de descubrimiento de una determinada concepción histórica de la objetividad, como analizar el contexto de justificación de esa mentalidad (Reichembach, 1938, pp. 6-7). Y adviértase, además, que ese contexto de descubrimiento nos interesa de forma recurrente, porque lo que pretendemos es entender qué parte de la justificación de una determinada concepción acerca de la objetividad se mantiene hoy.

El modelo de crecimiento se ha aplicado ya al desarrollo del conocimiento científico (Touriñán, 1987a). Los trabajos de Kuhn (1962 y 1972) y Lakatos (1974) son manifestaciones valiosas de los intentos de reconstrucción racional de la historia de la ciencia. Se acepta en el campo de la epistemología de la ciencia, que la reconstrucción racional de la ciencia en el siglo XX pasa fundamentalmente por la existencia de tres corrientes, que agrupan la evolución del conocimiento resumida en los dos capítulos precedentes y que mantienen su propia identidad respecto de la objetividad del conocimiento (Touriñán, 1987a):

1. La corriente de la concepción heredada.
2. La corriente del racionalismo crítico, llamada también popperiana.
3. El corriente post-popperiana, llamada también historiográfica -en reconocimiento de su modo de análisis-, comprensiva o weltanschaaungista- por su especial reconocimiento del papel que juega el contexto de descubrimiento en la elaboración del esquema de interpretación con el que explicamos la realidad.

Cada una de estas corrientes ha marcado un hito en el desarrollo del conocimiento científico y cada una de ellas mantiene una concepción distinta de la ciencia. Mantendremos estas corrientes y su denominación en nuestro análisis por las siguientes razones (Touriñán, 1987a):

- Se atienen a las características del modelo de crecimiento y por tanto cada corriente es susceptible de análisis por productividad de sus supuestos y de análisis por cambio de supuestos
- Son significativas respecto del problema de la objetividad, porque cada corriente estipula unas condiciones peculiares para dicho concepto que son matizadas, suprimidas o sustituidas en las otras
- Permiten entender el crecimiento inter-corrientes

- No son exclusivamente cronológicas. Cada corriente tiene una fecha de origen. Pero es plausible que en períodos de vigencia de otra corriente existan autores que defiendan aquellos aspectos de una corriente anterior que ya están criticados
- Son significativas respecto al problema de la objetividad en el conocimiento de la educación. Nuestra posición en este sentido es que, si bien el objeto del conocimiento de la educación, o lo que es lo mismo en este caso, el objeto de la investigación pedagógica es un objeto específico y caracterizado singularmente, no se puede reclamar una objetividad especial para el conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación tiene que cumplir las condiciones que para la objetividad de la ciencia se defienden. Y adelantándonos a nuestras propias conclusiones, podemos decir que no descubrimos nada en el tema de la objetividad actualmente que no pueda cumplir el estudio de la educación.

La primera parte de este capítulo se dedica al estudio y comprensión de la *objetividad* como cualidad del conocimiento a la que a pelamos para atribuirle credibilidad. Como se dijo en el capítulo primero, la *correspondencia objetual* es una condición de la metodología, porque el método debe adecuarse a los objetos que investiga. Ahora, en este capítulo mantenemos que *la objetividad es una exigencia de la correspondencia objetual, que hace posible la verificación y refutación intersubjetiva de lo que conocemos.*

La segunda parte de este capítulo se dedica a indagar en las condiciones del objeto "educación" que generan retos específicos en la investigación pedagógica y marcan la singularidad del objeto a investigar. La conclusión y, al mismo tiempo, propuesta en este capítulo es que la objetividad es una exigencia para el conocimiento de la educación *y esa exigencia implica el reconocimiento de la complejidad objetual como principio de investigación pedagógica.*

Como ya sabemos, el principio fundamental de la metodología, pretendiendo con el método la adquisición de la verdad, es su necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca. Y cuando se trate no de cualquier verdad, sino de la verdad científica, el método habrá de ser adecuado a aquellas condiciones que hacen posible y real la ciencia. Ello implica que 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. Esta afirmación quiere decir que el método se muestra como guía en el estudio de la realidad que se pretende conocer y del tipo de cuestión planteada y, por consiguiente, cualquier método no sirve para cualquier investigación. El principio metodológico de *correspondencia objetual* significa que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, así las cosas, 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 procedería de modo desorganizado.

Hoy, cuando se habla de metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos, por una parte, y, por otra, al desarrollo y al análisis sistematizado de los criterios que rigen y determinan la investigación pedagógica, atendiendo al objeto de conocimiento que le es propio: la educación, en nuestro caso. Esto que decimos es especialmente importante, porque el conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica.

Hemos visto ya que la evolución del concepto de ciencia nos lleva, desde el punto de vista de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad. Muy diversas condiciones del pensamiento crítico y del pensamiento de la complejidad, son aplicables a la actividad educativa y hacen de la educación un objeto complejo, pero a los efectos de este capítulo es necesario ajustarse específicamente a las condiciones propias de la acción educativa y decir que la *complejidad del objeto de conocimiento "educación"* se hace patente en:

- 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 triple condición derivada de la consideración de valores, agentes y relación educativa hace del objeto de conocimiento "educación" un objeto complejo que la investigación pedagógica debe afrontar para no renunciar a lo que lo singulariza. Y esto implica asumir como retos epistemológicos de la investigación pedagógica:

- La armonía de explicación y comprensión, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y elección
- La integración de lo fáctico y lo normativo, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y obligación
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, porque en la acción educativa se crea una relación entre acontecimiento, acción, valor, pensamiento, creación y decisión
- La concordancia de valores y sentimientos, porque en la acción educativa se crea una relación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor.

SECCIÓN PRIMERA:

OBJETIVIDAD, COMPLEJIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD SON PILARES DEL CONOCIMIENTO Y DE LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Sección Primera 1

Adaptado del libro J. M. Touriñán López (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez, cap. 11. Derechos de edición del autor.

Adaptado del libro J. M. Touriñán López (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención.* A Coruña: Netbiblo., cap. 1. derechos de edición del autor.

Adaptado del libro J. M. Touriñán y R. Sáez (2012). T*eoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.* A Coruña: Netbiblo, cap. 6. Derechos de edición del autor.

ÍNDICE DE LA SECCIÓN 1

1.- LA OBJETIVIDAD COMO REGLA
- 1.1.- La concepción simple de la objetividad como correspondencia factual
- 1.2.- La concepción idealista y escéptica de la objetividad basada en reglas
- 1.3.- La objetividad como regla de correspondencia pública entre símbolos y acontecimientos

2.- LA OBJETIVIDAD EN LA «CONCEPCIÓN HEREDADA»: INFALIBILIDAD Y VERIFICACIÓN
- 2.1.- La objetividad como verificación y confirmabilidad
- 2.2.- Reglas de objetividad en la concepción heredada

3.- LA OBJETIVIDAD EN EL RACIONALISMO CRÍTICO: FALIBILIDAD Y CONTRASTACIÓN
- 3.1.- Postulados de la objetividad en el racionalismo crítico
- 3.2.- Corroboración y validez futura del conocimiento
- 3.3.- Reglas de objetividad en el racionalismo crítico

4.- LA OBJETIVIDAD EN LA CORRIENTE COMPRENSIVA: OBJETIVIDAD Y CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO
- 4.1.- El papel de la carga teórica en las observaciones
- 4.2.- La objetividad no implica acuerdo intersubjetivo «a priori»
- 4.3.- Reglas de objetividad en la corriente comprensiva

5.- LA COMPLEJIDAD DEL OBJETO DE CONCOCIMIENTO 'EDUCACIÓN' COMO RETO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA
- 5.1.- La armonía de explicación y comprensión. La relación hecho-valor-elección
- 5.2.- La integración de lo fáctico y lo normativo. La relación hecho-valor-obligación
- 5.3.- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico. La relación acontecimiento-acción-valor-decisión
- 5.4.- La concordancia de valores y sentimientos. La relación de apego entre valor y sentimiento como experiencia sentida del valor

6.- LA COMPLEJIDAD OBJETUAL COMO BASE DE LOS RASGOS DE CARÁCTER DE LA DEFINICIÓN REAL EDUCACIÓN:
- 6.1.- La relación valor-elección (carácter axiológico de la educación)
- 6.2.- La relación valor-obligación (carácter personal de la educación)
- 6.3.- La relación valor-decisión (carácter patrimonial de la educación)
- 6.4.- La relación valor-sentimiento (carácter integral de la educación)
- 6.5.- La relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias (carácter gnoseológico de la educación)
- 6.6.- La relación valor-creación, vinculando lo físico y lo mental (carácter espiritual de la educación)

7.- LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA ES PRINCIPIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN
- 7.1.- La complementariedad metodológica se vincula a la significación del conocimiento de la educación como principio de investigación
- 7.2.- La correspondencia objetual como condición metodológica general
- 7.3.- La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'
- 7.4.- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual
- 7.5.- La complementariedad metodológica nos aleja del modelo dual en la relación teoría-práctica

1. LA OBJETIVIDAD COMO REGLA

Hablar de la objetividad del conocimiento es hablar, en principio, de la relación que existe entre nuestras afirmaciones y la realidad que expresan. La objetividad es una propiedad del contenido de los conceptos y proposiciones en la misma medida que responden a imágenes del mundo real (Bochenski, 1976, p. 18). En el ámbito de la racionalidad literaria y artística nuestros conceptos y proposiciones pueden reflejar seres fantásticos, míticos e imaginarios. Pero en el ámbito de la racionalidad científico-técnica en su sentido más amplio nuestros conceptos y proposiciones deben afirmar datos reales y obedecer a construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones, de manera tal que se distingan de las falsedades, de las fantasías y de las opiniones (Bachelard, 1973 y 1976). En qué medida nuestros conocimientos responden a la realidad y por qué deberíamos creer esto y aquello no, es el problema que se plantea con la objetividad (Russell, 1983, pp. 17-28 y Bunge, 1979, pp. 717-726; Basabe *et al.,*1983; Cohen y Wartofsky, 1974; Escolano *et al*., 1978; Mosterín, 2000 y 2006).

1.1. La concepción simple de la objetividad como correspondencia factual

La respuesta más simple a las garantías de credibilidad de las proposiciones defiende la objetividad factual, es decir, afirma que el sistema conceptual es una copia del sistema real. Esta posición pone el énfasis en dos aspectos incuestionables: de una parte, que todo conocimiento de la realidad exige imágenes de esa realidad y, de otra, que nuestro conocimiento de la realidad se expresa en proposiciones del lenguaje. Pero da lugar a una serie de errores que la crítica coincide en considerar como suficientes para descartar esta posición (Touriñán, 2008c).

En primer lugar, la imagen que nos hacemos de las cosas no es en absoluto reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Los estudios actuales de la percepción permiten afirmar que, si bien es verdad que lo que vemos está relacionado con las imágenes de nuestras retinas, también es verdad que otra parte muy importante de lo que vemos está relacionada con el estado interno de nuestras mentes, nuestra educación, nuestro conocimiento y experiencias y nuestras expectativas (Chalmers, 1994, pp. 40-46).

Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; tan sólo sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa.

En segundo lugar, si el sistema conceptual es una copia del sistema real, se sigue que toda explicación del conocimiento es mecanicista, hasta el extremo de hacer inviables los inventos -no los descubrimientos- que el hombre introduce en la realidad. Procedencia e innovación son dos términos que reflejan aspectos incompatibles con

una teoría simplista de la «copia» de la realidad. Nuestras imágenes proceden ciertamente de la realidad, pero nuestro sistema conceptual no es copia simplemente; hay capacidad de innovación. Como dice Pinillos, los inventos humanos no se explican por simple copia de la realidad: "son las propias ideas que concibe la mente las que han transformado el mundo físico" (Pinillos, 1978, p.19). La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana echa por tierra la creencia en la reproducción mental reduplicadora de la realidad: ¿En qué medida la escritura es copia de la realidad?

En tercer lugar, el lenguaje no representa directamente las cosas, sino lo que pensamos acerca de las cosas. El lenguaje representa directamente los conceptos y proposiciones. Esta observación es muy importante, y no tenerla en cuenta da lugar a graves errores (Bochenski, 1976, p. 20).

En efecto, si no se hace esta distinción, el significado quedaría identificado erróneamente con el complejo simbólico-físico del lenguaje. Es preciso no olvidar esta distinción, porque el significado no está en las 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 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 utilizó (Stewart, 1973, p. 46).

El complejo simbólico físico que constituyen las palabras 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 simbólico-físicos diferentes «pencil», «crayon» «lápiz» (Stewart, 1973, p. 125).

Dado que el lenguaje representa los conceptos y proposiciones, el problema del conocimiento sigue siendo la relación entre sus contenidos y los estados de cosas que pretenden significar.

Se entiende por lo dicho que, en nuestros días, se acepte sin reservas que el problema fundamental de la objetividad estribe en disponer de los medios necesarios para asegurar de modo crítico el valor de verdad de las proposiciones. El sistema conceptual no es una copia del sistema real. La objetividad no es factual, pues no hay copia de la realidad; hay innovación y el lenguaje representa las proposiciones. La objetividad parece ser, por tanto, un problema de reglas de constitución del objeto (Touriñán, 1987a; Bunge, 1979).

1.2. La concepción idealista y escéptica de la objetividad basada en reglas

La manifestación más simple de la objetividad basada en reglas afirma que el sistema real es una reproducción del sistema mental. O, dicho de otro modo; real es sólo aquello que convenimos en descubrir como 'claro' y 'distinto' con nuestro método de conocimiento. De tal manera que lo procedente es fijar las reglas que garantizan la constitución del objeto.

Esta posición, que es correcta en tanto que apunta a la necesidad de las reglas, puede llevarnos a defender graves errores, si se acepta sin matización alguna.

En efecto, si no se establecen ulteriores precisiones, este planteamiento comete los mismos errores que el anterior, pero en sentido contrario. Como hemos dicho antes, las imágenes no son duplicado exacto de la realidad; podemos innovar y transformar la realidad; y, además, tenemos que garantizar la credibilidad del contenido de las proposiciones. Sin embargo, de ahí no se sigue que podamos ver exactamente lo que queremos, que es, en última instancia, lo que se quiere decir cuando se afirma sin reparos y de manera idealista que el sistema real es una copia del sistema mental.

Hay que desmontar la falacia que subyace a este planteamiento. Es verdad que la realidad nos es 'dada' a través del pensamiento; pero de aquí no se sigue que la realidad se reduzca al pensamiento. Como dice Gilson, el hecho de que pensemos cosas, no garantiza la existencia de esas cosas (Gilson, 1974, p. 159). La más elemental experiencia de la realidad nos permite decir que, de un clavo pensado en una pared, sólo se cuelga un cuadro pensado (Gilson, 1974, p. 65), y esto es prueba de que la realidad no nos permite hacer cualquier cosa de cualquier modo

Si el camino del conocimiento es discurrir del pensamiento al ser, en un universo idealista «los pensamientos deberían pensarse en primer lugar a sí mismos, y luego, descender de los conceptos a las sensaciones, y de las sensaciones a los objetos» (Gilson, 1974, p. 161). Pero los estudios actuales permiten afirmar que el proceso cognitivo no sigue ese camino centrífugo (Damasio, 2010; Pinker, 2010).

El conocimiento garantizado exige atenerse a reglas, pero esas reglas marcan una diferenciación en los objetos que no permite dudar de su existencia externa a nosotros, porque la independencia, con respecto a nuestra voluntad de los objetos que percibimos, es prueba suficiente de que hay una realidad que experimentamos o vivimos, aunque no sea prueba de que esa realidad sea exactamente igual a nuestra percepción (Russell, 1975, pp. 15-56).

Tenemos experiencias de que las «impresiones» que recibimos de la realidad no las creamos nosotros sin más. Más bien habría que decir que, en cierto sentido, sufrimos esas impresiones (Gilson, 1974, p. 86), como ocurre, por ejemplo, cuando padecemos el calor del sol que se hace agobiante y no tenemos ningún lugar para

protegernos de la acción directa de sus rayos y a pesar de que desearíamos no tener que soportar ese efecto.

Hoy en día nadie defiende esta posición simplista a ultranza. Todo me es dado a través del pensamiento, pero no todo se reduce al pensamiento, porque la evolución confirma que lo inorgánico precedió a lo orgánico, cuya existencia es condición necesaria para la posibilidad de pensamiento humano (Charon, 1971).

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:

> "Así, el principio de contradicción se refiere a las cosas y no meramente a pensamientos; y aunque la creencia en el principio de contradicción sea un pensamiento, el principio de contradicción mismo no es un pensamiento, sino un hecho que concierne a las cosas del mundo. Si lo que creemos, cuando creemos en el principio de contradicción, no fuera verdad de las cosas del mundo, el hecho de que nos viéramos compelidos a pensarlo como verdadero no impediría que el principio de contradicción fuese falso. No es, por ejemplo, la creencia de que, si pensamos que un árbol es un haya, no podemos pensar al mismo tiempo que no es un haya; es la creencia de que si el árbol es un haya, no puede al mismo tiempo no ser un haya" (Russell, 1975, p. 80).

Por otra parte, si no se matiza la afirmación de que el sistema real es una reproducción del sistema mental, cabría la posibilidad de afirmar escépticamente que no hay marcos de referencia comunes a la hora de aplicar las reglas. Por consiguiente, cabría afirmar la imposibilidad de distinguir las buenas teorías de las malas.

Con independencia de los estudios más detallados que haremos al estudiar las corrientes acerca de la objetividad en este capítulo, me parece necesario exponer las tesis básicas que frente a la concepción escéptica ha sentado Husserl. Y nuestra elección de Husserl obedece a dos razones fundamentales:

1) No existe ninguna crítica posterior del escepticismo o subjetivismo que no acuda a las tesis de Husserl.
2) Su crítica se centra en los aspectos epistemológicos del escepticismo y no en sus dimensiones metafísicas u ontológicas.

Teorías escépticas son, según Husserl, aquellas "cuyas tesis afirman expresamente, o implican analíticamente, que las condiciones lógicas o noéticas de la. posibilidad de una teoría en general son falsas" (Husserl, 1976, p. 110).

Adviértase que habitualmente se usa el término escepticismo con excesiva ambigüedad. Así, por ejemplo, se llama escépticos a aquellos que, por razones de principio, limitan considerablemente el conocimiento humano, excluyendo del dominio del conocimiento posible ciencias tenidas por otros como particularmente valiosas, como, por ejemplo, la moral. También se llama escéptico a aquel que niega la existencia de las "cosas en sí" o la cognoscibilidad de estas como "cosas en sí". Pero esas posiciones no pueden confundirse con los escépticos en sentido epistemológico, cuya tesis niega la posibilidad de producir solución aceptable alguna del problema de la evaluación del conocimiento.

El escepticismo epistemológico tiene dos manifestaciones específicas en Husserl:

a) Relativismo individual, que afirma que todo conocimiento y verdad son relativos al sujeto que juzga en cada caso y, por tanto, no hay pautas intersubjetivables.

b) Relativismo específico, que afirma que todo conocimiento y verdad son relativos a la especie humana. Por tanto, se carece de pautas comunes a sujetos de otra especie distinta.

Respecto al relativista individual, nos dice Husserl que no se le convence objetándole que, cuando él afirma que no es posible el conocimiento verdadero está afirmando -al menos en ese enunciado acerca de la imposibilidad del conocimiento- la objetividad de la verdad, ya que, en caso contrario, ni siquiera podría tener garantías de que está en lo cierto cuando afirma que no es posible el conocimiento verdadero. No se le convence, pues el escéptico lo que afirma es que su opinión es verdadera para su propio yo, pero no la defiende como verdadera en sí (Husserl, 1976, p. 113).

Nos dice Husserl que lo que importa no es convencer al escéptico de su error, sino refutarle de modo objetivamente válido. Y en este sentido hay que afirmar que, desde el punto de vista lógico, la tesis escéptica es un contrasentido, porque "el contenido de sus afirmaciones niega lo que implica el sentido o el contenido de toda afirmación y por ende no puede separarse, con sentido, de ninguna afirmación" (Husserl, 1976, p. 113).

Respecto al relativista específico, nos dice Husserl que también incurre en contrasentido, puesto que afirma que lo que puede ser verdadero para la especie humana, puede ser falso para otra especie.

Si con esto se quisiera afirmar simplemente que hay un conjunto de verdades accesibles al conocimiento humano y que existen otras que no son accesibles al menos contando con los medios de que disponemos ahora-, la tesis escéptica no plantearía problemas. Tampoco habría problema, si lo que afirmase la tesis fuera simplemente que hay formas de conocimiento que establecen juicios morales, los cuales no resultan susceptibles de ser considerados verdaderos o falsos y requieren su propia y peculiar justificación. Tampoco existiría problema, si lo que se afirma es que se discrepa en

cuanto a la verdad porque los elementos de prueba no coinciden. El problema existe porque, lo que se afirma, es que el contenido de una proposición es verdadero para una especie y falso para la otra.

Ante esta posición hay que recalcar, de nuevo, que, si la verdad tuviese su origen en la especie, resultaría que, si no existiese semejante especie, tampoco existiría ninguna verdad. Y ello supone hablar no sólo del conocimiento en términos de verdad, sino también hablar de la verdad en términos de conocimiento. No es legítimo suponer del hecho de desconocer la verdad de una proposición que esa proposición no es verdadera (Russell, 1983, p. 28).

Y, por otra parte, el rigor lógico nos obliga a defender que, cuando dos especies, hipotéticamente distintas, defienden la verdad y la falsedad para la misma cosa, o bien entienden las palabras verdadero y falso en el mismo sentido y entonces su discrepancia no prueba la teoría escéptica, sino que las formas de ilación teorética son incorrectas en uno o ambos casos, o bien emplean dichas palabras en otro sentido, y entonces la discusión es una disputa verbal. “Si una especie llama árbol a lo que la otra llama proposición, no son válidos naturalmente los enunciados en que aprehendemos los principios; pero pierden también el sentido en que los afirmábamos” (Husserl, 1976, p. 114).

1.3. La objetividad como regla de correspondencia pública entre símbolos y acontecimientos

Para nosotros sigue siendo correcto que la objetividad es problema de reglas. Esta afirmación se hace más plausible si tenemos en cuenta que, al defender la objetividad de algo -un enunciado, una teoría, etcétera-, estamos reclamando el asentimiento de otras personas. Lo objetivo se identifica, al contrario de lo subjetivo, con lo público, con lo abierto a cualquiera que disponga de la información pertinente. Precisamente por eso nuestro conocimiento objetivo se expresa a través del lenguaje, reglado no sólo sintácticamente, sino también semánticamente; es decir, reglado respecto a la verdad de sus enunciados. Se comprende, mediante lo dicho, que hoy se acepte sin reparos que la ciencia es el conocimiento “expresable en algún sistema convencional de símbolos y comunicable por el uso de tales símbolos para enunciar sus descubrimientos” (Nagel, 1972, pp. 10-11).

Existen dos tipos de signos: naturales y convencionales. Los signos naturales son acontecimientos, sucesos, objetos o procesos que indican alguna otra cosa o propiedad, independientemente de que, lo que se indica, ocurra en el pasado, presente o futuro (Nagel, 1972, p. 15). El uso común suele identificar los signos naturales con las cosas que acaecen en la naturaleza sin intervención humana. Es decir, se dice que el signo natural no es un artefacto. Ahora bien, en la investigación, un signo natural no connota esa limitación; cualquier artefacto puede ser signo natural siempre que se use como elemento de prueba de otro acontecimiento. Esto quiere decir que nada es intrínsecamente signo natural de otra cosa. Los estados de cosas, sucesos y procesos se convierten en signos naturales, sólo si son usados por alguien

como elemento de prueba de alguna otra cosa (Nagel, 1972, p. 16). Asimismo, se entiende que cualquier acontecimiento es potencialmente signo de algún otro suceso, pero no es verdad que cualquier suceso sea, ni siquiera potencialmente, signo natural de cualquier cosa (Nagel, 1972, p. 17). Por último, los signos naturales difieren entre sí por su grado de confiabilidad; determinados tipos de nubes son signos naturales bastante fidedignos de lluvia, pero menos fidedignos que el cambio medido en un barómetro (Nagel, 1972, p. 18).

El signo natural es, pues, un estado de cosas, suceso o proceso que se refiere a algún otro evento, porque nuestra experiencia nos ha enseñado que los dos están asociados de alguna manera. Las nubes oscuras que pasan inadvertidas al observador no son signo natural de lluvia; son un acontecimiento y se convierten en signo natural cuando son usadas como elemento de un proceso inferencial, la predicción de lluvia.

Los signos convencionales llamados también símbolos, son los signos empleados deliberadamente para trasmitir un significado. Los símbolos forman parte de un lenguaje cuando, por vía de convención o reglas de uso, se admite que están “en lugar de” determinados referentes.

Mientras que los signos naturales poseen significado para algún intérprete que los ha usado -por ejemplo, las nubes grises o la mar rizada, para un marinero- y son prueba de la existencia de lo que significan -que se va a producir lluvia-, los símbolos no constituyen elemento de prueba de la existencia de lo que significan; el hecho de que yo diga las palabras “nubes grises en el horizonte”, no se sigue que existen allí las nubes, ni que se avecina la tormenta, a menos que pueda garantizar su relación con el signo natural de las nubes efectivamente presentes en el horizonte (Mosterín, 2009).

Desde las inferencias del sentido común a partir de signos naturales, hasta las construcciones científicas, hay todo un proceso de elaboración de símbolos que nos permite ir más allá de la experiencia inmediata y familiar. Es nuestra opinión que la superación del conocimiento del sentido común exige la creación de símbolos -estructuras simbólicas- que establecen relaciones de dependencia entre acontecimientos, de tal manera que puedan usarse como signos naturales fidedignos (Russell, 1983).

Cuales sean las condiciones que deben cubrir esos símbolos para permitir identificar un acontecimiento no “familiar” como signo natural de otro, es la cuestión que, bajo el tema de la objetividad, han tratado de responder las diversas corrientes epistemológicas de este siglo que han superado las posturas simplistas que, acerca de las reglas de la objetividad, hemos analizado en este epígrafe.

El dominio temporal de una corriente sobre otra es resultado por regla general del camino abierto a continuación de un período de enfrentamiento con respecto a una o algunas cuestiones que atañen a la objetividad. Lo que surge de este paso adelante nunca se limita a la reposición de algo que se había defendido antes,

sino que lleva además la huella de las ideas a través de cuya crítica ha surgido. Lo que nos interesa destacar es que cada corriente ha supuesto un hito respecto a un aspecto de la objetividad. Y destacar solo ese aspecto supone, efectivamente, sesgar el análisis. Pero lo considero útil en tanto en cuanto ayuda a comprender las variaciones acerca de la objetividad.

2. LA OBJETIVIDAD EN LA «CONCEPCIÓN HEREDADA»: INFALIBILIDAD Y VERIFICACIÓN

La expresión "concepción heredada" fue usada por vez primera por H. Putnan (1962). A partir de los años 50 surgen dos tipos de crítica a la concepción heredada. Uno iba dirigido a los defectos de algún punto central de la concepción (diferencia entre lenguaje teórico y lenguaje observacional) con la intención expresa de evidenciar la imposibilidad de su separación (Achinstein, 1968). Otro plantea especialmente alternativas a la concepción heredada (Hanson, 1977; Popper, 1977 y 1974; Kuhn, 1979; Toulmin, 1972 y 1974; Lakatos, 1974; Feyerabend, 1981). Si bien es cierto que ninguna alternativa ha logrado el consenso generalizado, es un hecho que a finales de los años 60 la concepción heredada se consideró inadecuada para explicar las teorías científicas (Suppe, 1979).

De acuerdo con los trabajos de Quintanilla, podemos decir que la concepción heredada defiende el mito de *la infalibilidad de la* ciencia (Quintanilla, 1976, p. 66). Las ideas que componen este mito son las siguientes: 1) La verdad científica es *absoluta.* 2) El conocimiento científico es *total,* agota todo el conocimiento posible y fiable del tema que aborda. 3) El conocimiento científico es *seguro*, el descubrimiento científico vale para siempre. 4) El conocimiento científico es *infalible,* predice lo que va a pasar y progresa acumulativamente.

Lo que más nos asombra de la concepción heredada es que, habiendo sido criticada desde la filosofía de la ciencia, se sigue manteniendo, a veces de forma dogmática, en las ciencias sociales, lo cual choca con la opinión de Popper -primer crítico de la concepción heredada- quien afirma que todo científico tiene que ser dogmático, pero sin perder el límite de credibilidad de sus afirmaciones:

> "Deberíamos ser al mismo tiempo críticos y dogmáticos: si no somos dogmáticos, es decir, si no intentamos defender nuestras teorías el mayor tiempo posible, la parte crítica tendrá una tarea demasiado fácil y no encontraremos todos los elementos importantes que sean de hecho sostenibles en nuestra teoría. Es decir, que hay razón para defender nuestras teorías y ser dogmáticos hasta cierto punto; mas, por otro lado, todo científico debe tomar en consideración el momento en que debe abandonar su teoría como derrotada; pues, si no se fija un punto en absoluto, su teoría tiende a vaciarse de contenido. Si un científico no está dispuesto a ponerse un límite a las maniobras evasivas que ejecute para defender su teoría, abandona la asunción de riesgos y con eso abandona la ciencia" (Popper, 1970, p. 65).

Convendríamos, por tanto, en que el crecimiento intensivo, extensivo e intrínseco de la corriente apoya la utilización dogmática de la tesis, pero no hasta el extremo de perder el sentido crítico. Son las alternativas a la concepción heredada (las posibilidades de crecimiento por innovación o cambio de supuesto respecto del de la concepción heredada), las que permiten mantener sin lugar a duda que la concepción de la infalibilidad de la ciencia es inaceptable, porque:

a) Contradice la propia historia de la ciencia, pues frente al carácter acumulativo del progreso científico, defendido en esta concepción, se constata que en el crecimiento científico hay pasos hacia atrás, errores, modificaciones, inadecuaciones que permiten descartar esa idea.

b) La infalibilidad es más una actitud psicológica del investigador que una nota intrínseca de la ciencia, porque no hay ningún medio de proporcionar un conocimiento cuya certeza esté garantizada hasta ese extremo (Quintanilla, 1976, p. 67).

Dado que en el estudio de las otras corrientes veremos la inexactitud del carácter acumulativo del progreso científico, vamos a centrarnos en este apartado en la imposibilidad de garantizar la certeza del conocimiento como infalible, porque la concepción heredada analiza el problema de la objetividad bajo el aspecto de la verificación del conocimiento (Touriñán, 1987a).

Se entiende por concepción heredada la corriente de pensamiento científico que defiende y perfecciona intrínsecamente las tesis del positivismo lógico. Su origen es el pensamiento del Círculo de Viena, la escuela de Reichenbach (1938) de Berlín, y las doctrinas acerca del lenguaje formal de Wittgenstein (1922).

Se han hecho muchas versiones de la concepción heredada: Bergman (1957, pp.31-32), Braithwaite (1953, cap. 11), Reichenbach (1962, cap. 8), Northrop (1947, cap. 8), Nagel (1961, pp. 90 ss.), Kaplan (1964, pp. 298 ss.), Carnap (1936, 1937, 1956 y 1963), Hempel (1958, 1962, 1970 y 1978). Pero es seguro que cualquier estudio acerca del crecimiento intensivo, extensivo e intrínseco de la concepción heredada supone el dominio de seis obras enciclopédicas sobre el tema: Suppe (1979), Cohen y Wartofsky (1974), Feigl, Scriven y Maxwell (1958), Feigl y Scriven (1956), Feigl y Maxwell (1962) y Radner y Winokur (1970), en las que se han recogido aportaciones de los autores más significativos bajo el rótulo de *Minnesota Studies in the Philosophy of Science* y *Boston Studies in the Philosophy of Science*.

2.1. La objetividad como verificación y confirmabilidad

Respecto al problema de la objetividad, la concepción heredada mantiene que se consideran únicamente como enunciados científicos y, por tanto, seguros, los enunciados verificables.

La seguridad del conocimiento en la concepción heredada viene dada por la posibilidad de apoyar todas nuestras afirmaciones en enunciados protocolarios, que son aquellos cuyo contenido designa hechos observables, se refieren directamente a la experiencia y nos describen los datos en los que se apoyan las formulaciones teóricas (Kneller, 1969, pp. 117-169).

Por consiguiente, en la concepción heredada, el lenguaje científico está formado por enunciados protocolarios y por enunciados teóricos, que interpretan datos, pero tienen que ser susceptibles de ser retrotraídos lógicamente a sus fundamentos de experiencia o a otros enunciados protocolarios. El conocimiento de la realidad es verdadero, está verificado, cuando se constata en la experiencia. La seguridad absoluta se obtiene -según la concepción heredada- cuando se puede constatar la experiencia descrita en el enunciado protocolario, por un lado, y se garantiza la corrección lógica de la formalización -procesos de inferencia seguidos para construir enunciados teóricos- por otro (Suppe, 1979, pp. 94-114).

Ahora bien, como ha demostrado Achinstein (1968), no existe esa distinción tajante entre términos teóricos y términos observacionales, o, mejor dicho, los términos observacionales admiten una gradación respecto a su pertinente inclusión o no en el conjunto de lo observable que invalida la posibilidad de infalibilidad del conocimiento. Por su parte, Putnam consigue demostrar que en los términos observacionales hay un problema difícilmente superable, pues, si los términos observacionales son aquellos que en principio sólo se usan para referirse a cosas observables, entonces no hay términos observacionales, ya que no hay ningún término que se pueda aplicar a observables que no pueda emplearse aplicado a inobservables, sin que su significado se vea alterado (Putnan, 1962). Es el caso, por ejemplo, de la utilización del término ‘rojo’ (observacional) como término teórico, sentido en que lo usa Newton cuando postula que la luz roja se compone de corpúsculos rojos inobservables (Suppe, 1979, p. 11).

Es seguro que, en el propio proceso de crecimiento intrínseco de la concepción heredada, los partidarios de esta advierten de algún modo la dificultad de mantener la infalibilidad del conocimiento y por eso su concepto de verificación se va transformando.

Sostener que una proposición acerca de la realidad es verdadera absolutamente, no puede mantenerse ni en los casos más simples, porque el veredicto está basado en una situación compleja en la que no se dominan todos los factores. Precisamente por eso Carnap (1936-37) admitirá que los enunciados observacionales no son puro reflejo de datos; requieren interpretación, pero la interpretación es independiente del lenguaje teórico (Carnap, 1936-37). Más que afirmar o negar un enunciado, lo que procede es confirmarlo. Un enunciado es confirmable, si los enunciados de observación pueden contribuir positiva o negativamente a su afirmación. Un enunciado es ‘testable’ (testability), si, además, los posibles eventos observables pueden reproducirse a voluntad y se especifica un método para hacerlo.

De acuerdo con Carnap es posible hablar de enunciados en principio confirmables, pero todavía no 'testados'. Se abandona la verdad considerada en términos absolutos y se admite que es verdadero o falso un enunciado, si puede ser confirmado o 'testado'. *Frente al principio de verificación se propone el principio de confirmabilidad* (Muguerza, 1970, pp. 161-201).

Desde otro punto de vista, pero en la misma línea de la objetividad, Reichenbach contribuye a precisar el carácter meramente probabilístico de la verdad:

> "La filosofía empirista de la probabilidad se basa en la interpretación de frecuencia. Los enunciados de probabilidad expresan frecuencias relativas de acontecimientos repetidos, es decir, frecuencias calculadas como porcentaje del total. Se derivan de frecuencias observadas en el pasado e incluyen el supuesto de que las mismas frecuencias serán aproximadamente válidas para el futuro" (Reichenbach, 1962, página 245).

Para Reichenbach, la objetividad del conocimiento es probabilística, se basa en la inducción. Las premisas de una conclusión inductiva convierten a ésta en probable, no en cierta (Reichenbach, 1962, p. 242; Schlick, 1986).

2.2. Reglas de objetividad en la concepción heredada

Para nosotros queda claro que hablar de la objetividad en la ciencia no supone defender un conocimiento absolutamente seguro. Toda objetividad se basa en reglas. Lo significativo de las reglas -al menos desde la concepción heredada- es lo siguiente:

- Rigor lógico en el proceso de reducción de los términos teóricos a enunciados protocolarios
- Confirmabilidad y probabilidad como síntomas de verdad en los enunciados observacionales
- Interpretación de los enunciados observacionales con independencia del lenguaje teórico.

Hay alternativas a la concepción heredada que superan aspectos esenciales de la misma. Con todo debe recordarse que descartar una posición, no es descartar todo lo que esa posición mantenía:

> "Hay una amplia diversidad de opiniones respecto a las diferentes críticas a la concepción heredada. Hay un espectro de opiniones que van desde aquellas que mantienen que las críticas demuestran que la concepción heredada es fundamentalmente inadecuada, a aquellas que creen que estas críticas muestran la necesidad de introducir modificaciones (...). La mayoría de los filósofos de la ciencia en *ejercicio parecen caer* en aquella parte del espectro, según la cual la concepción heredada es fundamentalmente inadecuada e insostenible" (Suppe, 1979, p. 145).

3. LA OBJETIVIDAD EN EL RACIONALISMO CRÍTICO: FALIBILIDAD Y CONTRASTACIÓN

Se conoce como racionalismo crítico, a la corriente de pensamiento acerca de la teoría de la ciencia que defiende los principios formulados por Popper en su obra de 1934, La *lógica de la investigación científica* (Popper, 1977).

Conviene dejar bien sentado que el pensamiento de Popper ha evolucionado hasta un punto tal, que algunas ideas que en el momento de su formulación eran prioritarias pasan a tener hoy un carácter secundario. En este sentido mantuvo no hace muchos años que la asimetría entre verificabilidad y falsabilidad no tiene en su metodología el papel central que se le ha atribuido. La falsabilidad en sentido estricto sería algo en cierta medida secundario, lo verdaderamente central en su metodología es la posibilidad de la discusión racional (Popper, 1970, p. 68).

3.1. Postulados de la objetividad en el racionalismo crítico

Respecto del problema de la objetividad que ahora nos preocupa, me parece oportuno destacar los siguientes aspectos del racionalismo crítico que son confrontables con las posiciones de la concepción heredada:

- El conocimiento científico no ofrece garantías de certeza absoluta
- La confirmación del conocimiento científico en la concepción heredada es inductiva y probabilitaria, y eso no se ajusta al contexto lógico de justificación del conocimiento científico
- La contrastación científica es deductiva
- La preferencia de teorías no se debe a una reducción lógica a la experiencia, ni los enunciados observacionales están interpretados al margen de la teoría.

3.1.1. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO NO OFRECE GARANTÍAS DE CERTEZA ABSOLUTA

La concepción heredada mantiene un modelo epistemológico subjetivista que Popper crítica y considera descartable porque pretende haber encontrado un punto de apoyo de absoluta garantía en el conocimiento:

> "Desde el punto de vista aquí establecido, hemos de rechazar como totalmente infundada toda epistemología subjetivista, que pretenda elegir como punto de partida eso que a ella no le parece en absoluto problemático; es decir, nuestras experiencias observacionales "directas" o "inmediatas". Hay que admitir que, en general, estas experiencias son perfectamente «buenas» y eficaces, pero no son ni directas, ni inmediatas, ni mucho menos fiables" (Popper, 1974, p. 75).

Todo el que busca un conocimiento absolutamente seguro tiene que basar sus criterios en la creencia -lo cual es difícil de defender racionalmente-, o en la revelación por medio de los sentidos, en el entendimiento de que esa pureza del origen garantiza la liberación del error. Sin embargo, frente a estas concepciones hay que defender el carácter 'espurio' de esos criterios. Todo biólogo admitirá que nuestros órganos sensoriales son eficaces la mayoría de las veces, pero negará que sean eficaces siempre y que podamos confiar en ellos como criterios de verdad (Popper, 1974, p. 79):

> "La base empírica de la ciencia objetiva, pues, no tiene nada de "absoluta"; la ciencia no está cimentada sobre roca; por el contrario, podríamos decir que la atrevida estructura de sus teorías se eleva sobre un terreno pantanoso, es como un edificio levantado sobre pilotes. Estos se introducen desde arriba en la ciénaga, pero en modo alguno hasta alcanzar ningún basamento natural o "dado"; cuando interrumpimos nuestros intentos de introducirlos hasta un estrato más profundo, ello no se debe a que hayamos topado con terreno firme; paramos simplemente porque nos basta que tengan firmeza suficiente para soportar la estructura, al menos por el momento" (Popper, 1977, p. 106).

Si queremos evitar el error de la concepción heredada debemos admitir en el domino de la ciencia empírica incluso enunciados que no puedan verificarse. *El criterio no es la verificación, sino la contrastación.* La objetividad de los enunciados científicos descansa en el hecho de que pueden contrastarse intersubjetivamente (Popper, 1977, pp. 40 y 43).

Esto no significa que debamos abandonar la búsqueda de la verdad. La discusión crítica de las teorías está presidida por la idea de encontrar una teoría explicativa verdadera. Lo que debemos rechazar es esa búsqueda de garantía absoluta. «Desde el punto de vista del conocimiento objetivo todas las teorías son hipótesis, conjeturas» (Popper, 1974, p. 82). Y conocimiento objetivo es el formado por el contenido lógico de nuestras teorías, conjeturas, suposiciones. Las teorías publicadas en revistas y libros, las discusiones de tales teorías, las dificultades en relación con tales teorías son ejemplos de conocimiento objetivo (Popper, 1974, p. 76).

No podemos pretender la certeza absoluta, sino una aproximación a la verdad mejor que la anterior (Popper, 1974, p. 82). La búsqueda de verosimilitud es una meta más clara que la búsqueda de la verdad. No tenemos argumentos suficientemente buenos para pretender haber alcanzado la verdad, pero podemos tener argumentos potentes y razonablemente buenos para pretender haber avanzado hacia la verdad (Monserrat, 1984). Por eso, en el racionalismo crítico l*a preferencia entre teorías se basa en su mayor o menor verosimilitud*:

> "Una teoría T1 posee menos verosimilitud que una teoría T2 si, y sólo si: a) sus contenidos de verdad y falsedad son comparables, b) el contenido de verdad, pero no el de falsedad, de T1 es menos que el de T2 y c) el

contenido de verdad de T1 no es mayor que el de T2, pero sí lo es el de falsedad" (Popper, 1974, p. 58).

3.1.2. LA CONFIRMACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA CONCEPCIÓN HEREDADA ES INDUCTIVA Y PROBABILITARIA, Y ESO NO SE AJUSTA AL CONTEXTO LÓGICO DE JUSTIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Para Popper no existe ninguna posibilidad lógica de justificar la inducción: "es corriente llamar inductiva a una inferencia cuando pasa de enunciados singulares, tales como descripciones de los resultados de observaciones, a enunciados universales, tales como hipótesis o teorías (...). Ahora bien, desde un punto de vista lógico dista mucho de ser obvio que estemos justificados al inferir enunciados universales" (Popper, 1977, p. 27). La inducción siempre es incompleta, nunca tendremos la garantía de que la conclusión obtenida de ese modo no puede resultar un día falsa, del hecho de que yo sólo haya visto cisnes negros, no se sigue que no existan cisnes blancos (Russell, 1973).

Tampoco vale justificar el principio de inducción apelando a la experiencia. Porque el hecho de que la experiencia confirme la inducción es una observación que pertenece al contexto de descubrimiento, pero no al de justificación que es lo que preocupa y es cometido de la ciencia. Para la ciencia no es relevante cómo se llega a formular un enunciado, sino cómo se llega a justificar lógicamente (Popper, 1977, p. 31).

El principio de inducción no puede justificarse inductivamente: «si intentamos afirmar que sabemos por experiencia que es verdadero, reaparecen de nuevo justamente los problemas que motivaron su introducción: para justificarlo tenemos que utilizar inferencias inductivas; para justificar éstas hemos de suponer un principio de inducción de orden superior y así sucesivamente. Por tanto, cae por su base el intento de fundamentar el principio de inducción en la experiencia, ya que lleva inevitablemente, a una regresión infinita» (Popper, 1977, p. 29).

La lógica probabilitaria incurre en el mismo defecto de regresión infinita (Popper, 1977, pp. 245ss; Russell, 1983). Ahora bien, el hecho de que se rechace la probabilidad como garantía absoluta del conocimiento científico, no lleva a Popper a rechazar el estudio de las probabilidades y su aplicación a la investigación. Los enunciados probabilísticos son asimilados prácticamente por la ciencia; son útiles (Popper, 1977, pp. 137ss.; Black, 1979).

3.1.3. LA CONTRASTACIÓN CIENTÍFICA ES DEDUCTIVA

Existen cuatro procedimientos de contrastación (Popper, 1977, p. 32):

a) Comparación lógica de las conclusiones, unas con otras para ver la coherencia interna del sistema.

b) Estudio de la forma lógica de la teoría para ver si es una teoría que afirma acerca de la realidad o es puramente sintáctica (formal).

c) Comparación con otras teorías para comprobar si supone adelanto científico.

d) Contrastación por medio de la aplicación empírica de las conclusiones que pueden deducirse de ella.

El procedimiento que se sigue en la contrastación es deductivo:

> "Con ayuda de otros enunciados, anteriormente aceptados, se deducen de la teoría a contrastar ciertos enunciados --que podemos denominar enunciados básicos- fácilmente contrastables o aplicables (…). Se eligen entre estos enunciados los que se encuentren en contradicción con la teoría. A continuación, tratamos de decidir en lo que se refiere a estos enunciados deducidos, comparándolos con resultados de las aplicaciones prácticas. Si la decisión es positiva, es decir, si las conclusiones singulares resultan ser aceptables o *verificadas,* la teoría a que nos referimos ha pasado con éxito las contrastaciones (por esta vez) (…). Pero si las conclusiones han sido *falsadas* (queda de manifiesto que son falsas), esta falsación revela que la teoría de la que se han deducido lógicamente es también falsa" (Popper, 1977, p. 33).

Se entiende que la contrastación es deductiva porque la deducción de enunciados básicos desde la teoría sigue el *modus ponens de* la lógica clásica: si se da la primera, se da la segunda; puesto que, en este caso concreto, se da la primera, luego se da la segunda. De la presencia de la teoría T deducidos un enunciado básico P. Por otra parte, la comprobación de que el enunciado básico es verdadero o falso se hace por un experimento o aplicación singular de lo que afirma el enunciado básico. Y para la aplicación de lo concluido acerca del enunciado básico a toda la teoría se sigue el *modus tollens* que nos permite pasar de una proposición particular y empírica a una proposición universal T, para negarla. Si P es deducible de T, y P es falsa, entonces T es también falsa (Popper, 1977, pp. 73 y 41; Martínez, 1980, cap. II; Bunge, 1979, pp. 860-67; Monserrat, 1984).

3.1.4. LA PREFERENCIA DE TEORÍAS NO SE DEBE A UNA REDUCCIÓN LÓGICA A LA EXPERIENCIA, NI LOS ENUNCIADOS OBSERVACIONALES ESTÁN INTERPRETADOS AL MARGEN DE LA TEORÍA

Por una parte, las observaciones "son siempre interpretaciones de hechos observados, no hechos puros; es decir, son *interpretaciones a la luz de* teorías" (Popper, 1977, p. 103). Los acontecimientos ocurren simplemente, pero se convierten en hechos significativos por convención, por acuerdo intersubjetivo. Evidentemente contrastamos los enunciados básicos, pero sólo nos dedicamos a observar aquello que es significativo para contrastar y falsar nuestra teoría:

> "Los enunciados básicos, se aceptan como resultado de una decisión o acuerdo, y desde este punto de vista son convenciones. Por otra parte, se

> llega a las decisiones siguiendo un proceder gobernado por reglas; y entre éstas tiene especial importancia la que nos dice que no debemos aceptar enunciados básicos esporádicos, es decir, que no estén en conexión lógica con otros enunciados" (Popper, 1977, p. 101).

Sólo en la medida que nos ponemos de acuerdo en los enunciados básicos estamos en condiciones de transformar una colección de contenidos en una disciplina científica. Toda ciencia necesita un punto de vista y problemas teóricos. Los partidarios de la concepción heredada creen que el camino de la ciencia consiste en "recopilar y ordenar nuestras experiencias, y que así vamos ascendiendo por la escalera de la ciencia (...) que si queremos edificar la ciencia tenemos que recoger primero cláusulas protocolarias" (Popper, 1977, p. 101). Lo cierto es que nadie sabría cómo dedicarse a registrar lo que está experimentando en un momento, sin una teoría (Popper, 1977, p. 101).

Por otra parte, la preferencia de unas teorías sobre otras no se basa en una reducción lógica de la teoría a la experiencia. Se prefieren por su verosimilitud. Se mantienen, si se corroboran. Se descartan, si se falsan. No sólo hay una convención en los enunciados básicos, sino también en la preferencia de unas teorías sobre otras, porque toda prueba de las teorías descansa en los enunciados básicos:

> "La preferencia no se debe a nada semejante a una justificación experimental de los enunciados que componen una teoría, es decir, no se debe a una reducción lógica de la teoría a la experiencia. Elegimos la teoría que se mantiene mejor en la competición con las demás teorías (...); y ésta será la que no solamente haya resistido las contrastaciones más exigentes, sino la que sea, asimismo, contrastables del modo más riguroso" (Popper, 1977, p. 103).

3.2. Corroboración y validez futura del conocimiento

No hay un carácter acumulativo en el conocimiento científico. Si bien es verdad que esta tesis negativa será defendida de manera abierta por los partidarios de la corriente comprensiva, llegándose a establecer -en el caso de Feyerabend- el *principio de inconmensurabilidad de las teorías*, no nos cabe ninguna duda de que esa tesis está presente en los trabajos de Popper.

Aquellos que pretenden negar esta tesis en Popper se basan fundamentalmente en la siguiente afirmación: "la meta de la crítica no es salvarles la vida a los sistemas insostenibles, sino, por el contrario, elegir el que comparativamente sea más apto para sobrevivir" (Popper, 1977, pp. 41 y 103). Frente a ellos, Popper manifiesta expresamente que la corroboración de teorías -su confirmación a partir de los enunciados de base utilizados como hipótesis falsadoras- da razones para preferir una

teoría sobre otras, pero no dice nada respecto a su rendimiento futuro o a su 'fiabilidad':

> "Conviene observar que una decisión positiva -confirmadora de una teoría- puede apoyar a la teoría examinada sólo temporalmente, pues otras decisiones negativas -falsadoras- subsiguientes pueden siempre derrocarlas. Durante el tiempo que una teoría resiste contrastaciones exigentes y minuciosas, y en que no la deja anticuada otra teoría en la evolución del progreso científico, podemos decir que ha "demostrado su temple" o que está "corroborada" por la experiencia" (Popper, 1977, p. 33).

Ahora bien, corroborada por la experiencia o anticuada por el progreso científico no significa que sea verdadera absolutamente la teoría, o que la nueva teoría se dedique sólo a perfeccionar la vieja; incluso cabe la destrucción y abandono del contenido de la vieja teoría.

Por una parte, en su obra *Conocimiento Objetivo*, dice Popper:

> "Debo subrayar esto porque el siguiente pasaje de mi libro la lógica de la investigación científica ha sido interpretado -más bien, mal interpretado- en el sentido de que yo empleaba la corroboración como índice del rendimiento futuro de una teoría (...) Algunas personas piensan que la expresión "demostrar que es apta para sobrevivir" muestra que hablo aquí de la aptitud para sobrevivir en el futuro, para salir indemne de contrastaciones futuras. Si he confundido a alguien, lo siento. Lo único que puedo decir es que no he sido yo quien ha sacado de quicio la metáfora darwinista (...). Sería absurdo sugerir que la supervivencia darwinista implica de algún modo la expectativa de que continuará sobreviviendo toda especie que haya sobrevivido hasta este momento" (Popper, 1974, pp. 30-31).

Por otra parte, la identificación entre corroboración y verdad no es útil y contradice al uso común de los términos, pues mientras que en el lenguaje ordinario tiene sentido decir que una teoría apenas está corroborada, no tiene sentido afirmar que una teoría apenas es verdadera por ahora o que todavía es falsa (Popper, 1977, p. 257).

El término corroboración tiene un sentido lógico, no es un concepto empírico, describe o evalúa un enunciado independientemente de cualesquiera cambios en el mundo empírico. De forma analógica a como usamos el término verdad, se usa el término «corroborado». Decimos que algo está corroborado hoy, y si en el futuro afirmamos que ese algo se ha falsado, afirmamos implícitamente que estábamos equivocados antes, que el enunciado no estaba corroborado anteriormente a pesar de lo que se creía: "no se suele decir de un enunciado que era completamente verdadero ayer, pero se ha convertido hoy en falso; si ayer evaluamos como verdadero el

enunciado cuya evaluación de hoy es la de falso, afirmamos implícitamente que ayer estábamos equivocados; que el enunciado era falso incluso ayer -falso intemporalmente- pero que Io tomamos por verdadero 'por error'. (Popper, 1977, p. 256).

3.3. Reglas de objetividad en el racionalismo crítico

En el problema de la objetividad, el racionalismo crítico supone un cambio cualitativo considerable con respecto a las tesis de la concepción heredada (Koertge, 1982; Radnitzky, 1982):

- La objetividad exige rigor lógico, pero la preferencia de teorías no se debe a un proceso de reducción lógica a enunciados protocolarios
- Los enunciados básicos no se interpretan con independencia de las teorías. Son significativos por contrastación, pero requieren una decisión: el acuerdo intersubjetivo de que son suficientes para soportar la teoría
- La objetividad no viene dada por la confirmabilidad, sino por la corroboración y falsación de teorías. No hay una garantía de certeza absoluta en el conocimiento
- Los conocimientos gozan de verosimilitud y se contrastan. No hay una acumulación progresiva de conocimiento porque la contrastación no garantiza su rendimiento futuro
- Los acontecimientos que se convierten en hechos significativos están valorados por la teoría.

4. LA OBJETIVIDAD EN LA CORRIENTE COMPRENSIVA: OBJETIVIDAD Y CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO

El concepto de corriente weltanschauungistíca o comprensiva fue estipulado por F. Suppe (1979) en su obra "*The Structure of Scientific Theories",* para designar una corriente epistemológica post-popperiana.

Se entiende, en este sentido, que todos los autores integrados en esta corriente reconocen los presupuestos de Popper, pero los desarrollan en lo que consideran consecuencias lógicas desde diversas perspectivas, hasta un punto tal que llegan al desacuerdo con Popper (Popper, 1975, pp. 149-158).

Las obras de Hanson (1977), Kunh (1979), Toulmin (1972 y 1974), Polanyi (1978), Lakatos (1974) y Feyerabend (1981) constituyen el núcleo conceptual de la concepción 'weltanschauungistica'. No es nuestro cometido estudiar la compleja trayectoria de cada uno de estos intelectuales. Únicamente nos interesan en este

momento, porque mantienen una serie de posiciones esclarecedoras respecto al problema de la objetividad.

Cabe decir, sin lugar a falsificar el pensamiento de cada uno de estos autores, que, de las propuestas mantenidas como conclusión acerca de la objetividad en el racionalismo crítico, matizarían lo siguiente:

a) La objetividad exige rigor lógico; la preferencia de teorías no es un proceso de reducción lógica a enunciados protocolarios. Las observaciones no se interpretan al margen de la teoría. Precisamente por eso cada teoría da lugar a una configuración de la realidad, que hace significativas distintas observaciones de los mismos datos: "La significación conceptual, puede ser mal entendida por aquellos que no acierten a ver cuánto había en juego cuando los físicos del pasado estaban en desacuerdo, y tampoco será entendida por los que piensan que la historia de la física es simplemente un proceso de mejores observaciones y experimentos más precisos. Seguramente es también esto; pero raramente puede observar un *hombre lo* que todavía no existe para él como probabilidad conceptual" (Hanson, 1977, p. 310. La cursiva es nuestra).

b) No hay garantía de certeza absoluta. Pero la falsación no es el criterio de la objetividad. La falsación es falsada históricamente, pues muchas veces los "enunciados básicos-esporádicos" han sido la fuente de nuevas teorías. (Lakatos, 1974. p. 52).

c) El acuerdo intersubjetivo de la comunidad es un 'a priori' que dificulta el desarrollo de las teorías. El contexto de descubrimiento de las teorías es tan importante como el contexto de justificación de estas. Únicamente negando la importancia del contexto de descubrimiento y el papel de los enunciados básicos esporádicos se puede imponer el acuerdo intersubjetivo como punto de partida.

d) La comprensión del conocimiento científico no reside en la verdad empírica directa (concepción heredada) ni en la verosimilitud corroborada (racionalismo crítico). Estos son procedimientos que pueden ser aplicados en la ciencia, pero, si la meta es construir una representación mejor de la realidad y procedimientos explicativos mejores, no puede mantenerse que los sistemas formales de proposiciones o los acuerdos en los enunciados básicos brindan las únicas formas legítimas de explicación científica (Toulmin, 1977, pp. 178-182 y 193-206).

4.1. El papel de la carga teórica en las observaciones

El trabajo de Suppe (1979, pp. 149-266) acerca de esta corriente no ha sido superado. Es cierto que el pensamiento de los autores englobados en la corriente ha evolucionado desde que el trabajo se realizó. Insistiremos por esta razón en los planteamientos de Toulmin, que se distancia de los otros partidarios de la corriente, pero aceptamos básicamente las conclusiones que expone F. Suppe acerca del problema de la objetividad en la corriente. Y nos limitamos simplemente a aclarar el sentido aceptable de la carga teórica de las observaciones (Suppe, 1979, pp. 149-266).

Mantener que la observación posee una carga teórica es afirmar un enunciado que se ha corroborado a lo largo de todo el trabajo. Ahora bien, si no se establece limitación alguna, resultaría que nuestro trabajo en este capítulo es circular:

- ✓ Comenzamos afirmando que la objetividad no es factual, sino problema de reglas, porque no hay una reduplicación de la realidad en las imágenes, hay innovación en la realidad incompatible con la mera duplicación y el conocimiento exige la explicitación de unas reglas de correspondencia entre los enunciados y la realidad a que se refiere.

- ✓ Continuamos, después, analizando diversas posiciones acerca de las reglas, y, a través del análisis, se concluye que el sistema real no es una reproducción del sistema mental, porque existe el error, no todo se reduce al pensamiento y los subjetivismos individuales y específicos incurren en contrasentido.

- ✓ Seguidamente comprobamos que la búsqueda de una certeza absoluta excede las posibilidades de la investigación científica; los hechos significativos del conocimiento tienen carga teórica y no pueden interpretarse al margen de la teoría.

- ✓ La circularidad se cierra en este razonamiento, si concluimos afirmando la inconmensurabilidad de los hechos; es decir, que hay distintos hechos para distintas teorías, y, por consiguiente, hay un subjetivismo 'específico' para cada teoría, de tal manera que lo que una enuncia como verdadero, la otra lo rechaza como falso (Scheffler, 1967, p. 78 y pp. 79-89*).*

Para evitar esa circularidad conviene recordar algunos argumentos que ya hemos utilizado. Pues, como ya hemos visto, es verdad que el aparato conceptual de un lenguaje limita los acontecimientos que uno puede observar; las diferencias de conocimiento afectan a los acontecimientos que uno puede observar que suceden. Ahora bien, esos acontecimientos suceden en una realidad que nos 'impresiona'. De ahí que, por muy diferente que sean las teorías, o bien entienden la corroboración y la verdad en el mismo sentido, discrepando por tanto de la ilación teorética, o bien las entienden en distinto sentido y su discusión es puramente verbal. Justamente por eso

sostiene Suppe que nos referimos a los mismos acontecimientos, que nos 'impresionan', incluso en aquellos casos en que la elaboración teórica de cada especie imposibilite a sus partidarios para determinar que estén hablando de lo mismo (Suppe, 1979*,* pp. 243-251*).*

Abundando en esta idea nos dice Hanson que no es correcto afirmar que dos personas distintas *hacen la misma observación,* puesto que parten de los mismos datos visuales, *pero interpretan lo* que ven de forma diferente (Hanson, 1977, p. 78). Cuando Tycho Brahe y Kepler miran el sol tienen fijada su atención en "*un disco brillante de color amarillo blanquecino* (...) *ese conjunto particular es el mismo para los dos observadores. Esto es lo que ven ambos*" (Hanson, 1977, p. 82. La cursiva es mía). Ahora bien, del hecho de que esos elementos de experiencia sean iguales para ambos no se sigue que observen lo mismo. Comienzan sus investigaciones con esos datos idénticos, pero la *organización intelectual de cada uno es muy diferente* (Hanson, 1977, p. 98) precisamente por eso uno observa un sol que se mueve (teoría geocéntrica) y el otro observa un sol estático (teoría heliocéntrica): "si no hubiera ningún sentido en el que las observaciones fueran diferentes, no podrían ser usados los datos de formas diferentes" (Hanson, 1977, p. 99). Así pues, debe entenderse que ver cosas diferentes implica la posesión de conocimientos y teorías diferentes. Los datos no son las experiencias visuales (observaciones) (Hanson, 1977, p. 84). «El lenguaje o las notaciones usadas para expresar lo que conocemos, y sin los cuales habría muy poco que pudiera reconocerse como conocimiento, ejercen también influencia sobre las observaciones» (Hanson, 1977, p. 99). Si nuestra pregunta es ¿ven Tycho y Kepler la misma cosa?, habría que responder negativamente. Pero si nuestra pregunta es ¿qué es lo que ven ambos?, habría que reconocer que ambos fijan su atención en un conjunto particular que es idéntico para los dos científicos que van a realizar sus observaciones (Hanson, 1977, pp. 82-83). "La ciencia física no es solamente una sistemática exposición de los sentidos del mundo; también es una manera de pensar acerca del mundo, una manera de formar concepciones. El paradigma del observador no es el hombre que ve y comunica lo que todos los observadores normales ven y comunican, sino el hombre que ve en objetos familiares lo que nadie ha observado anteriormente" (Hanson, 1977, p. 112).

Creo que en este mismo sentido debe interpretarse la posición de Lakatos (1974, pp. 46-61) cuando afirma que "todas las metodologías, todas las reconstrucciones racionales pueden ser 'falsadas' historiográficamente: la ciencia es racional, pero su racionalidad no puede ser subsumida por las leyes generales de ninguna metodología" (Lakatos, 1974, p. 59).

Los mismos datos dan lugar a hechos significativos diferentes para el conocimiento científico y, si a pesar de todo defendemos que, oficialmente y por acuerdo intersubjetivo, sólo unos enunciados se aceptan como prueba, cabe la posibilidad de que otros investigadores mantengan que es falso lo que oficialmente se reputa como verdadero, porque observan otras cosas en los acontecimientos.

Este modo de actuación es, en palabras de Lakatos, de elitistas; mantienen que sólo los iniciados están cualificados para juzgar los productos de la comunidad científica (Lakatos, 1981, pp. 153 y 159). La realidad es que, cuando alguno de los iniciados discrepa, el autoritarismo -dogmatismo- no puede evitarse:

> "dado que el acuerdo intersubjetivo no reina siempre en la comunidad científica, el elitista se enfrenta a dos opciones. Puede afirmar que existe una estructura autoritaria dentro de la élite científica. Se eligen jueces supremos que se sientan en la cámara y dan su veredicto (...). Ningún código legal mitiga su poder. Pero ¿qué ocurre si los componentes de la Corte Suprema discrepan entre sí? Puesto que (…/…) este problema parece insoluble, la mayor parte de los elitistas prefieren la segunda solución: cualquier conflicto dentro de la élite será resuelto por la supervivencia del más apto. Mientras el desacuerdo esté sin resolver, el extraño tiene que observar, intimidado, la lucha de los gigantes y aceptar al vencedor como representante del progreso" (Lakatos, 1981, pp. 159-60).

Si el problema es en qué medida encontramos interpretaciones mejor adaptadas a la parcela de realidad que se explica, lo importante es el producto:

> "Los inductivistas prohíben especular, los probabilistas, utilizar una hipótesis sin haber especificado la probabilidad que le presta la evidencia disponible; para los falsacionistas, la honestidad científica prohíbe especular sin especificar la evidencia potencialmente refutadora o despreciar los resultados de contrastaciones severas. Mi metodología de los programas de investigación no posee ningún código inflexible de este tipo: permite que la gente haga su propia cosa, pero sólo mientras admita *públicamente cuál es el* saldo *de* cuentas entre ellos y sus rivales. Hay libertad (...) de creación y de elección de programa en el que trabajar, pero los productos han de ser *juzgados*" (Lakatos, 1981, pp. 151-152).

4.2. La objetividad no implica acuerdo intersubjetivo «a priori»

Es pertinente insistir en esta idea. Más que la carga teórica de los enunciados de observación, lo que genuinamente caracteriza a la corriente comprensiva en el tema de la objetividad es su expresa intención de hacer patente la no procedencia del acuerdo intersubjetivo como base sólida de la investigación científica. Si la Historia se encarga de falsar el procedimiento de falsación y en todo acuerdo intersubjetivo hay manifestación autoritaria en caso de conflicto, el acuerdo no es garantía de racionalidad (Lakatos, 1983).

Como dice Toulmin «la racionalidad de la ciencia tiene menos que ver con la sistematicidad lógica o con la autoridad supuestamente indiscutible de cualquier cuerpo de ideas o proposiciones, que con la forma en que los hombres abandonan un cuerpo de ideas o conceptos científicos en favor de otro, o con las consideraciones a la luz de las cuales se disponen a hacerlo» (Toulmin, 1974, p. 405).

Así las cosas, la cuestión fundamental es cómo se hace posible el abandono del acuerdo -que es un *a priori*- sin abandonar la objetividad. Por consiguiente:

En primer lugar, esta corriente tiene el mérito de hacernos ver que el concepto de racionalidad científica es más amplio de lo que se postulaba en las corrientes anteriores: "concebir la racionalidad como una característica de sistemas particulares de proposiciones o conceptos y no en términos de los procedimientos por los cuales los hombres pasan de un conjunto de conceptos y creencias a otro (...) lleva a confundir la *racionalidad de la* misma teorización científica con la logicidad *de* las inferencias que se efectúan dentro de las teorías científicas" (Toulmin, 1977, p. 479. La cursiva es mía).

El problema no es la racionalidad del contexto *de justificación* que las corrientes anteriores se han encargado de corroborar como logicidad de las inferencias dentro de la teoría. El problema es la racionalidad del contexto de *descubrimiento, pues* la decisión por acuerdo intersubjetivo no satisface. "El análisis de Popper formula los problemas como cuestiones acerca de la *aceptabilidad de* proposiciones, no sobre la *aplicabilidad* de conceptos" (Toulmin, 1977, p. 482.) De todos es conocida la observación de Lakatos en este mismo sentido que afirma que la conversión masiva de los astrónomos en astrólogos daría a la astrología una autoridad indiscutible, pero en lugar de representar una caída catastrófica en la superstición --que sería lo objetivo- este cambio daría a la astrología una posición racionalmente inatacable, porque es el acuerdo del grupo el que funciona como 'a priori' de la racionalidad (Lakatos, 1981, p. 159).

En segundo lugar, si la racionalidad tiene que llegar al contexto de descubrimiento, es decir, justificar el establecimiento de nuevos conceptos, "el problema esencial, es pues, mostrar cómo las consideraciones racionales se vinculan con esos cambios de opinión que suponen reemplazar un conjunto de conceptos por otro mejor" (Toulmin, 1977, p. 487).

Cuando el marco de actuación está establecido, las preguntas suelen ser cuál es el camino correcto de A a B. Pero cuando se trata de establecer el marco conceptual de actuación, la empresa racional no puede definirse como una cuestión de hacer lo que los científicos hacen normalmente, sino de búsqueda de las razones que garantizan que este cambio conceptual sería mejor o peor que aquel otro (Toulmin, 1977, p. 486; Lakatos, 1974, p. 52). En palabras de Toulmin:

"La reorganización conceptual de nuestra comprensión científica nos obliga a prestar atención a los hechos empíricos, sin duda; pero no meramente con la intención de generalizar acerca de ellos (de mantener las exigencias del contexto de justificación). Nuestra meta es, en cambio, construir una representación mejor, nomenclaturas

mejores y procedimientos explicativos mejores para 'dar cuenta' de los aspectos importantes de la naturaleza y discernir con mayor precisión en qué condiciones y con qué grado de exactitud la representación resultante puede aplicarse a la explicación de la naturaleza del mundo tal como la encontramos" (Toulmin, 1977, p. 194).

4.3. Reglas de objetividad en la corriente comprensiva

Podemos decir por consiguiente que, si evitamos incurrir en la circularidad que podría llevarnos a una posición subjetivista, la corriente comprensiva mantiene respecto a la objetividad las siguientes tesis:

a) Existe una carga teórica en las observaciones. Hablamos de la misma realidad, pero esa carga teórica nos da a entender la explicación científica no sólo como inferencia lógica desde enunciados básicos, sino como un proceso constructivo y configurativo del campo de nuestras propias experiencias. Lo importante no es sólo hacer física, sino definir la física. Construimos representaciones, enmarcamos una clase de fenómenos en un esquema interpretativo que nos ayuda a comprenderlos racionalmente.

b) El acuerdo intersubjetivo en los enunciados no es garantía suficiente de racionalidad en el conocimiento científico. Es suficiente para el contexto de justificación. Pero no es suficiente para el contexto de descubrimiento, porque la historia demuestra que «enunciados básicos esporádicos» rechazados por la comunidad científica fueron la base de avances científicos especiales.

c) Tan importante como la racionalidad del proceso de inferencias es la racionalidad de la elaboración conceptual. La objetividad no se mide sólo por la inferencia lógica de enunciados generales contrastados, sino también por el modo en que justificamos el esquema interpretativo por el que representamos la realidad y desarrollamos nuestro conocimiento.

Si nuestras reflexiones son correctas, todo parece indicar que es posible desbrozar el camino de la objetividad hasta su definición como establecimiento de reglas de correspondencia públicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos como objetividad *comprensiva*, es decir, relativa a un sujeto situado que asume las consideraciones de valor que afectan al conocimiento, para alcanzar acuerdos intersubjetivos, atendiendo al contexto de descubrimiento y al contexto de justificación.

5. LA COMPLEJIDAD DEL OBJETO DE CONCOCIMIENTO 'EDUCACIÓN' COMO RETO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

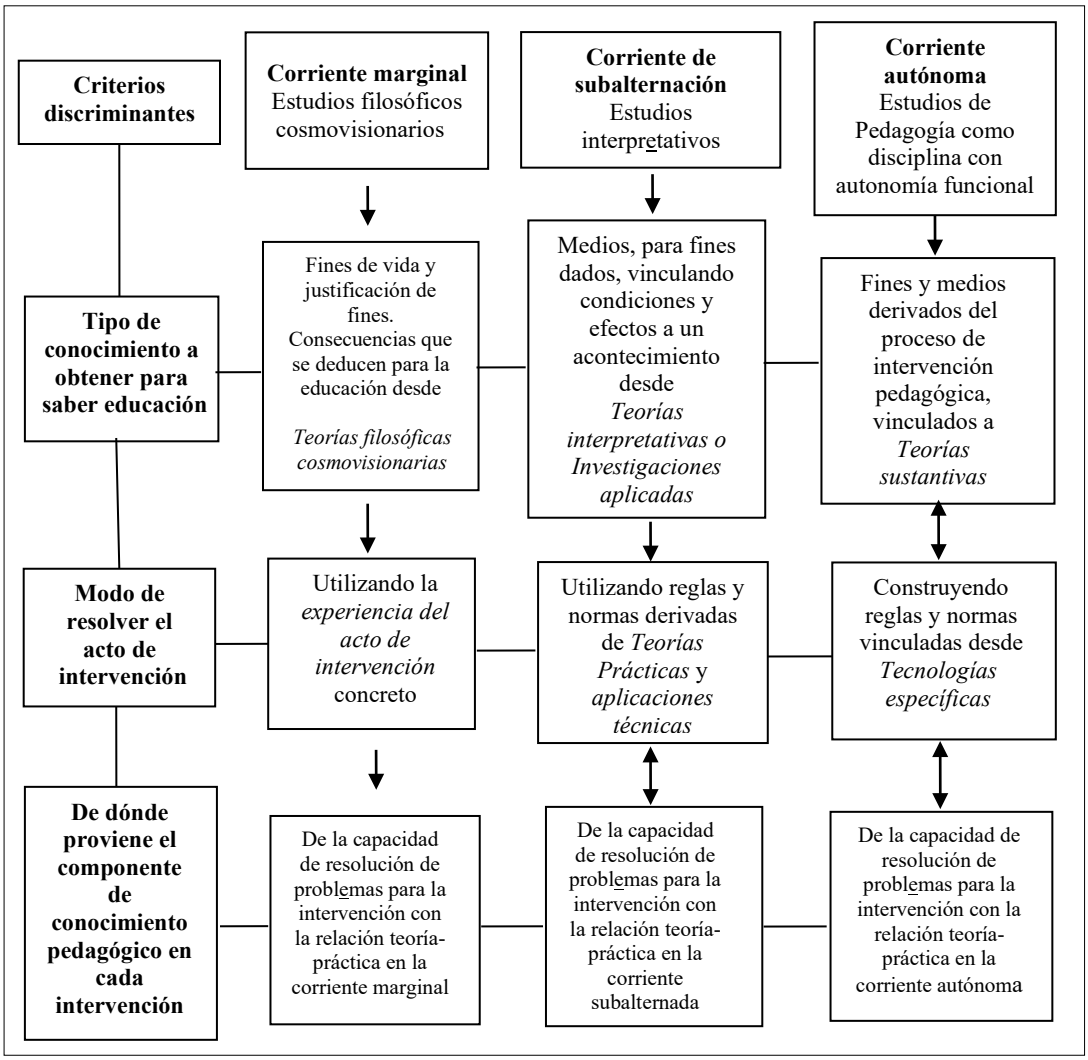
Hoy en día se escribe y reflexiona sobre la investigación educativa y la investigación pedagógica. La corriente anglosajona habla de la investigación educativa al insistir en lo didáctico como objeto de investigación (Keeves, 1988; Denzin y Lincoln, 2000; Schostak, 2002; Sarramona, 1985). En Europa solemos utilizar la denominación de "investigación pedagógica" para referirnos al conocimiento de la educación, pero también puede utilizarse el término "investigación educativa" como aglutinante de los estudios científicos de la educación, que han dado lugar a las distintas Ciencias de la Educación: Pedagogía, Didáctica, Filosofía de la educación, Psicología de la educación, Sociología de la educación, Organización escolar etc." (Sarramona, 1980, p. 17).

Es posible utilizar indistintamente ambos conceptos, siempre y cuando sepamos de qué hablamos en cada caso y con qué extensión, pues la investigación educativa debe tener en cuenta la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue. Con todo, conviene insistir y matizar que la Pedagogía como disciplina, los estudios interdisciplinares de la educación, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera.

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay un componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación, tal como queda reflejado en el Cuadro 4.

Igual que podemos afirmar que no todo conocimiento de la educación es Pedagogía en el sentido anteriormente expuesto, también podemos afirmar, sin contradicción, que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica y, en cada corriente, por su modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención (en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de teoría práctica y en otros es de tecnología específica).

Cuadro 4: Derivación conocimiento pedagógico según corrientes



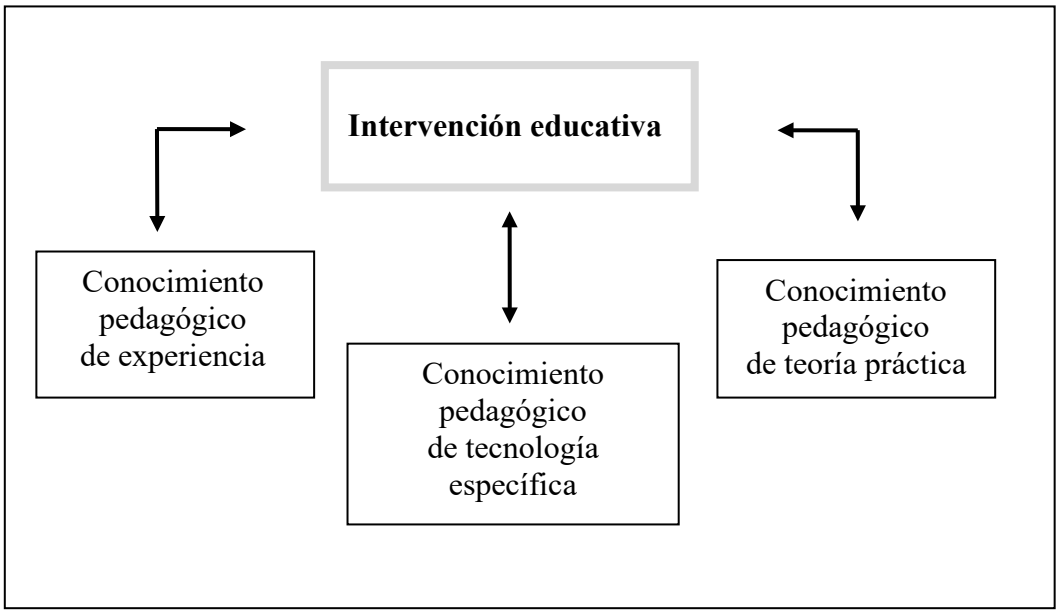
Fuente: Touriñán, 2016, p. 112.

Esto es así y podemos decir, por tanto, que, desde el punto de vista del conocimiento de la educación a adquirir, la investigación pedagógica siempre está vinculada a la relación teoría-práctica y genera, desde el estudio de la intervención educativa, conocimiento pedagógico experiencial, conocimiento pedagógico de teoría práctica y conocimiento pedagógico de tecnología específica. , como podemos ver a continuación en el Cuadro 5.

Conviene precisar que la investigación, cualquier investigación y, por consiguiente, la investigación educativa y la investigación pedagógica, no se puede confiar a la improvisación y mucho menos identificar con la espontaneidad. Tiene necesidad de una metodología correcta por muy elemental o compleja y difícil en sus objetivos y relaciones en que el tipo de investigación se sitúe. A nivel metateórico podemos afirmar que la manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. 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: "a

medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y proporcionalmente (aunque no en forma absoluta) menos por los acontecimientos manifiestos, directamente observables. En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría" (Hayman, 1969, p. 19).

Cuadro 5: Conocimiento pedagógico derivado para la intervención educativa



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 30.

Directa e indirectamente, la investigación pedagógica ha avanzado y, como hemos visto en el capítulo primero de este libro, 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. Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.

En el VII Congreso Nacional de Pedagogía, en 1980, el profesor Gonzalo Vázquez dictó una conferencia de la que buena parte está dedicada al estudio de este problema que aquí nos ocupa (Vázquez, 1980, pp. 39-61). Fue un momento original de obligada referencia histórica en la Pedagogía de nuestro país. Hoy, cuando se habla de Metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos. En este capítulo, avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación ‘educación’, nos

ha llevado a desbrozar el camino de la objetividad hasta su definición como establecimiento de reglas de correspondencia públicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos en el sentido de una objetividad comprensiva, relativa a un sujeto situado que asume las consideraciones de valor que afectan al conocimiento, para alcanzar acuerdos intersubjetivos, atendiendo al contexto de descubrimiento y al contexto de justificación. Así las cosas, el conocimiento de la educación está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad, como hemos visto en los capítulos anteriores, y, como hemos visto en este capítulo, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que reconocen el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor.

La segunda parte de este capítulo se dedica a indagar en las condiciones del objeto "educación" que generan retos específicos en la investigación pedagógica y marcan la singularidad del objeto a investigar. La correspondencia objetual nos lleva a la objetividad y la objetividad implica *centrarse en el conocimiento del objeto de estudio en su especificidad.* La investigación pedagógica, tiene que atender al objeto de conocimiento que le es propio: la educación (Colom *et al.*, 2009; Boavida y García del Dujo, 2007; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011; Touriñán, 2014a y 2011). Y en este empeño, estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto 'educación'. En efecto, muy diversos aspectos hacen de la educación un objeto complejo, tal como hemos visto en el capítulo anterior, al hablar del paradigma de la complejidad (Aguerrondo, 2009, Neira, 2011; Colom, 2002; Lyotard, 1984; Prigogine, 1997; Prigogine y Stengers, 1983; Lipovetsky, 1986; Touriñán, 1989 y 1998; Luhmann, 1983). Pero, a los efectos de este capítulo, hemos de precisar que la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' se hace patente en:

- 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 (Touriñán, 2008a). 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 es esta relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable.

La educación es, en definitiva, un problema de educación en valores, de uso y construcción de experiencia axiológica, que es una tarea de inequívoca complejidad. 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, utilizando la experiencia axiológica, porque, en definitiva, de lo que se tata respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación. Tenemos que conocer, estimar, elegir y realizar valores; la educación en sí misma es un valor, enseña valores y, cuando educamos, estamos eligiendo valores. La condición fundamentante del valor hace que el objeto de conocimiento "educación" sea un objeto complejo, porque en la acción educativa se trata de usar y construir 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 en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que querer, decidir, elegir y realizar* (Touriñán, 2014).

Respecto de la segunda condición, hemos de decir que la condición de agente en la educación tiene un sentido específico 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. Pero, además, en la relación educativa somos agentes-autores que nos guiamos a nosotros mismos en procesos de autoeducación (Touriñán, 1996 y 1997).

Desde la perspectiva de agentes, la complejidad del objeto "educación" no estriba en el hecho de que sean uno o dos agentes, sino en la incuestionable verdad de que hay que lograr hábitos operativos y proyectivos en cada educando, porque cada persona es agente -actor y autor- de su propio desarrollo de alguna manera. Es decir, que yo educo para que el educando pueda educarse y decidir y desarrollar su proyecto de vida y formación. En la relación educativa, el educando es también sujeto de su *creatividad* -sensibilidad y vitalidad- y de las *variables contextuales* y de *corporeidad* que le permiten configurar un 'todo concordado' entre valores, sentimientos, pensamientos, creaciones, elecciones, acontecimientos, acciones, decisiones y obligaciones, para saber que con la intervención está realizando el significado de 'educación' como parte del desarrollo del proyecto de vida de cada uno que debe atender en cada educando a su condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, 2010b; Zubiri, 2006; Morin, 2009; García Carrasco y García del Dujo, 2001).

Respecto de la tercera condición, 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. 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 marca la complejidad del objeto 'educación' para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica. Pero, además, hay que insistir en 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.

Efectivamente, desde la perspectiva de la acción educativa, podemos decir que hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de programas y de aplicaciones en procesos de auto y heteroeducación -sean estos formales, no formales o informales-, en el conocimiento de las dimensiones generales de intervención y en el logro de destrezas específicas, hábitos fundamentales de desarrollo y disposiciones básicas. Pero, en efecto también, podemos decir que hay mucho de experiencia artística en la actividad práctica de mediación que realizamos en cada intervención educativa. El hecho de crear una secuencia de intervención, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de Secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico en la construcción pedagógica de la intervención. Pero 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 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 siempre es un acto 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 triple condición derivada de la consideración de valores, agentes y relación educativa hace del objeto de conocimiento "educación" un objeto complejo que la investigación pedagógica debe afrontar sin renunciar a lo que lo singulariza (Colom, 2001, 2002, 2005 y 2008; Touriñán, 1987a, 1990, 2008d y 2010b; García Carrasco y García del Dujo, 1996; Ortega, 2003; García del Dujo, 2006; Touriñán y Sáez, 2006; Colom y Rincón, 2007; García Carrasco, 2007; Colom, Ballester, Solórzano, y Ortega, 2009; Mosterín, 1998; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010, Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 2011; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011). Pues, si tenemos en cuenta que los valores, una vez elegidos, pueden convertirse en el contenido propio de nuestras finalidades y su realización y elección nos identifica personalmente y genera sentimientos, atendiendo al cumplimiento o no de nuestras expectativas en su logro,

se sigue que conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores son cuestiones de investigación que deben ser abordadas desde la exigencia lógica de la complejidad objetual de 'educación'.

Y esto implica asumir como retos epistemológicos de la investigación pedagógica que se recogen a continuación y en el cuadro siguiente (Cuadro 6):

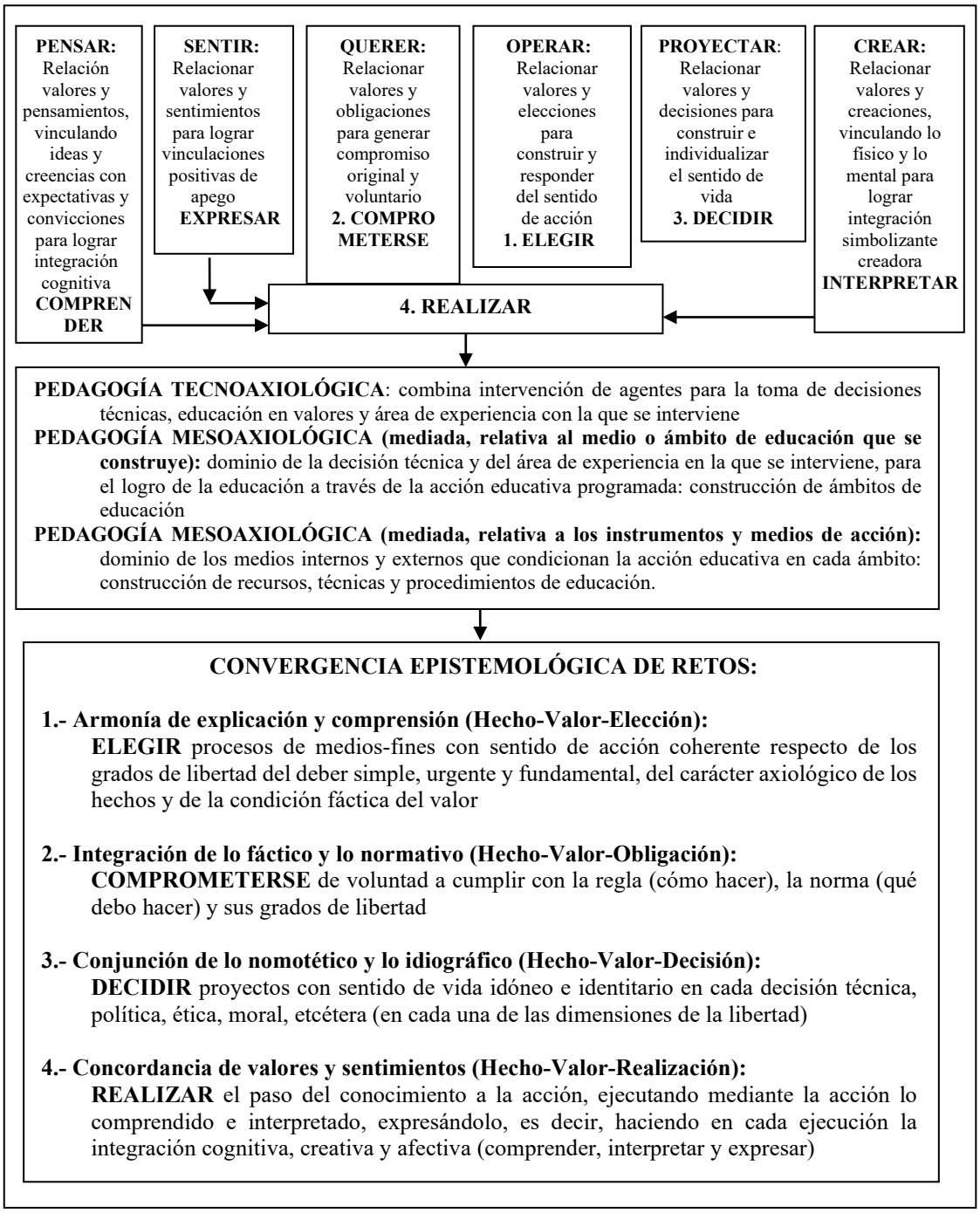
- La armonía de explicación y comprensión, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y elección
- La integración de lo fáctico y lo normativo, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y obligación
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, porque en la acción educativa se crea una relación entre acontecimiento, acción, valor y decisión
- La concordancia de valores y sentimientos, porque en la acción educativa se crea una relación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor, cuando creamos algo o pensamos algo.

5.1. La armonía de explicación y comprensión. La relación hecho-valor-elección

La idea fundamental que durante mucho tiempo ha separado las ciencias de la naturaleza de las ciencias humanas, es la barrera establecida entre la explicación y la comprensión. Mientras que la explicación se propone interpretar un acontecimiento relacionándolo con leyes, la comprensión hace referencia al sentido de acontecimiento. Son dos cosas distintas explicar el movimiento de mi brazo bajo leyes físico-químicas y comprender las razones, motivos y finalidades por las que muevo el brazo. El primer aspecto es el ejemplo clásico de la explicación, el segundo aspecto es el ejemplo clásico de la comprensión (Ryan, 1973).

Como ya hemos visto, separar las ciencias por contraste de sus métodos es una decisión que no se infiere, ni de la ciencia en general, ni de una ciencia en particular. No se infiere de la ciencia en general, porque lo que caracteriza a la ciencia es el progreso en el conocimiento de los ámbitos de realidad que estudia; y pretender que una determinada metodología sea la que tiene que utilizarse en un ámbito, equivale a afirmar que no se va a mejorar el método. No se infiere desde una ciencia en particular, porque ninguna ciencia en particular tiene el privilegio y la exclusiva de la investigación en las cuestiones de comprensión, o, dicho de otro modo, no se infiere desde una ciencia en particular, porque ello equivaldría a admitir que, si en cualquier otra ciencia aparecen cuestiones de comprensión, es decir, de sentido, no podrían considerarse como cuestiones propias de la ciencia en cuyo ámbito han aparecido.

Cuadro 6: Convergencia epistemológica de Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 235. Elaboración propia.

Popper -creador de los principios defendidos por el racionalismo crítico- mantiene dos tesis básicas que sostienen el carácter elaborado de los hechos científicos y son el fundamento de postular la necesidad de armonía de explicación y comprensión:

- La improcedencia de confiar en las experiencias observacionales directas e inmediatas
- La defensa de los hechos científicos como construcciones afectadas de carga teórica.

Respecto de la primera tesis, nos dice Popper que hemos de rechazar como totalmente infundada toda epistemología subjetivista que pretenda elegir como punto de partida eso que a ella no le parece, en absoluto, problemático; es decir, "nuestras experiencias observacionales 'directas' o 'inmediatas'. Hay que admitir que, en general, estas experiencias son perfectamente 'buenas' y 'eficaces', pero no son ni directas, ni inmediatas, ni mucho menos fiables" (Popper, 1974, p. 75).

Respecto de la segunda tesis, Popper mantiene que las observaciones, es decir, lo que nosotros referimos de los acontecimientos en los enunciados básicos -que son los que constituyen la base de credibilidad de la ciencia-, no son hechos puros, es decir, cosas sucedidas o acontecimientos, sino aspectos significativos y seleccionados de los mismos. "Las observaciones son siempre interpretaciones de hechos observados, no hechos puros; es decir, son interpretaciones a la luz de teorías" (Popper, 1977, p. 103).

Así las cosas, la imagen que nos hacemos de las cosas no es, en absoluto, reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa. Por una parte, el argumento nos sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa, y, por otra, nos sirve para comprender que los hechos científicos están elaborados, porque nuestras experiencias directas e inmediatas no son la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos (Touriñán, 1987a, pp. 91-127). Es en ese sentido, y no en otro, en el que me parece que debe entenderse con Taylor que "el marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse" (Taylor, 1976, p. 165).

Entre hechos científicos, valores y elecciones hay una relación y, si no olvidamos que la organización intelectual del ámbito condiciona los hechos científicos de ese ámbito, es posible afirmar que 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 tienen que contrastarse. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación, si no supera las condiciones de prueba. Hay una *condición fáctica en lo valorado*. Esto es así porque cada científico, en su ámbito, establece objetivamente las relaciones de valor. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho, pues el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede determinar el valor biológico de más cosas, sino que, además, cabe la

posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, los valores cambian también. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban -se eligiesen o no- pueden perder su significación: se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían (Bollnow, 1960; Touriñán, 1987a).

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. Entre hechos y valores hay una relación que nos permite hablar del carácter axiológico de los hechos y de la condición fáctica del valor.

La cuestión de la armonía de explicación y comprensión nos pone en la vía de entender la posibilidad de conocer y estimar el valor, porque podemos hacer inferencias fundadas en la relación hecho-valor, tomando como punto de partida el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor.

De modo genérico, la posibilidad de conocer el valor es algo está fuera de toda duda, porque es posible conocer las cualidades concretas que hacen a un objeto estimable para un sujeto. Los valores son cognoscibles y estimables porque hay un carácter axiológico en los hechos y hay una condición fáctica en el valor. Veamos, pues, el fundamento de estas tesis a las que le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Touriñán, 1987, 1998 y 2005, Touriñán y Rodríguez, 1993a).

Cabe decir que, en la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos. Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empírica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son 'aproblemáticos', sino afectados de carga teórica*. Esa afectación de carga teórica es el fundamento del carácter axiológico de los hechos.*

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico, por ejemplo, no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más

bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban -se eligiesen o no- pueden perder su significación. Como decíamos antes, es en ese sentido y no en otro en el que debe entenderse con Taylor que “el marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse” (Taylor, 1976, p. 165).

La condición fáctica del valor tiene su fundamento en la afirmación verdadera de que los valores tienen carácter relacional y no se identifican con las propiedades de las cosas, porque, si se identificaran con ellas, la luz más valiosa sería la que más ilumina, aunque nos ciegue, y el calor más valioso sería el más intenso, aunque nos queme. Las investigaciones actuales confirman que el valor no es una esencia inmutable y "a priori", antes, al contrario, hoy se reconoce que los valores no son absolutamente independientes de los bienes. Los valores, ni son "a priori", ni subjetivos; tienen carácter relacional (Frondizi, 1972, p. 194; Touriñán, 1987a, pp.142-148; Fullat, 1984 y 2005).

No son "a priori", porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades, no se hablaría de valor curativo; si en cada circunstancia las cosas que usamos se nos dieran de modo natural y sin limitación, no hablaríamos de su valor económico; si la respuesta humana estuviera determinada unívocamente por la estructura del hombre, no hablaríamos de valor educativo, y así sucesivamente, según el caso.

Frente a toda posición "a priori" hay que reconocer que, el hecho de que el valor de la amistad no se merme, porque un amigo traicione la amistad, no es prueba de "apriorismo"; lo que prueba no es la independencia absoluta de bienes y valores, sino la existencia de una valoración incorrecta o el descubrimiento de que el presunto amigo ha dejado de elegir la amistad. En efecto, cuando un amigo traiciona la relación de amistad, es decir, no cumple lo que de la amistad se espera, se produce en primer lugar un sentimiento negativo hacia el presunto amigo -que, como ya sabemos, no altera el valor de la amistad- y, en segundo lugar, la traición de la relación de amistad exige que el presunto amigo haya decidido otro tipo de meta distinta a la relación de amistad y esto quiere decir que elige abandonar esa relación, que no la va a cultivar ya con el que se siente traicionado. Las razones del abandono pueden ser muy diversas, pero ninguna de ellas supone que no se valore ya la amistad, a menos que se confunda valoración y elección.

Valorar la amistad, a pesar de la traición del amigo, no exige recurrir al "a priori" del valor, sino más sencillamente a:

- una falsa expectativa con respecto a una persona, que se comprueba al observar que sus actos no responden a lo que esa relación de amistad exige;

- un desacuerdo respecto de lo que la relación de amistad exige, que da pie a considerar que el otro traiciona la relación;

- una decisión de abandonar la relación de amistad que trae consigo la desaparición de las conductas que permitían hablar de amistad en ese caso.

Si, a pesar de nuestras experiencias negativas respecto de la amistad, seguimos valorando la amistad, ello no se debe a un "a priori" del valor, sino a que reconocemos, o bien que habíamos hecho una estimación errónea de la amistad, exigiéndole más de lo que da de sí, o bien que consideramos que es realizable esa relación de amistad, a pesar de nuestras experiencias negativas. Lo que no tiene sentido es decir "apriorísticamente" que la amistad es como es y, por tanto, es valiosa, aunque sea imposible de realizar de ese modo entre los hombres.

Por otra parte, los estudios actuales acerca del valor permiten descartar la tesis subjetivista del valor, porque sus presupuestos son falsos en diversos aspectos:

a) El valor no es un sentimiento, aunque ambos se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de una persona hacia otra persona o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos su proceso de valoración para variar su sentimiento

b) El valor no se identifica con la valoración. La valoración es el proceso de conocimiento del valor y sólo a través de la valoración los valores existen para nosotros, pero del hecho de que yo no conozca un valor, no se sigue que no exista.

c) El valor no se identifica con la elección. Es obvio que elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que sólo tenga valor lo que yo elijo. Las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija. Yo elijo pedagogía, pero eso no quiere decir que no sea valiosa la carrera de arquitectura. Mi elección supone relacionar mis necesidades actuales con las cosas valiosas. Pero el valor de algo sigue existiendo sin relacionarse lógicamente con mis necesidades actuales.

d) Valoración y elección no se identifican, porque realizamos valoraciones que no implican decisión. Si identificamos valoración y elección, afirmamos que toda valoración exige la elección de lo valorado y esto no es realista.

Valor, valoración, elección y sentimiento no se confunden. Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son en absoluto proyección de estados psicológicos personales.

Así las cosas, el valor, ni es subjetivo, ni es *a priori;* es relacional. El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos (Frondizi, 1972; Marín, 1976; Touriñán, 1987a).

La relación valoral puede establecerse entre dos objetos, y así decimos que el cianuro tiene valor nutritivo para las plantas, porque con sus propiedades favorece el crecimiento de éstas. También puede ser el hombre uno de los elementos de la relación valoral, y así se dice que el cianuro es un disvalor vital para el hombre, porque sus propiedades destruyen en determinadas dosis la vida humana. O también puede establecerse la relación valoral entre una cosa concreta y las propiedades del ámbito del que se habla y, en este caso, se dice, por ejemplo, que determinadas acciones tienen valor científico, porque mantienen las condiciones que se consideran propias de la investigación científica.

El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas; si el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano. Y así las cosas, la cuestión no es sólo la condición fundamentante de los valores en la educación, sino que esa condición nos lleva a defender el *carácter axiológico de la educación*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir valores, hay que estar capacitado para optar entre alternativas valiosas, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor. La educación es, por tanto, un valor, enseña valores y, además, desarrolla valores; de ahí su carácter axiológico. La educación es siempre educación en valores y elección de valores (Touriñán, 2010a).

La cuestión de la armonía de explicación y comprensión es una cuestión instrumentalmente ligada a la posibilidad de conocer y estimar el valor (Ryan, 1976). El grado de conocimiento de esos ámbitos o dimensiones, así como de las propiedades que pueden relacionarse, marca nuestro conocimiento del valor y su estimación posible. Además del carácter axiológico de los hechos, la crítica del subjetivismo axiológico nos permite afirmar la condición fáctica del valor y, por tanto, la posibilidad de su conocimiento y de su estimación, porque tiene carácter relacional. Podemos conocer el valor y además podemos estimar un valor, es decir, estamos en condiciones de incluirlo en una específica categoría, atribuyéndole una determinada jerarquía que refleje nuestra estimación fundada en la relación hecho-valor, aunque no lo elijamos (Touriñán, 1979).

Posteriormente, yo podré elegir, atendiendo a criterio psicobiológico (mis deseos y necesidades) a criterio técnico (importancia y selección de medios y fines dentro de un determinado sistema sobre el que o dentro del cual, previamente, se ha

decidido actuar) o a criterio moral (ordenación que hace el hombre de sus exigencias, de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en el ámbito de cada exigencia, para decidir su propia vida y orientación), pero esa relación hecho-valor-elección es un problema singular de la acción educativa que hay que investigar, para aprender a dominarlo y aplicarlo en cada caso y, por ende, es una relación que hay que explicar y comprender, porque algo puede tener valor y no necesariamente lo elijo, aunque lo estime y por si eso fuera poco, también puedo elegir cosas no valiosas y estimarlas erróneamente.

5.2. La integración de lo fáctico y lo normativo. La relación hecho-valor-obligación

La integración de lo fáctico y lo normativo en la investigación pedagógica exige el reconocimiento de una responsabilidad peculiar en el profesional: ni decide las metas sociales, ni elige en lugar del educando su modo de vida, pero conoce la coherencia y compatibilidad de esas metas en su ámbito y sabe capacitar al educando para que pueda alcanzarlas (Touriñán, 1987b, 1991 y 2008a).

En el ámbito del conocimiento de la educación, en general, y en el de la educación en valores, en particular, la integración de lo fáctico y lo normativo es una necesidad inexorable, porque:

- 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 educativo transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo utilizar ese conocimiento para probar su error y ejercitar las destrezas en el uso de los criterios teóricos de prueba de esa área.
- 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 influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos

formales, no-formales o informales e influencias no educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta. No basta con exponer acontecimientos, hay que decir por qué unos son hechos educativos y otros no, para darles el tratamiento adecuado. Y esto requiere la integración de lo fáctico y lo normativo para orientar la acción.

Como dice Bunge, el camino de la integración de lo fáctico y lo normativo está abierto desde el momento en que "el paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en un ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico" (Bunge, 1976, p.18). Ese salto es, en palabras de Ladrière, "un paso inevitable del *es* al *debe*, fundamentado en el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión" (Ladrière, 1977, p. 108).

La cuestión de la integración de lo fáctico y lo normativo nos pone en la vía de entender la posibilidad de enseñar el valor, porque es posible la orientación de la acción del educando, conjugando "es" y "debe".

Los valores son enseñables, porque es posible orientar la acción de las personas en el ámbito de la experiencia axiológica, una vez conocidos los valores. Precisamente, por eso, hablamos de y enseñamos las cosas que tienen valor en su ámbito. Con el conocimiento del valor podemos decir qué cosas son valiosas en su ámbito y cuales son procesos de toma de decisiones para orientar su conocimiento. Al profesional de la educación le incumbe estar en condiciones de establecer hechos y decisiones relacionadas con el ámbito de la experiencia axiológica, cuyo conocimiento y enseñanza se pueden fundamentar, apelando al carácter axiológico de los hechos y a la condición fáctica del valor (Touriñán, 1997 y 1998).

Al ser relacional el valor, se conforma plenamente al modo humano de perfeccionarse. Un ser que no está predeterminado a una forma concreta de existencia, sólo se mueve por aquello que estima personalmente como valioso De tal modo que, si la primera estimación del valor, basada en una aprehensión errónea del mismo, lleva al hombre a una realización incorrecta de aquél, una nueva evaluación inteligente de lo valioso, realizada por sí mismo o por medio de la enseñanza, lo pondrá en el camino de su recto conocimiento y realización.

En definitiva, es necesario admitir que la estimación personal del valor, ni merma el carácter axiológico de la educación, ni reduce su importancia pedagógica. Es más, cualquier aproximación del valor a la educación que no tenga en cuenta esta necesidad, será infructuosa porque la deficiencia más grave de las acciones incorrectas no está en los resultados desmedidos que pueden ocasionar, sino fundamentalmente en la injusticia que comete el educando contra sí mismo al sobrevalorar la índole de su estimación personal y no vencer la doble ignorancia de su creencia -no saber que no conoce un valor- abocándose a una vida espiritualmente degradada.

La posibilidad de enseñar el valor se fundamenta en la introspección y evidencia de modificación de nuestras posibilidades de desarrollo, gracias a la ayuda que nos prestan los demás. Si el hombre no pudiese contar con la ayuda de otros hombres que le presentan simplificadas muchas experiencias, abocaría indudablemente -por el carácter inacabado, incompleto y limitado de sus capacidades- al infradesarrollo humano.

Forma parte de la experiencia de que se puede enseñar el valor, la convicción personal de que, a menos que nos consideremos satisfechos con afianzar meramente la estabilidad o eficiencia social de un código, no estimaremos del mismo modo el comportamiento de aquel hombre que hace lo correcto, porque ha sido tan condicionado que apenas puede hacer otra cosa que la que hace, y el de aquel otro que está preparado para elegir lo correcto, sabiendo que es libre de elegir lo contrario.

Los valores son enseñables, porque es posible integrar lo fáctico y lo normativo, orientando la acción de las personas. Veamos, pues, el fundamento de la tesis, a la que le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Touriñán, 1996, 1998 y 2008a).

Desde el punto de vista lógico, todos los tratadistas reconocen que es imposible derivar una norma (debe) de una afirmación factual (es). Deducir, quiere decir etimológicamente “sacar de”; y en la conclusión de un argumento deductivo no puede haber nada que no se hallare previamente en las premisas. Por esta razón si las premisas expresan relaciones fácticas, no hay modo de concluir proposiciones normativas. Asimismo, tampoco puede apelarse a la inducción, como mantiene el naturalismo clásico, pues, afirmar que debe hacerse “X”, porque produce las consecuencias “Y”, supone incurrir en la falacia naturalista del argumento de la pregunta abierta, es decir, siempre cabe preguntar, si deben elegirse las consecuencias “Y”. El salto lógico entre *es* y *debe* existe (Hudson, 1974 y 1983). Este salto lógico no se resuelve, ni desde la *falacia naturalista*, que pretende derivar el “debe” del “es”, ni con la *falacia moralista* que pretende todo lo contrario, derivar el “es” del “debe”, como si pudiéramos inferir la naturaleza de las cosas y de nosotros mismos desde unos ideales por bien intencionados que sean (Pinker, 2003; Mosterín, 2008a y 2008b).

Como dice Popper, la decisión de luchar contra la esclavitud, por ejemplo, no depende del hecho de que todos los hombres nazcan libres e iguales y de que nadie nazca encadenado. Aun cuando todos naciesen libres, podría suceder que algunos hombres intentasen encadenar a otros o que llegasen a creer, incluso, que es su obligación ponerles cadenas. Precisamente por eso puede afirmarse que ante un hecho cualquiera podemos adoptar diversas decisiones como, por ejemplo, alterarlo, protegerlo de quienes quieren modificarlo, abstenernos de intervenir, etcétera (Popper, 1977, pp. 94-97).

Por las razones anteriores, hecho, valor, obligación y decisión no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se

ha decidido que debe hacerse no es un hecho; es una cosa valiosa que asumimos como obligación personal, comprometiéndonos en su realización.

Es sabido, que este planteamiento no necesita revisión. Entre hechos y obligaciones morales hay un salto lógico. Pero, al mismo tiempo, mantenemos que necesita suplementación, porque, como es sabido, acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no se identifican necesariamente. Frente a ese planteamiento, la suplementación debe tener en cuenta los siguientes argumentos: (Touriñán, 1987a):

- Junto con el rigor sintáctico debe reconocerse que, a nivel semántico, las significaciones de nuestros enunciados declarativos están afectadas por valoraciones y nuestros valores están apoyados en el significado que damos a los enunciados declarativos. Como hemos visto ya, hay un carácter axiológico en los hechos. Justamente por eso, cuando afirmamos que un trabajo tiene valor científico, estamos afirmando que ese trabajo cumple todo aquello que cuidadosamente hemos podido significar como científico.
- El carácter orientador de la acción no viene dado siempre o sólo por frases que contienen el término debe. Por una parte, existen comunidades primitivas que no disponen del término debe y orientan su acción por medio de condicionales de la forma 'si haces X, te ocurrirá Y'. Por otra parte, la diferencia entre 'no debes hacer X' y 'si haces X te ocurrirá Y' es primordialmente lógica, no pragmática. Únicamente, si al 'debes' le atribuimos carácter absoluto e incondicional, la diferencia es de otro tipo, pero ello equivaldría irracionalmente a afirmar que esta norma tiene vigencia, cualesquiera que sean las necesidades y circunstancias del sujeto que la elige: "En cuanto advertimos que en el nivel pragmático se disuelven las barreras entre lo fáctico y lo normativo, empezamos a sospechar que el lenguaje ha estado pensando por nosotros (...). Un análisis incompleto -puramente sintáctico- nos ha hecho olvidar que una expresión puede poseer un contenido o efecto orientadores de la acción sin que en ella aparezcan términos ostensiblemente normativos" (Bunge, 1976, p. 18).
- Es un hecho que los enunciados nomológicos (no hay máquinas de movimiento continuo) justifican enunciados normativos tales como 'no intentarás construir el móvil perpetuo' (Bunge, 1976, p. 22). La propia ciencia sería incapaz de progresar si, ante la diversidad de aparatos técnicos y de teorías de un ámbito de conocimiento, no pudiese establecer normas frente a ellos que orientasen la acción del investigador (Bunge, 1976, p. 24).
- El paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en un ámbito no constituye en

> modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es, como ya dijimos, "un paso inevitable del "es" al "debe" fundamentado en el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión" (Ladrière, 1977, p. 108).

Como ya hemos dicho en este apartado, la cuestión de la integración de lo fáctico y lo normativo nos pone en la vía de entender la posibilidad de enseñar el valor, porque es posible la orientación de la acción del educando, conjugando "es" y "debe". Y es esa relación hecho-deber la que se constituye en objetivo en la investigación teórica de la educación, porque el profesional está legitimado para no aceptar sin más cualquier tipo de objetivo que la sociedad pudiera proponerle como punto de partida para la elaboración de su teoría o de su consejo orientador de la acción. Es un hecho que el conocimiento de las condiciones de funcionamiento del sistema restringe el margen de posiciones de valor que justificadamente pueden y deben adoptarse. Puede afirmarse, por tanto, que, si se integra lo fáctico y lo normativo, se puede orientar la acción y se crea una relación entre hecho, valor y obligación.

La obligación, que es la manifestación concreta de nuestro sentido del deber, que podemos definir como las exigencias internas o externas, racionalmente captadas y libremente asumidas, según cual sea el ámbito de toma de decisiones (moral, política, técnica, etc.), nos coloca en situaciones de deber simple, deber más urgente o deber fundamental (Touriñán, 1983; Touriñán y Rodríguez, 1993b).

a) Hay situaciones con grado del *deber simple en la acción educativa,* son situaciones en las que, con fundamento en el conocimiento del funcionamiento de la relación educativa, ponemos en marcha las instrucciones que nos permiten lograr uno o varios objetivos de aprendizaje X con el alumno Y. Depende de nuestra capacidad y circunstancia condicionada, cuantos logremos realizar.

b) Hay situaciones con grado del *deber más urgente en la acción educativa,* son situaciones en las que, con fundamento en el conocimiento del funcionamiento de la relación educativa, decido entre dos objetivos educativos que son incompatibles en cuanto al momento de realización, si bien ninguno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir el otro en un momento posterior.

c) Hay situaciones con grado del *deber fundamental en la acción educativa,* son situaciones en las que, con fundamento en el conocimiento del funcionamiento de la relación educativa, decido entre dos objetivos educativos que son incompatibles en cuanto al momento de realización y además de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir el otro en un momento posterior. Es el caso en que decidimos poner en marcha un objetivo cuya ausencia anula radicalmente la posibilidad de elección de otros posteriormente (elección de destrezas básicas, por ejemplo). Es el caso en que decidimos no inculcar fidelidad

> a un código, si para ello tenemos que anular la posibilidad de respuesta crítica de los alumnos a los principios que fundamenta el código.

En todos estos casos el paso del 'es' al 'debe' está fundado en el conocimiento del funcionamiento del sistema. Son elecciones técnicas de objetivos y medios subsidiarios, a partir de la elección previa de educar. Las elecciones de la ciencia son técnicas porque se hacen a partir de un objetivo previamente elegido. Es decir, un médico decide que no debe decir la verdad porque eso es condición necesaria para curar a un paciente (que es su ámbito de actividad), pero la ciencia no puede decirnos lo que es bueno moralmente hablando. Preguntas tales como debemos ir a la escuela hoy, debemos elegir la educación, no se responden desde la ciencia. Desde la ciencia sabemos qué cosas son de valor educativo, cómo lograrlas, y qué debemos hacer una vez que hemos decidido educar, pero la ciencia no nos da la respuesta al problema de si debemos *educar* o hacer otra cosa, porque *esa respuesta exige una comparación entre valores de carácter relativo a las necesidades de cada persona para orientar su propia vida* (Ferrater, 1979, pp. 119-155).

Así las cosas, la neutralidad moral intrínseca de la ciencia nos parece una afirmación exagerada y poco ajustada a la realidad de la acción. Es cierto que la ciencia no elige moralmente por nosotros, pero un componente básico de la elección moral depende de la ciencia. Que la ciencia no haga juicios morales genuinos por nosotros, no quiere decir que nosotros los podamos hacer correctamente sin la ciencia, y si esto es así, hay competencia de la ciencia en juicios morales genuinos, al menos para decir cuándo una norma moral tiene fundamento teórico (Dunkel, 1972).

Entender cuál es la obligación en cada caso y de qué tipo es, implica un estudio de la relación hecho-valor-obligación, que es un problema específico del carácter personal de la acción educativa que hay que investigar, para aprender a dominarlo y aplicarlo en cada situación pertinente y, por ende, es una relación que hay que indagar como relación entre lo fáctico y lo normativo y se convierte en objetivo fundamental de investigación, cuando se trata de formar en lo valioso.

5.3. La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico. La relación acontecimiento-acción-valor-decisión

Durante mucho tiempo ha venido considerándose que la explicación científica exige la creación de generalizaciones nomológicas o probabilísticas. Toda explicación se hacía en la intención de relacionar el acontecimiento a explicar con una ley general o de alta probabilidad, en la que el acontecimiento concreto era un caso más de esa ley. El caso concreto era explicado, por tanto, como un acontecimiento no familiar (desconocido hasta el momento) de algo familiar (la ley conocida). Explicamos un acontecimiento como un caso particular de la ley general -la ruptura de un radiador, por ejemplo, como un caso de la relación entre presión y temperatura del agua de aquel-, explicamos también de este modo una ley que es a su vez un caso de otra ley

más general incluso -las leyes de Kepler, por ejemplo, como una consecuencia de la mecánica Newtoniana-, (O'Connor, 1971, pp. 124-133).

El problema de lo idiográfico surge, como dice Dray, cuando, al detallar todas las condiciones reales que afectan al acontecimiento a explicar, nos encontramos que la relación de todas esas condiciones sólo coincide con ese acontecimiento, de tal modo que esa relación establecida sólo tiene una instancia de aplicación: el caso único a estudiar (Dray, 1957, pp. 25 y 33 ss.).

En estos casos la explicación no consiste en la generalización, sino en dar cuenta del caso singular. Los ritmos y estilos de aprendizaje, los programas educativos individualizados, son ejemplos de posible investigación pedagógica en los que se toma el caso único como universo de investigación (Vázquez, 1980, p. 43 y 1981, pp. 3-14).

¿Por qué Bruto mató a César? ¿Por qué Enrique VIII anuló su primer matrimonio? ¿Por qué este profesor realiza estos actos para enseñar un tema? Este tipo de preguntas requieren, explicación y obviamente no se puede decir que exista una ley que los subsuma. Una ley de cobertura, como, por ejemplo, todos los hombres que no tienen descendencia en su matrimonio lo anulan, sólo sería de cobertura si se especifican las condiciones de similitud -difícilmente posible en la práctica- entre el caso Enrique VIII y la ley, pero en ese caso, la única instancia de aplicación de esa ley habría de ser precisamente el caso que se supone ha de explicar la ley. Empeñarse en la existencia de la ley no conduciría entonces más que a una reafirmación en todo caso de lo ya establecido, a saber, que la causa de la anulación del matrimonio fue la ausencia de descendencia (Wright, 1979, p. 46).

En un primer momento, todo intento de análisis de situaciones propositivas fue considerado campo exclusivo de la racionalidad práxica. Efectivamente es posible responder a la pregunta acerca de la acción de Bruto o de Enrique VIII, interrogándose sobre la licitud moral de esos actos y justificar sus acciones como consecuencias de su opción moral. Pero el descubrimiento de que toda conducta propositiva no queda explicada, estrictamente hablando, como una conducta moral, ha dado lugar a nuevas posibilidades.

Del mismo modo que se acepta hoy que lo humano no es exclusivo del método comprensivo, ni la comprensión es un problema ajeno a la explicación del mundo físico, se acepta también que lo idiográfico, ni es exclusivo de lo humano, ni se reduce toda su posibilidad de análisis a la racionalidad práxica.

En efecto, cuando la Biología se interesa en la explicación de la singularidad de la evolución de un determinado organismo, realiza una explicación idiográfica (Freund, 1975, p. 103 y 105; Nagel, 1972 y 1974, pp. 34-35). Cuando nosotros explicamos por qué un profesor realiza unas determinadas acciones para que un alumno adquiera una determinada destreza, no basta con responder que es bueno educar y que el profesor ha elegido educar; hay todo un ámbito de conocimiento científico y tecnológico acerca de la educación que explica el porqué de esa acción.

La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico es una exigencia en la metodología de la investigación pedagógica. En la intervención pedagógica ejecutamos una conducta propositiva; asumimos en un proyecto decidido con fundamento en el conocimiento del funcionamiento de la educación, no sólo las vinculaciones nómicas que hacen posible la intervención, sino también las justificaciones morales pertinentes; así las cosas, hemos de llegar, no sólo a la justificación moral de conductas singulares, sino también a la explicación científico-tecnológica de acontecimientos idiográficos desde la investigación pedagógica (Touriñán, 1987a).

La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico nos pone en la vía de entender la importancia de realizar el valor para cumplir el carácter pedagógico íntegro de los valores, porque los valores hay que elegirlos y realizarlos.

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer y estimar los valores por sí mismo o por medio de la enseñanza; y más aún, no basta tampoco con que éste pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Si abandonamos la educación en el conocimiento, caemos en un intelectualismo desfasado, porque todos sabemos que no basta conocer el bien para obrar bien: conocer el valor y estimar un valor no implica elegir el valor. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados, después de ser elegidos.

Que los valores pueden ser realizados, forma parte de la experiencia introspectiva de cada uno, porque es obvio que la pregunta "¿Qué quiero llegar a ser?" es un signo real del modo en que cada hombre lleva a cabo los valores. Según la respuesta que dé a la misma y los medios que elija para cumplirla nos muestra hasta qué punto está hipotecando su vida o hasta qué punto está dispuesto a perfeccionarse moralmente, realizando los valores*. Los valores son realizables, porque nos marcamos fines, que son siempre valores elegidos, y los alcanzamos* (Touriñán, 2002 y 2008b).

La experiencia de que nos marcamos fines viene derivada de nuestra experiencia de que tomamos decisiones de diverso tipo. *La decisión* es un acto por el que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de las necesidades en cada circunstancia (Touriñán y Rodríguez, 1993a). En general, la decisión identifica un curso de acción, por eso se dice que la teoría de la decisión trata el problema de la elección entre dos o más cursos de acción, que son decisiones posibles, en orden a encontrar el óptimo, según las preferencias del decisor. En este sentido, tomar una decisión es elegir, entre varias alternativas posibles, una de ellas. Precisamente por eso puede decirse que tomar una decisión es realizar un juicio sobre esas alternativas y elegir la que se considere mejor. Y esto, en el fondo, no es más que afirmar un valor que se elige (Touriñán, 1998).

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.

Los cambios de estado acaecen solos. Ahora bien, 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*.

Si sólo hay acontecimientos, o existen, además, acciones, es el problema fundamental de la explicación de la acción (Touriñán, 1997). Es mi opinión, hablar de acciones no quiere decir en absoluto que no existan causas. El error básico en la disputa causa-acción estriba en no comprender que, el hecho de describir en términos de relación causal los procesos fisicoquímicos que tienen lugar en una acción voluntaria, no anula la necesidad de reconocer que en la acción voluntaria todos esos procesos son asumidos en un proyecto decidido por el agente, porque tiene una buena razón para conseguir el resultado que se obtiene, poniendo en marcha determinados procesos causales con su decisión (Touriñán, 1997).

La experiencia de la decisión nos confirma la experiencia de que nos marcamos fines y esta experiencia, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada, igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos, y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una

finalidad, lo cual no invalida o anula en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación, ni el carácter personal y autoformativo de la educación en valores que siempre supone justificación moral de conductas singulares y la explicación científico-tecnológica de acontecimientos idiográficos en cada elección (Touriñán, 2006a).

De nuestras reflexiones anteriores se sigue que, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo, como parte integrante de nuestras finalidades. No por otra cosa, sino por esta, podemos decir, por una parte, que *la libertad* es la posibilidad de decidir y realizar un proyecto de vida, dando respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, y, por otra, que *la educación en valores -toda la educación-* tiene, además de *carácter axiológico, carácter patrimonial*, porque, 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. *Nos identificamos en la decisión.*

Desde el punto de vista de la realización del valor, tan importante es en la educación en valores, el conocimiento y la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, se pone de manifiesto nuestra condición de agentes de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida (Touriñán, 2005).

Esta distinción, producida desde el conocimiento de la educación, nos obliga a insistir de nuevo en la connotación derivada para la educación de la condición del educando como agente su educación: *el carácter patrimonial*. Porque la cuestión no es cómo generar la estimación y elección del valor, sino para qué se usa. La cuestión no es sólo aprender a usar la libertad y tener un proyecto de vida. La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprendo y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; la cuestión principal es que esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi experiencia, para uso y construcción de mi proyecto de vida personal y formación. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta Historia o Arte sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica o artística adquirida. Y quien dice esto respecto de la Historia o el Arte, lo dice también respecto de cualquier área de experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual (Bauman, 1999 y 2003; Altarejos *et al.*, 2003; Innerarity, 2002; UNESCO, 2005; Touriñán, 2000, 2020e y 2020a; Luhmann, 1983; Banco Mundial, 2007; Beck, 1998; García Armendáriz, 2002; SID., 1997, 1999, 2000; SITE, 2002). Elijo con sentido patrimonial, porque elijo para decidir y realizar mi proyecto de vida y formación; y dado que, lo que elijo, lo elijo para que contribuya a la construcción de mi proyecto, no cabe duda de que me identifico en mi proyecto y eso da carácter patrimonial a la educación y a la decisión de educarme (Touriñán, 2006b).

A veces hago una *decisión técnica* se identifica con reglas y normas derivadas del propio proceso, en función del conocimiento que se tiene del ámbito específico y a partir de la elección primaria de trabajar en ese ámbito. A veces hago una *decisión moral,* que no es elección dentro de un ámbito, sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y proyecto personal; es la resolución de la ordenación que hace el hombre de sus exigencias, de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en cada ámbito de su existencia. A veces hago una *decisión política*, que es, con propiedad, ordenación y elección entre metas y sus correspondientes alternativas de acción para lograrlas, pero no respecto de la propia vida personal, sino respecto del bien común vinculante en la sociedad y bajo criterio de prioridad y oportunidad. El objetivo previo a la decisión en política es determinar cuáles son las necesidades que demanda la sociedad en esa materia y cómo se pueden satisfacer, para establecer, de acuerdo con los presupuestos económicos, cuáles son las prioridades que se pueden alcanzar y cuáles, oportunamente, deben ser financiadas (Touriñán, 2002 y 2017).

Existe, la decisión técnica propia del *conocimiento científico-tecnológico*, que implica teoría, tecnología y práctica entendida esta en el sentido de puesta en acción de la secuencia de intervención y no en el sentido de "practicar" (entrenar, repitiendo la acción y la actividad) y existe, además, un *conocimiento práxico* (moral y político), que tiene su propio conocimiento teórico, tecnológico y práctico; el conocimiento práxico es el encargado de orientar la acción respecto de los objetivos diarios de la propia vida de cada uno y respecto del orden común vinculante y compartido como bien común. Para este conocimiento no basta la racionalidad científico-tecnológica. Es necesaria pero no suficiente (Touriñán y Rodríguez, 1993b; Gimeno, 1998; Medina y otros, 2001; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009).

La teoría y la tecnología son en este sentido 'impráxicas' (no suficientes para resolver conflictos práxicos), pero no están desligadas de la vida 'práxica'. Algunos, a partir de aquí, sienten la tentación de vincular ciencistamente la moral a la ciencia, elevando a rango de verdad última la verdad científico-técnica (Quintanilla, 1981, pp. 111-114). Pero este modo de actuación implica que "*la ciencia y la técnica adoptan el papel de una ideología (...//...) el progreso científico técnico, sometido a control se convierte él mismo en fundamento de legitimación de toda opción moral (...//...) el núcleo ideológico de esta conciencia es la eliminación de la diferencia entre práctica y técnica (...//...) la autorresponsabilidad absoluta se funda en perspectivas teóricas absolutas*" (Habermas, 1984, pp. 86, 96, 99 y 165).

Me parece un error subsumir la racionalidad práxica en la racionalidad científico-tecnológica. No comprender ese error es abrir la legitimación de la destrucción de pueblos enteros por el simple hecho de observar los efectos. Al científico se le plantean problemas de elección técnica; con fundamento de elección técnica es perfectamente legítimo que un médico decida mentir a su paciente para salvarle la vida, que un biólogo descubra los efectos de una plaga y sepa controlarla, o que un pedagogo no acepte como objetivo educativo la destrucción de la condición de agente del educando. Pero al biólogo, al médico, al pedagogo se le plantean problemas

de acciones morales genuinas que no pueden resolver con su competencia técnica sino humanamente con racionalidad práxica: ¿es lícito que se use el descubrimiento biológico acerca de los efectos de una plaga en contra de los hombres?, ¿es lícito que se utilicen las personas como conejos de indias para experimentos clínicos?, ¿es lícito mermar la eficacia de la educación escatimando las partidas del presupuesto? Estas cuestiones son ejemplo de las situaciones en las que la elección moral está presente (Tisseltus y Nilsson, 1971; Polanyi, 1964; Touriñán y Rodríguez, 1993b). Pero, además, al biólogo, al médico o a las personas, se les pueden plantear problemas políticos, si ese es su campo de trabajo y estos no se resuelven desde la ciencia o desde la moral.

Como ya dijimos, es necesaria la ciencia para resolver los conflictos morales. No es suficiente, porque la elección moral se hace con respecto a las necesidades que nosotros tengamos en cada momento, y decidir cuál de nuestras necesidades es más fundamental supone una referencia a nuestros sentimientos, actitudes e intereses, que nosotros podremos corregir y variar, si descubrimos que su fundamento cognoscitivo no es correcto, pero que no podemos evitar tenerlos en el momento de adoptar la decisión.

Así las cosas, la cuestión fundamental en el debate "ciencia-moral-política" no es el litigio acerca de la neutralidad de la investigación, sino la pretensión de ciencismo, es decir, el intento atractivo de ir más allá de la decisión técnica -propia de la indagación científica- sólo con la decisión técnica o el paternalismo derivado de una identificación de las decisiones técnicas y de las decisiones políticas con las decisiones morales. Ambas posturas distorsionan el principio de responsabilidad compartida que es propio de la educación y la doble condición de la acción educativa de ámbito de conocimiento y de actividad

Se trata, por tanto, de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida y corporativa, 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, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades (Touriñán, 2006b).

La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, no sólo nos pone en la vía de entender la importancia de realizar el valor, una vez elegido, para cumplir el carácter pedagógico íntegro de los valores, sino que la relación entre elección y realización de valores a través de las finalidades que nos marcamos nos pone en la vía de resaltar el carácter patrimonial de la elección del valor que impregna el significado de la

educación y que es a donde tenemos que llegar con la investigación pedagógica cuando enseñamos el valor y ayudamos a conocer, estimar, elegir, realizar y sentir el valor. Y esa relación está marcada por la diferencia entre acontecimientos, acciones y decisiones que nos identifican y con las que nos identificamos en cada caso. Y, así las cosas, la relación acontecimiento-acción-valor-decisión es, a su vez, un objetivo en la investigación teórica de la educación.

5.4. La concordancia de valores y sentimientos. La relación de apego entre valor y sentimiento como experiencia sentida del valor

Podemos afirmar que los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles, estimables y enseñables, pueden ser realizados, una vez elegidos; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas y en el contenido propio de nuestras finalidades. Y en este caso, hay que decir que 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.* 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 (Touriñán, 2006b).

Como ya hemos visto en el epígrafe 5.1., de la relación hecho-valor-elección, el valor no se identifica con un sentimiento. El sentimiento es un estado de ánimo que se produce en un sujeto como consecuencia del cumplimiento o no de sus expectativas en tomo a la satisfacción de algo. Si yo he estudiado y mi expectativa es que he hecho un buen examen, el hecho de ser suspendido produce en mí un sentimiento negativo; por el contrario, si se cumple mi expectativa, el sentimiento es positivo. Pero por la misma razón, si mi expectativa fundada es que he hecho un mal examen, y me aprueban, se produce en efecto un sentimiento positivo respecto del hecho de aprobar, pero se produce también un sentimiento de reprobación con respecto a mi rendimiento, a la injusticia de la calificación y un estado de ánimo de desconcierto respecto de la relación entre las calificaciones y el dominio del ámbito en el que soy calificado.

Valores y sentimientos no se identifican, aunque se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda, permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de un sujeto hacia otro sujeto o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos el proceso de valoración de una persona para alterar su sentimiento. Podemos tener un sentimiento negativo hacia cosas valiosas -como pueden ser las medicinas amargas- y ese sentimiento no

altera su valor. Valores y sentimientos, si bien se relacionan, no se confunden. Por tratarse de un estado de ánimo, el sentimiento modifica las condiciones fisiológicas y psicológicas del sujeto, pero no afecta a las condiciones valiosas del objeto a estimar. Si yo soy vegetariano, no elegiré la carne como alimento, me provocaría un sentimiento negativo; pero ese sentimiento no invalida el valor nutritivo de la carne.

El profesor Ortega nos lo manifiesta de forma singular, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que sitúe el reconocimiento y la aceptación, mejor dicho, la *acogida* del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de *educar*. Que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana. Pero que sí reclama la "otra parte" del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: la *dimensión afectiva*. Se tata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de "su" verdad; se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo (Ortega, 2004).

Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional de corte intelectualista y tecnológico para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005, p. 43). Porque, encasillar el discurso pedagógico en los moldes de las estrategias o procedimientos, significa mutilar y desnaturalizar la acción educativa en aquello que le es más esencial: qué hombre y qué sociedad queremos construir, aquí y ahora. Los procedimientos en la enseñanza pueden ser muy diversos, e incluso podemos cometer errores en aplicar las estrategias más adecuadas para los objetivos propuestos. Pero un error en los fines puede tener consecuencias graves, tanto para las personas, como para el conjunto de la sociedad (Ortega, 2005, p. 43).

En este apartado asumimos la importancia de la dimensión afectiva del educando como parte fundamental en el proceso de incorporación del niño al grupo social y su conversión en miembro partícipe del sistema social. La manifestación afectiva es vital para un desarrollo psicosocial normal del sujeto, siendo, al mismo tiempo, un signo armónico del bienestar emocional y social de la persona. La afectividad es la experiencia sentida de la emoción y en la consecución del bienestar emocional entendemos que el *vínculo afectivo* de *apego* es una necesidad primaria significativa de ligazón y dependencia sentida hacia algo o alguien que establece en la interacción el nexo entre el individuo, los objetos y su grupo social de referencia (Haidt, 2006). De este modo, alcanzar un desarrollo afectivo pleno, nos introduce en el plano relacional del desarrollo emocional y del sentimiento, porque en la educación afectiva se busca la experiencia sentida del valor, es decir, el desarrollo de la emocionalidad para alcanzar la experiencia sentida del valor, estableciendo una relación de apego entre valor y sentimiento en cada elección y acción decidida, cada vez que pensamos algo y cada vez que creamos algo (Touriñán, 2014).

El reconocimiento de la importancia de la afectividad y de la relación con el otro en la educación es coherente con la condición de agentes de nuestro propio desarrollo que nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación con carácter integral y personal*. *La educación integral* quiere decir desarrollo dimensional de cada educando (inteligencia, afectividad, voluntad, carácter, personalidad y corporeidad), para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etc. *La educación personal* quiere decir que se ayuda al educando a inventar o crear modos "originales-singulares" 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. (Touriñán, 2008b).

Ahora bien, como decíamos al inicio del epígrafe 5, al hablar de la tercera condición que define la complejidad de la educación (la doble condición para la acción educativa de conocimiento y de acción), 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 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 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. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada de la relación valores-sentimientos.

Por consiguiente, hemos de decir que, en la educación en general, 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 y lo sentimos; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio y nos identificamos en las decisiones que adoptamos, con sentimientos positivos desde esa identificación. Es necesaria la concordancia de valores y sentimientos, porque en esa concordancia se refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro, atendiendo a los cuatro conceptos (elegir, comprometerse, decidir y realizar -que implica ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo-) que identifican nuestra posibilidad de acción ante los valores y sus concordancias afectivas y están siempre presentes siempre en la educación de la afectividad como experiencia sentida del valor.

La concordancia de valores y sentimientos refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro, así como la importancia de la afectividad en la educación en valores. Y esto último tiene especial relevancia en el ámbito de la educación, porque en cada intervención tratamos de hacer patente el

carácter axiológico, integral, personal y patrimonial de la educación, así como el control de la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada educando (que debe llegar a conocer, estimar, elegir, realizar y sentir el valor de esa acción educadora en su educación). Y si esto es así, la relación y concordancia de valores y sentimientos es, a su vez, un objetivo y un reto de la investigación pedagógica.

6. LA COMPLEJIDAD OBJETUAL COMO BASE DE LOS RASGOS DE CARÁCTER DE LA DEFINICIÓN REAL EDUCACIÓN:

Hemos defendido la complejidad objetual de 'educación' como principio de investigación pedagógica (Touriñán, 2014). Posteriormente, he trabajado en la justificación de este principio (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 5; Touriñán, 2016, cap. 5; Touriñán, 2017, cap. 6), y ahora debemos ver con detalle su aplicación a la definición real de educación.

Para nosotros, las condiciones del objeto "educación" generan retos específicos en la investigación pedagógica y marcan la singularidad del objeto a investigar. La correspondencia objetual, que es un principio de metodología, nos lleva a la objetividad, que es principio de investigación, y la objetividad *implica centrarse en el conocimiento del objeto de estudio; en su especificidad.* 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 (Colom, Ballester, Solórzano y Ortega, 2009; Aguerrondo, 2009, Neira, 2011; Colom, 2002; Lyotard, 1984; Prigogine, 1997; Prigogine y Stengers, 1983; Lipovetsky, 1986; Touriñán, 1989 y 1998; Luhmann, 1983; Maslow, 1982; Bateson, 1979).

En el epígrafe 3.2 del capítulo 1 hemos ajustado el sentido del principio de simplicidad a las exigencias de la investigación. La simplicidad no es contradictoria con la idea de paradigmas de la complejidad. Simplicidad no significa renunciar a explicar un ámbito en conceptos nuevos o reducir su explicación a lo que sea posible desde los conceptos de otras ciencias. 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 cuáles 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.

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" (Ladrière, 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" (Ladrière, 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" (Ladrière, 1977, p.115).

La idea de dominio es, según Ladrière, 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" (Ladrière, 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.

La objetividad, tal como la hemos definido en el epígrafe 4 de este libro, es un problema de correspondencia pública entre acontecimientos y símbolos, cuyos principios de regulación no se establecen '*a priori*', sino como exigencia de mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos, porque respeta la correspondencia objetual. Y, así las cosas, estamos obligados metodológicamente por la correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación. La correspondencia objetual nos predispone adecuadamente para el conocimiento del objeto a investigar en su totalidad.

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'.

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 significado. Esto es así, porque la actividad interna de cualquier humano que se educa implica pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando). Esa es para mí la clave de la complejidad 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

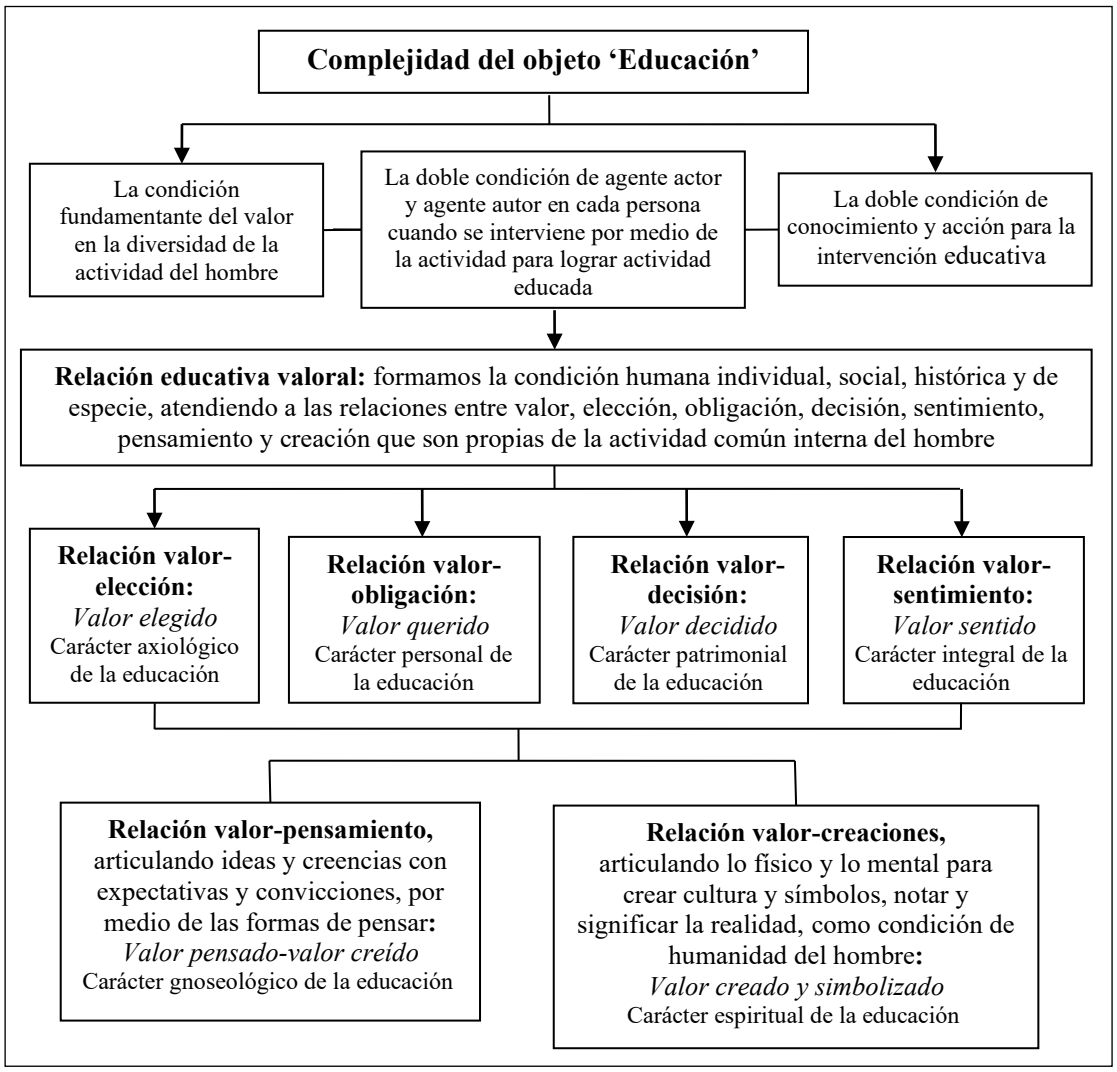
- Hay que encontrar sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento.

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. La vemos, cuando 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 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 interpretativa-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 en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar; 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 intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora para hacer efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter), que resumimos en el Cuadro 7.

Cuadro 7: Complejidad objetual de 'educación'



Fuente: Touriñán, 2015, p. 108. Elaboración propia.

Si esto es así, creo que es posible defender y entender la complejidad del objeto educación atendiendo a tres condiciones que fundamentan los rasgos de carácter de la educación:

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

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.

Respecto de la segunda condición, hemos de decir que el significado de agente tiene un sentido específico 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, en la relación educativa somos *agentes-autores* que nos guiamos a nosotros mismos en procesos de educación, decidiendo nuestras metas e integrando nuestros actos en nuestros 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).

Respecto de 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 marca el aspecto integral de la complejidad de la acción educativa para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica: yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y hasta 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. 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*. 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.

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 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*. 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.

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 simbolizando. Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito simbolizante-creador (interpretativo).

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 e interpretativo-creadora en cada acción. Además del *hábito afectivo*, se necesitan *hábitos intelectuales* y *hábitos, notativos-significantes (interpretativos) o creadores*.

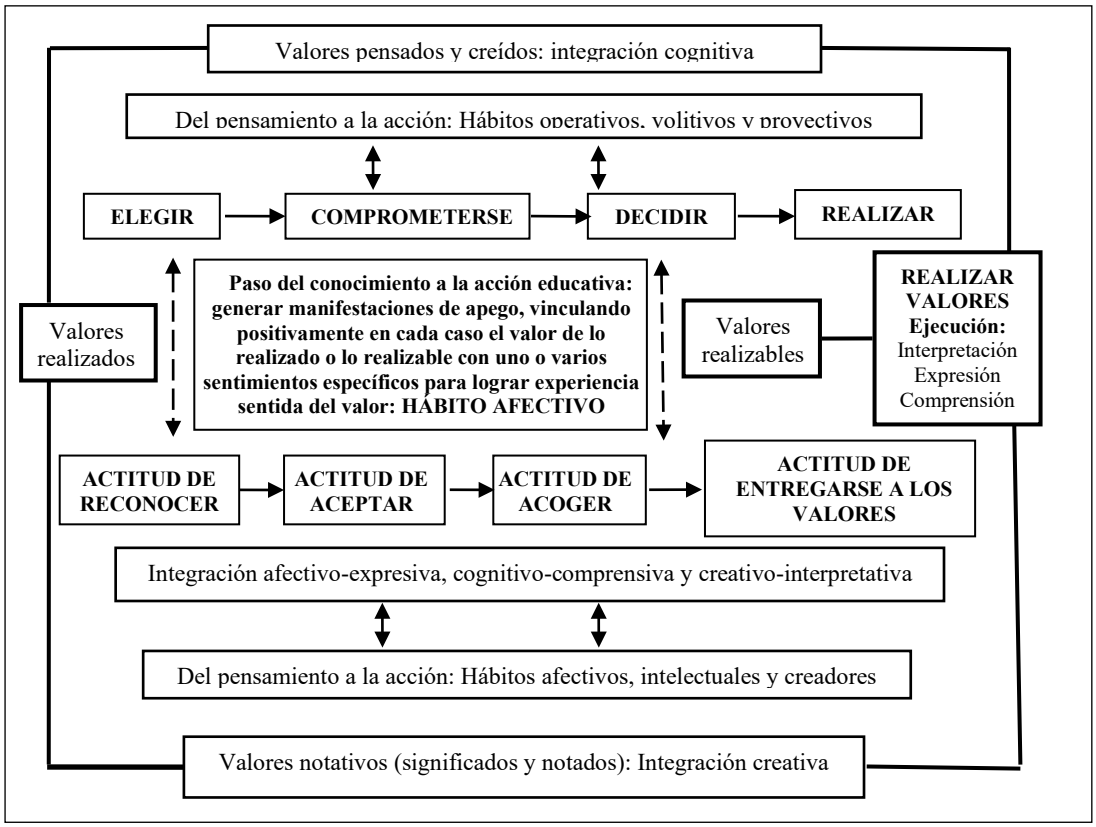
Desde la perspectiva de esta tercera condición, el paso del conocimiento a la acción es un camino de doble dirección que nos permite ir:

- 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, 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 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 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, que he sistematizado en un triple eje condicional:

- 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 de ámbito de conocimiento y de acción para la educación.

La triple condición derivada de la consideración de valores, agentes y ámbito de conocimiento y acción para la educación marca la complejidad objetual de "educación" y esa 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 sustantivamente relación, pero no podrá ser adjetivamente educativa, porque no lograría singularizarse frente a otras relaciones.

Si tenemos en cuenta que los valores, una vez elegidos, pueden convertirse en el contenido propio de nuestros proyectos y su realización genera sentimientos, se sigue que, atendiendo al cumplimiento o no de nuestras expectativas en su logro, debemos asumir que:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podremos establecer el sentido responsable de acción.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podremos establecer el compromiso personal de acción.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podremos establecer el sentido de vida individualizado que se busca en esa acción.
- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que podremos hablar de experiencia sentida del valor como integración afectiva.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que seremos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que seremos capaces de hacer integración interpretativo-creadora y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado
- en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

Cada una de estas vinculaciones que se establecen en la actividad común interna del hombre genera y da lugar a un rasgo de carácter que determina a la educación 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 esta y la relación educativa debe cumplir esas exigencias por principio de significado: nada es educativo si no tiene los rasgos propios de ‘educación’.

6.1. La relación valor-elección (carácter axiológico de la educación)

La condición fundamentante de los valores en la educación que hemos apuntado anteriormente nos permite decir que la educación es un valor y, además, desarrolla valores. Desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable.

Y, así las cosas, la cuestión no es sólo la condición fundamentante de los valores en la educación, sino que esa condición nos lleva a defender el *carácter axiológico de la educación*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir valores, hay que estar capacitado para optar entre alternativas valiosas, porque cada acción una cuestión abierta axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor. *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. Desde la perspectiva del carácter axiológico, *los valores son elegibles, porque nos marcamos fines, que son valores elegidos.*

La educación es, por tanto, un valor, enseña valores y, además, desarrolla valores y nos capacita para elegirlos, como medios y como fines de nuestros actos; de ahí su carácter axiológico. Carácter axiológico quiere decir que educación tiene un significado distinto al de otras actividades especificadas; es el propio marco teórico de educación el que nos dice qué es lo que debe ser explicado y significado. El marco teórico restringe las posiciones de valor que pueden defenderse como educación, porque *existe el carácter axiológico de los hechos*. Los hechos no son 'aproblemáticos', sino afectados de carga teórica*. Esa afectación de carga teórica es el fundamento del carácter axiológico de los hechos*. 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. Los estudios actuales acerca del valor permiten afirmar que (Touriñán (Dir.), 2010):

- *El valor no se identifica con la valoración*. La valoración es el proceso de conocimiento del valor y sólo a través de la valoración los valores existen para nosotros, pero del hecho de que yo no conozca un valor, no se sigue que no exista.
- *El valor no se identifica con la elección.* Es obvio que elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que sólo tenga valor lo que yo elijo. Las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija. Yo elijo

pedagogía, pero eso no quiere decir que no sea valiosa la carrera de arquitectura. Mi elección supone relacionar mis necesidades actuales con las cosas valiosas. Pero el valor de algo sigue existiendo sin relacionarse lógicamente con mis necesidades actuales.

- *Valoración y elección no se identifican*, porque realizamos valoraciones que no implican decisión. Si identificamos valoración y elección, afirmamos que toda valoración exige la elección de lo valorado y esto no es realista.
- *Valores y bienes no se confunden*, porque los valores son cualidades relacionales captadas en la relación valoral y los bienes son objetos -los acontecimientos, las acciones, las actividades, las personas y las cosas- en tanto que adquieren valor en la relación.

El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos (las cosas y los propios hombres) para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos, convirtiéndose en bienes (Frondizi, 1972; Marín, 1976; Touriñán, 1987a). *Hay una condición fáctica en lo valorado.* La condición fáctica del valor tiene su fundamento en la afirmación verdadera de que los valores tienen carácter relacional y no se identifican con las propiedades de las cosas, porque, si se identificaran con ellas, la luz más valiosa sería la que más ilumina, aunque nos ciegue, y el calor más valioso sería el más intenso, aunque nos queme. La condición fáctica del valor significa que el valor se asocia a las propiedades de las cosas relacionadas con las de otras cosas o personas o situaciones o acontecimientos y ello nos permite decir con propiedad qué rasgos determinan el significado de cada algo para llegar a entenderlo como valor y valioso.

La relación valoral puede establecerse entre dos objetos, y así decimos que el cianuro tiene valor nutritivo para las plantas, porque con sus propiedades favorece el crecimiento de éstas. También puede ser el hombre uno de los elementos de la relación valoral, y así se dice que el cianuro es un disvalor vital para el hombre, porque sus propiedades destruyen en determinadas dosis la vida humana. O también puede establecerse la relación valoral entre una cosa concreta y las propiedades del ámbito del que se habla y, en este caso, se dice, por ejemplo, que determinadas acciones tienen valor científico, porque mantienen las condiciones que se consideran propias de la investigación

El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos dicho ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas; si el hombre no pudiera y no tuviera que educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano (Peters, 1979 y 1977).

La relación educativa, como toda educación, es, sin lugar a duda, un problema de educación en valores, de uso y construcción de experiencia axiológica. Tenemos que conocer el valor y además tenemos que llegar a saber *estimarlo*, es decir, tenemos que estar en condiciones de incluir el valor concreto en una específica categoría, atribuyéndole una determinada jerarquía que refleje nuestra estimación fundada en el carácter axiológico de los hechos y en la condición fáctica del valor, aunque no lo elijamos.

Posteriormente, yo podré elegir responsablemente el sentido de acción, atendiendo, según cuál sea la dimensión de libertad considerada, a criterio psicobiológico (elección vinculada a la satisfacción de deseos y necesidades primarias de seguridad, placer, etc.), a criterio técnico (elección vinculada a la verdad y el conocimiento de un ámbito), a criterio moral (elección vinculada al sentido de vida personal), a criterio social (elección vinculada a la relación de convivencia con el otro y lo otro para favorecer el bien de cada uno en la relación grupal), a criterio político (elección vinculada al poder de ordenación y regulación del bien común vinculante para la sociedad en un marco territorial establecido), a criterio ético (elección vinculada al sentido de justicia en cualquier ámbito), a criterio religioso (elección vinculada a la concordancia con la fe y la creencia religiosa en la vida de cada persona), etcétera.

La operatividad es una dimensión humana genérica que educamos en la relación educativa. Las personas *actúan-hacen-obran-operan, eligen hacer cosas en forma de relación medios y fines* de acción, 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. Las personas tienen la responsabilidad de elegir y realizar acciones, manteniendo el sentido de la acción intencionalmente. Tenemos *temple* como *competencia para mantener el control* de las situaciones, atendiendo al sentido de la acción. La operatividad es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer u obrar. La *operatividad* imprime *carácter* a nuestros actos. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras, cada vez que controlamos la relación de medios y fines en cada acción. 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 de actuar para realizarlas. Necesitamos hábitos operativos para 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*.

La relación valor-elección es un problema singular de la acción educativa que hay que investigar, para aprender a dominarla y aplicar en cada caso y, por ende, es una relación que hay que explicar y comprender, porque algo puede tener valor y no

necesariamente lo elijo, aunque lo estime y por si eso fuera poco, también puedo elegir cosas no valiosas y estimarlas erróneamente. 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.

6.2. La relación valor-obligación (carácter personal de la educación)

Los valores son cognoscibles, estimables y elegibles, pero, además, los valores son susceptibles de compromiso humano. Nos enseñan valores, porque es posible orientar la acción de las personas en el ámbito de la experiencia axiológica, para que podamos comprometernos con ellos y actuar en consecuencia. Con el conocimiento del valor podemos decir qué cosas son valiosas en su ámbito y cuales son procesos de toma de decisiones para orientar su conocimiento, su estimación y el sentido de la acción, cuando lo elegimos.

Pero, además, la relación educativa es, sin lugar a duda, una relación singular que exige el reconocimiento del educando como agente actor y agente autor en su educación. En ambos casos el agente se compromete a hacer y el compromiso es el resultado de las exigencias racionalmente captadas y libremente asumidas. La relación educativa es un problema de relación valor-obligación.

Cómo se llega a ese compromiso, cómo se adquiere la obligación, es un problema que ha estado siempre en el debate intelectual de la Pedagogía. El educando es agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque “por alguna razón” los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso, a veces lo hace por obediencia, a veces lo hace simplemente porque le gusta y lo desea. Pero otras veces se hacen las cosas porque nos amenazan, nos manipulan, nos coaccionan intimidatoriamente. En cualquier caso, desde la perspectiva de la relación educativa, conviene no olvidar lo que dijo el profesor Pinillos: “la forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...). Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación” (Pinillos, 1978, p. 29).

Respetar la condición de agente en el educando exige respetar la condición de sujeto que es actor y autor, incluso cuando su decisión es solo confiar en lo que le digan los demás. Y en ese caso, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que se le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de los educandos de interesarse por cualquier cambio educativo (Touriñán, 1996). La relación valor-obligación ocupa un

lugar específico en la relación educativa, porque ambos están en la justificación de la intervención educativa y de la intervención pedagógica.

En el epígrafe 5 de este libro hemos definido las diversas situaciones del deber y la imposibilidad de derivar el compromiso y la obligación desde la falacia naturalista y desde la falacia moralista (Pinker, 2003; Mosterín, 2008a y 2008b; Peters, 1967; Touriñán y Rodríguez, 1993b). El paso del 'es' al 'debe' supone el compromiso con las exigencias racionalmente captadas y libremente asumidas y eso reclama el compromiso voluntario del querer. El *querer* es un acto de voluntad, de firme determinación de hacer algo que no se confunde con el deseo. El *deseo* es, en sentido estricto, el punto donde se decanta la diferencia entre el circuito animal de respuesta y el circuito humano de la acción. Mientras que no decimos que un caballo tiene el deseo de comer, sino que tiene hambre, en el hombre adquiere significado la expresión deseo comer. El deseo es la primera respuesta a las necesidades en sentido psicológico (Marina, 2007, p. 82).

El término *necesidad* es polisémico, no tiene el mismo significado en los diversos ámbitos en que se utiliza. Ontológicamente, necesidad es lo mismo que forzosidad o determinación, precisamente por eso se dice que la acción libre del hombre es posible originariamente porque en la estructura humana se da ausencia de necesidad, o lo que es lo mismo, se da no determinación unívoca de sus respuestas. Lógicamente hablando, algo es de necesidad, necesario, cuando sin ese algo no se produce el efecto buscado; es de necesidad comer, para vivir, porque de no hacerlo, nos morimos. Moralmente hablando, necesidad son las exigencias racionalmente captadas y libremente asumidas y en este sentido se dice es necesario decir la verdad o necesito, debo, pagar mi deuda.

En sentido psicológico, el concepto de necesidad auténtica y humana no tiene como condición suficiente la procedencia, interna o externa, de lo que la provoca. Existen, en efecto, necesidades intrínsecas y extrínsecas, según surjan de nuestra realidad interna o de nuestra relación con la realidad externa. Pero como prueba Millán, las necesidades psicológicas son auténticas, con independencia de su origen, porque "nos exigen algo sin marcarnos de forma incondicionalmente eficaz el modo en que han de ser satisfechas" (Millán, 1974, p. 20). En tanto que exigen algo, las sentimos como tales; y en la medida que somos conscientes de ellas, de sus síntomas y de los efectos que se producirían según se satisficieran o no, decidiríamos nuestra acción. Precisamente por eso es tan auténtica nuestra necesidad de comer (intrínseca), como nuestra necesidad de saber (extrínseca) (Mosterín, 2008a; Gervilla, 2000; Pinker, 2007; Rojas Montes, 2005).

En sentido psicológico, saber o resolver un problema es una necesidad psicológica lo mismo que restablecer la salud o curarse. El estímulo o recurso que satisface la necesidad es el libro, las disciplinas, en un caso, y la medicina recetada, en otro. Y lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad es, en un caso, estudiar, y en el otro, inyectarse la medicina. La necesidad psicológica es la que nos exige algo (saber) sin marcarnos de forma incondicionalmente eficaz el modo en que ha de ser

satisfecha; lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad de saber (estudiar) no es una necesidad psicológica, sino una condición necesaria (necesidad lógica) para solucionar la necesidad de saber. El libro y las medicinas son recursos moduladores situados entre la necesidad lógica y la necesidad psicológica de manera tal que ejecutando la función correspondiente (pincharse, estudiar) se alcanza la meta usando la medicina o el libro. Y, así las cosas, al convencer a una persona de que debe estudiar es incitarla a una *gestión inteligente de su voluntad*, la invitamos a que haga lo que tiene que hacer para satisfacer su necesidad de saber que es auténtica. Si esto no fuera así, tendríamos que decir que, cuando convencemos a una persona para que se ponga una inyección (para curar la enfermedad), la estamos incitando a algo espurio y no a hacer lo que tiene que hacer para satisfacer su necesidad de salud, que es auténtica (Punset, 2011; Damasio, 2010; Marina, 2009, p. 166 y 126-132).

La necesidad psicológica, el estímulo que la satisface y lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad, son tres cosas distintas integradas en el *proceso de volición-motivación*. La *volición* es el acto concreto de la voluntad, de querer algo, y la *volitividad* es la capacidad de tener voliciones, es la capacidad específica de la voluntad, en el mismo sentido que decimos que la racionalidad o la razón es la capacidad específica de la inteligencia. *Voluntad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer, en el mismo sentido que decimos que la inteligencia es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar. La *motivación*, la entiendo en este contexto como proceso de gestión inteligente de la voluntad. *El deseo* es la primera respuesta a las necesidades en sentido psicológico. El deseo se entiende como la tendencia hacia algo que se manifiesta como estímulo satisfactorio de la necesidad; es el dinamismo básico de tendencia hacia las cosas interpretadas como respuesta satisfactoria. El deseo es el ansia de algo derivada de la necesidad de evitar algo o conseguir algo. Pero *el deseo, ni es la necesidad, ni es el placer.*

En primer lugar, deseo no es lo mismo que placer, porque el placer no es la satisfacción de una necesidad sino el resultado de consumar un deseo. En segundo lugar, necesidad y deseo no son lo mismo, porque lo propio de la necesidad psicológica es no hacer referencia al estímulo que la satisface. Como dice Asch:

> "Ninguna necesidad, ni siquiera la más primitiva y simple, se refiere en su comienzo a los objetos que pudieran aplacarla, ni contiene una representación de estos. El niño se siente incómodo e inquieto cuando tiene hambre o sed, pero esta condición no contiene todavía una referencia al alimento o a la bebida. Las necesidades son primariamente carentes de objeto o finalidad. Es necesaria una forma específica de experiencia para relacionar la condición de hambre con los objetos que la satisfacen (...). Posteriormente la presencia de la necesidad puede suscitar la aparición del objeto e iniciar su búsqueda, o la presencia del objeto puede restablecer el *motivo*. Solo sobre la base de las experiencias pasadas se hace posible desear o ansiar un objeto particular o tomar medidas para lograrlo" (Asch, 1968, p. 94).

Entre *el deseo y el querer también hay un salto*, no es lo mismo "desear comer" que "querer comer". El querer depende de la determinación voluntaria hacia algo que se percibe como compromiso. Como dice Marina: solo en los casos obsesivos compulsivos el apetito impone su ley. Querer algo supone una disposición de actuar en consecuencia, en cuanto las circunstancias lo permitan (…) Querer no es desear, aspirar, anhelar (...) El querer como acto de voluntad implica dos deseos: el deseo que se dirige a un fin y del deseo de actuar" (Marina, 2007, p. 82). *Querer es el acto de voluntad que se corresponde con el deseo comprometido, es decir, con el que nos comprometemos por alguna razón, sea cual sea esta y, precisamente por eso, la volitividad es la capacidad de tener voliciones, es decir de compromiso de realizar algo deseado.*

El *querer* representa el compromiso personal de acción para satisfacer necesidades. El *motivo* es lo que nos mueve a actuar en el proceso de motivación, que es la gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. Donde hay un motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios. El *tesón* es la competencia para lograr firmeza, constancia y tenacidad para hacer algo; podemos demorar la recompensa (Metcalf y Mischell, 1999; Mischel, 2015); podemos resistir el esfuerzo incluso en situaciones que son evaluadas como excediendo los recursos del individuo: hay capacidad de '*coping*' (Lazarus y Lazarus, 2000); es decir, podemos educarnos para tener fortaleza y determinación, demorando la recompensa y soportando el esfuerzo con disciplina y diligencia. 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.

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, queremos obedecer y actuar. El agente actor, elige y se compromete a hacer aquello que le dicen otros, bien por obediencia, bien por comodidad, bien porque le da la gana, bien porque estima que es su deber, o por cualquier otra razón; incluso se puede decir que el agente actor decide hacer lo que otro le dice, sin decidir sus propios proyectos, o que decide que su proyecto sea lo que otros le dicen. Pero, además, en la relación con la realidad, somos *agentes-autores* que nos guiamos a nosotros mismos en procesos de autorregulación, integrando cada elección en un proyecto de vida decidido. No solo actuamos: actuamos queriendo y nos comprometemos y elegimos con sentido de acción; pero, además, decidimos nuestros proyectos e integramos las elecciones en esos proyectos propios, dándoles sentido de vida y de individualización. No sólo operamos (hacemos operaciones y elegimos hacer con sentido de acción) con sentido de acción, también proyectamos (hacemos proyectos, decidimos actuar con sentido de vida). Somos agentes-actores y somos agentes-autores: elegimos fines y construimos metas. En ambos casos nos comprometemos, nos obligamos.

El hecho es que hacemos operaciones elegidas y además decidimos nuestros proyectos y nos obligamos a cumplirlos. Esto es lo que permite confirmar el *carácter personal* de la educación y de la relación educativa, que es en sí misma una elección, una obligación y un proyecto. En la relación educativa valoramos lo que hacemos y nos obligamos a actuar como procede, bajo las consideraciones del deber simple, el deber urgente y el deber fundamental, cualquiera que sea la forma de racionalidad que hayamos utilizado para comprender la situación. Además de hábitos operativos, necesitamos hábitos volitivos de compromiso y obligación personal a la acción. Esto marca el sentido personal de la educación como compromiso propio y original, es decir, nacido de uno mismo hacia su educación, que no debe ser vista alejada de la existencia del otro y de lo otro en cada intervención. Estamos obligados a ser actores y, además, como vamos a ver en el epígrafe siguiente, tenemos que ser agentes-autores en la acción educativa respecto de uno mismo y del otro y de lo otro.

Carácter personal de la educación quiere decir que la acción educativa respeta la condición de agente-actor 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.

6.3. La relación valor-decisión (carácter patrimonial de la educación)

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer y estimar los valores por sí mismo o por medio de la enseñanza. Tampoco se cierra la educación con conseguir un educando dotado de hábitos operativos que le permiten actuar y comprometerse con sentido de la acción. En la educación es imprescindible saber elegir el sentido de la acción en el marco de la relación medios-fines y comprometerse con la finalidad elegida. Hay que elegir responsablemente el sentido de la acción y obligarse a ello, pero, además, hay que decidir el sentido de vida que justifica nuestra actuación; además de fines y medios, tenemos metas y proyectos; elegimos fines en relación con medios y decidimos metas en relación con proyectos. Precisamente por eso tampoco es suficiente con que el educando pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Si abandonamos la educación en el conocimiento, caemos en un intelectualismo desfasado, porque todos sabemos que no basta conocer el bien para obrar bien: conocer el valor y estimar un valor no implica elegir el valor (Touriñán, 1977a; Dewey, 1971). El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados, después de ser elegidos. El valor se elige y eso quiere decir que integramos el valor en la relación medios-fines y nos comprometemos con esa relación, para ajustarse al sentido de acción. El paso siguiente para la realización del valor es integrarlo en nuestros proyectos por medio de la decisión, asumiendo el sentido de vida que le

damos a esa acción. Además del hábito operativo y del hábito volitivo, necesitamos el hábito proyectivo para ir del pensamiento a la acción

Que los valores pueden ser realizados, forma parte de la experiencia introspectiva de cada uno, porque es obvio que la pregunta "¿Qué quiero llegar a ser?" es un signo real del modo en que cada hombre lleva a cabo los valores. Según la respuesta que dé a la misma y los medios que elija para cumplirla nos muestra hasta qué punto está hipotecando su vida o hasta qué punto está dispuesto a perfeccionarse moralmente, realizando los valores*. Los valores son elegibles, porque nos marcamos fines, que son valores elegidos. Y los valores son realizables, porque tenemos la posibilidad de alcanzar los fines marcados,* de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia*.* Esta diferencia es fundamental respecto de la doble consideración del agente educando como actor y autor de su propio desarrollo. Necesitamos hábitos proyectivos, porque la posibilidad de alcanzar los fines marcados pasa en primer lugar por la consideración de si queremos ser solo actores de nuestros actos o queremos ser además autores de nuestros actos. Ser agente autor significa que somos capaces de integrar nuestros actos en nuestros proyectos decididos con los que nos identificamos, incluso si nuestro proyecto va a ser simplemente decidir hacer lo que digan los demás.

La experiencia de que nos marcamos fines viene derivada de nuestra experiencia de que tomamos decisiones de diverso tipo. *La decisión es un acto por el que se responde, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de las necesidades en cada circunstancia*. En general, la decisión identifica un curso de acción, por eso se dice que la teoría de la decisión trata el problema de la elección entre dos o más cursos de acción, que son decisiones posibles, en orden a encontrar el óptimo, según las preferencias del decisor. En este sentido, tomar una decisión es elegir, entre varias alternativas posibles, una de ellas. Precisamente por eso puede decirse que tomar una decisión es realizar un juicio sobre esas alternativas y elegir la que se considere mejor. Y esto, en el fondo, no es más que afirmar un valor que se elige (Touriñán, 2006b).

La experiencia de la decisión nos confirma la experiencia de que nos marcamos fines y esta experiencia, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada, igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos. Y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida ni anula en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación, ni el carácter personal y autoformativo de la educación en valores, que, como ya hemos dicho, siempre es uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar su proyecto personal de vida.

De nuestras reflexiones anteriores se sigue que, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo y decidirlo, en tanto que "autores" y no

sólo "actores", como parte integrante de nuestras finalidades y proyectos. Hay una diferencia esencial entre elegir el sentido de acción de algo dentro de un esquema fines-medios y decidir el sentido de vida de algo dentro del conjunto de proyectos que he decidido para realizarme. No por otra cosa, sino por esta, podemos decir, por una parte, que *la libertad* es la posibilidad de decidir y realizar un proyecto de vida, dando respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, y, por otra, que *la educación* tiene *carácter patrimonial*, además de *carácter axiológico y personal,* porque, 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. En este caso, *nos identificamos en la decisión,* que es un acto en el que respondo, de acuerdo con las oportunidades a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de mis necesidades en cada circunstancia y situación.

La relación entre elección y realización de valores a través de las finalidades que nos marcamos y las decisiones que adoptamos respecto nuestros proyectos nos pone en la vía de resaltar la diferencia entre agente-actor y agente-autor y de reconocer el carácter patrimonial de la elección del valor que impregna el significado de la educación, cuando enseñamos el valor y ayudamos a conocer, estimar, elegir, comprometerse con el valor e integrarlo en nuestros proyectos en la relación educativa (Touriñán, 2006a).

Desde el punto de vista de la realización del valor, tan importante es el conocimiento, la estimación, el compromiso personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, se pone de manifiesto nuestra condición de agentes de nuestra educación y de autores nuestro proyecto de vida (Touriñán, 2005).

Además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo en la relación medio-fines y decidirlo como parte integrante de nuestras finalidades. No por otra cosa, sino por esta, se puede decir que la educación tiene, además de carácter axiológico y personal, *carácter patrimonial*, porque, 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. Como hemos dicho, n*os identificamos en la decisión, nos individualizamos y determinamos nuestro sentido de vida.*

Afirmar el carácter patrimonial de la educación no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo. Nosotros reclamamos para "patrimonial" un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona en su identidad e individualidad. 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 (Peters, 1979; Bernal, 2003). La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprendo y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; la cuestión principal es que esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi experiencia, para uso y construcción de mi proyecto de vida personal y formación. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta Historia o Arte sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica o artística adquirida. Y quien dice esto respecto de la Historia o el Arte, lo dice también respecto de cualquier área de experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual. Elijo con sentido patrimonial, porque elijo para decidir y realizar mi proyecto de vida y formación; y dado que, lo que elijo, lo elijo para que contribuya a la construcción de mi proyecto, no cabe duda de que me identifico en mi proyecto y eso da carácter patrimonial a la educación y a la decisión de educarme (Touriñán, 2006a).

La *trayectoria personal* identifica a la persona con la línea de su evolución en su desarrollo y actuación a lo largo del tiempo. Cada vez que decido e integro en mis proyectos lo decidido, incremento mi identidad con eso que hago, pues me define como agente autor de lo proyectado e integrado en el proyecto. En ese sentido decimos que las personas se eligen a sí mismas y se construyen en sus acciones. La trayectoria personal 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.

En la educación hay que lograr hábitos proyectivos que hacen del educando no solo agente actor y sino, además, agente autor; un agente que actúa se

Conocimiento, objeto y método en la investigación de la educación I. Frente a la neutralidad, competencia para educar CON valores

compromete y proyecta; un agente dotado de hábitos operativos, volitivos y proyectivos. Desde el punto de vista de la decisión, la relación educativa tiene carácter patrimonial y esto nos identifica a mí y al otro en cada tipo de decisión que adoptamos para cumplir y cuidar la relación con sentido de vida individualizado, porque decidimos valores, integrándolos con sentido de vida en nuestros proyectos. Y esa condición de agente autor es lo que corresponde a la relación valor-decisión.

El profesor Ibáñez-Martín, en un trabajo reciente dedicado a los criterios para la acción en el ámbito de la educación moral, insistía en esta condición de agente, aludiendo al pensamiento de Manjón, del siguiente modo:

> "Nunca se animará bastante al educando a que se sienta sujeto y responsable de su propia existencia (...) Quien educa no ha de pretender conseguir papagayos de sus ideas, ni bueyes mansos que, uncidos al yugo de su educador, lleven a la práctica, cansinamente, lo que se les pide. (…) Unas palabras de Manjón deberían presidir siempre el trabajo de cualquier educador (Manjón, 1948, pp. 53-54): el principal agente de la educación es el educando, que no es tabla que se pinta, cera que se funde, barro que se modela, ni fonógrafo que se graba, sino un ser activo, inteligente, moral, libre (…) con destino propio que nada más que él puede cumplir (…) y la educación (que no es obra de creación, sino de cooperación) debe ayudar, dirigir, suplir y corregir al educando, pero no suplantarle, ni sustituirle, sino respetarle (…) que piense con su pensamiento, que quiera con su voluntad, que sienta con su corazón, que hable con su estilo y que obre en todo como quien es (…) un hombre más o menos perfecto, más o menos hecho" (Ibáñez-Martín, 2008, p. 195).

6.4. La relación valor-sentimiento (carácter integral de la educación)

La doble condición para la educación de conocimiento y acción marca la relación valor-sentimiento, tal como hemos visto al inicio del epígrafe 3, hablando de la complejidad objetual de 'educación'.

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer y estimar los valores por sí mismo o por medio de la enseñanza; y más aún, no basta tampoco con que éste pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Ni es suficiente dotarse de hábitos operativos y proyectivos. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados, después de ser elegidos, comprometidos e integrados en nuestros proyectos.

En efecto, los valores colman su aptitud pedagógica, si pueden ser realizados y eso quiere decir en primer lugar que, además de ser cognoscibles, estimables y elegibles, nos comprometemos con ellos (pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas) y los decidimos como contenido propio de nuestros proyectos. Lo cierto es que, para realizar valores, primero nos comprometemos con

ellos y decidimos integrarlos en nuestros proyectos. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo se complementan en cada acción. Y llegados a este punto, hay que decir que 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. Los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación, ni nos mueven sin más a actuar (Touriñán, 2006b; Altarejos, 2010). Debo pasar del pensamiento 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.* 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, por medio de la educación, experiencia sentida del valor (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 5). Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento; con la *sentimentalidad* nos desplazamos de la afectividad en general, que es experiencia sentida de la emoción, (Haidt, 2006, p. 52) a la afectividad educada, que es experiencia sentida del valor, (Touriñán (Dir.), 2010, caps. 2 y 9). Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento y vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de apego positivo. Vinculamos afectivamente, por medio del apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos.

La *afectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de tener sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, en ausencia de otra expresión más integradora, es la *sentimentalidad*, la unión de *pasión* y *emocionalidad*, como capacidad de experienciar sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de las emociones. La sentimentalidad es un concepto que mantiene con afectividad la misma relación paralela que mantienen racionalidad e inteligencia. En ambos casos dimensión general de intervención y capacidad específica de esa dimensión. Diferenciar emoción y sentimiento es un problema que ha mantenido abierto el debate académico a lo largo de la historia, permitiendo avanzar y diferenciar la emoción de la afectividad, que es experiencia sentida de la emoción, y de la afectividad educada que es experiencia sentida del valor (Calhoun y Solomon, 1999; Lazarus y Lazarus, 2000; López González, 2014).

Los que identifican emoción y sentimiento, de un modo u otro, acaban atribuyendo al sentimiento un sentido puramente subjetivo de proyección psicológica derivado de la experiencia de la emoción. Los que los distinguen, de un modo u otro acaban atribuyendo al sentimiento una categoría distinta vinculada no solo a la experiencia de la emoción sino también a la experiencia del valor.

Mi opinión es que hay razones para ir más allá del subjetivismo gnoseológico y axiológico, lo hemos visto en los epígrafes anteriores, y podemos avanzar trabajando

con la convicción de *que emociones y sentimientos no se identifican*. Son cosas distintas la reacción psicofisiológica que se experimenta en el momento de recibir una noticia agradable sobre un amigo (*emoción*), la experiencia sentida que se tiene de esas emociones agradables o desagradables (*afecto*) y el estado de ánimo que se produce por el cumplimiento o no de mis expectativas en torno a la satisfacción de algo, que siempre implica referencia a valor estimado y asumido (*sentimiento*).

Mientras que la *emoción* es agitación del ánimo acompañada de conmoción somática (Pinillos, 1979, p. 551), el *afecto* es algo más, es experiencia sentida de la emoción y el sentimiento, a su vez, es algo más, es experiencia sentida, valoración y vinculación a expectativas y convicciones personales; en el *sentimiento hay afecto, valor y expectativa*s. Podemos experimentar miedo, ira-furia-rabia, alegría, tristeza, asco, sorpresa y desprecio, que son las *siete emociones básicas y universales*. Pero podemos tener sentimientos encontrados respecto de esas emociones básicas, atendiendo a las valoraciones, según cuál sea el grado de cumplimiento de nuestras expectativas; en el sentimiento hay afecto, valor y expectativas y por eso puedo tener sentimiento de felicidad, de altruismo, de generosidad, de culpa y otros frente a una emoción, un afecto o un determinado sentimiento. Ese es el caso, por ejemplo, en el que me siento satisfecho del deber cumplido, aunque no fuera agradable ponerme la inyección, o cuando tengo sentimiento positivo por el deber cumplido, si bien me produce sentimiento de impotencia, porque no he podido conceder tantas becas como hubiera concedido, de tener más recursos. Y así, sucesivamente (Damasio, 2010, pp. 148 y 175; Marina, 2009, p. 119; Punset, 2005 y 2010, p. 269; Altarejos, 2010, p. 307; Seligman, 2011, pp.28, 31 y 47; Casacuberta, 2000; Heller, 1985).

Valor y sentimiento no se confunden. Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son en absoluto proyección de estados psicológicos personales. Así las cosas, el valor, ni es subjetivo, ni es "a priori"; es relacional.

Meinong y Ehrenfels son discípulos de Brentano y ambos defienden el carácter subjetivista del valor; entienden que el valor debe su sentido o su existencia a reacciones, ya sean físicas o psicológicas del sujeto que valora (Frondizi, 1972, p. 27).

Meinong afirma que el valor es un sentimiento que atribuimos a las cosas en tanto que nos produce placer o dolor. Este sentimiento se lo atribuimos incluso a los objetos no existentes (valor potencial) en tanto que queremos afirmar que, si existieran, nos producirán un sentimiento de agrado. Ehrenfels mantiene que el valor es un sentimiento que atribuimos a las cosas en tanto que nos apetecen o las deseamos, esto se da también en las cosas que ya poseemos porque pensamos que, de no existir o de no poseerlas, las desearíamos (Frondizi, 1972, p. 55).

Placer, dolor; interés, desinterés; gusto y deseo son las condiciones suficientes que los subjetivistas defienden para atribuir carácter valioso a algo. Pero, a los efectos de este capítulo, nos basta con criticar la identificación de valor con sentimiento para

descartar la tesis subjetivista. Todo subjetivista considera que el valor es un sentimiento que atribuimos a las cosas; es decir, las cosas son valiosas porque las deseamos; el valor depende de nuestra reacción de interés, placer, dolor, etc., lo cual significa que el valor no es algo objetivo, sino subjetivo, referido al estado de ánimo que se produce en nosotros: si algo me agrada es valioso; si me desagrada es disvalioso; lo mismo ocurre si la condición que provoca mi estado de ánimo es el interés, el gusto o el deseo.

Repárese en que, si el subjetivista tuviese razón en su concepción del valor, habría que reconocer que la investigación científica chocaría con un obstáculo insalvable respecto a la objetividad del conocimiento: si los hechos implican interpretaciones y toda valoración es subjetiva -relativa a un estado de ánimo que se produce en el sujeto-, la objetividad del conocimiento se disloca, porque los estados de ánimo y las reacciones personales no tienen que ser iguales en personas diferentes. El problema no sería ya la neutralidad, sino la objetividad del conocimiento.

La primera reacción frente al subjetivismo axiológico se encuentra en el "apriorismo" de M. Scheler (1941, p. 113). Según Scheler, las cosas no son valiosas porque las deseamos; la relación es justamente a la inversa, las deseamos porque son valiosas. Ni el valor es un sentimiento, ni el valor se confunde con la valoración (Scheler, 1941, Vol. II, p. 39 y 1938, p. 65).

Con su distinción entre bienes y valores, Scheler fundamenta su posición frente al subjetivismo. Los bienes son las cosas provistas de valor, son los depositarios de los valores que, a su vez, son independientes de los depositarios (Scheler, 1941, vol. 1, pp. 80, 43 y 45). Dado que los bienes son depositarios de los valores, siguen teniendo sus propiedades con independencia de los deseos y reacciones físicas o psicológicas del sujeto que valora (una medicina es curativa, a pesar de que su ingestión sea amarga o implique ponerse una inyección dolorosa). Pero, además, por la misma razón, el valor no se confunde con la elección del valor; o, mejor dicho, la elección no tiene por qué hacerse por el estado de ánimo o la reacción que nos provoca, pues, en caso contrario, elegiríamos siempre los venenos dulces en vez de las medicinas amargas -siempre que nos guste el dulce- y no podríamos explicar por qué una persona decide inyectarse un fármaco doloroso.

Por otra parte, los bienes, según Scheler, son sólo depositarios de los valores y éstos, a su vez, son independientes de los depositarios, precisamente por eso se explica que la traición de un amigo no anule el valor de la amistad: "los valores son objetivos y permanentes a través de la Historia. Los valores no son un hecho histórico; sólo su aprehensión y adquisición es un hecho histórico" (Scheler, 1938, p. 65.) De este modo Scheler fundamenta su "apriorismo" axiológico.

Frente al "a apriorismo" y al subjetivismo axiológico se han acumulado un buen número de experiencias que permiten matizar ambas posiciones en el sentido de distinguir valores y sentimientos

El sentimiento es un estado de ánimo que se produce en un sujeto como consecuencia del cumplimiento o no de sus expectativas en torno a la satisfacción de algo. Si yo he estudiado y mi expectativa es que he hecho un buen examen, el hecho de ser suspendido produce en mí un sentimiento negativo; por el contrario, si se cumple mi expectativa, el sentimiento es positivo. Pero por la misma razón, si mi expectativa fundada es que he hecho un mal examen, y me aprueban, se produce en efecto un sentimiento positivo respecto del hecho de aprobar, pero se produce también un sentimiento de reprobación con respecto a mi rendimiento, a la injusticia de la calificación y un estado de ánimo de desconcierto respecto de la relación entre las calificaciones y el dominio del ámbito en el que soy calificado. En el sentimiento se dan el afecto, el valor y las expectativas.

Valores y sentimientos no se identifican, aunque se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda, permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de un sujeto hacia otro sujeto o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos el proceso de valoración de una persona para alterar su sentimiento. Podemos tener un sentimiento negativo hacia cosas valiosas -como pueden ser las medicinas amargas- y ese sentimiento no altera su valor. Valores y sentimientos, si bien se relacionan, no se confunden. Por tratarse de un estado de ánimo, el sentimiento modifica las condiciones fisiológicas y psicológicas del sujeto, pero no afecta a las condiciones valiosas del objeto a estimar. Si yo soy vegetariano, no elegiré la carne como alimento, me provocaría un sentimiento negativo; pero ese sentimiento no invalida el valor nutritivo de la carne.

Pero en contra de los “apriorismos” hay que reconocer que los valores no son, como propugna Scheler, esencias inmutables absolutamente independientes de los bienes. Es verdad que los valores no se identifican con las propiedades de las cosas porque en ese caso, la luz más valiosa sería la que más ilumina y nos cegaría, el calor más valioso sería el más intenso y nos quemaría. Ahora bien, que el valor no esté identificado con las propiedades de las cosas, ni lo confundamos con la valoración, no significa defender el ‘*apriorismo*’ de los valores. Las investigaciones actuales confirman que los valores ni son ‘a priori’, ni subjetivos; tienen *carácter relacional* (Frondizi, 1972, p. 194).

No son subjetivos, porque esta tesis supone defender los errores que hemos criticado. No son “a priori”, porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades no se hablaría de valor curativo; si en cada circunstancia las cosas que usamos se nos dieran de modo natural y sin limitación, no hablaríamos de su valor económico; si la respuesta humana estuviera determinada unívocamente por la estructura del hombre, no hablaríamos de valor educativo. El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como ya sabemos, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas; si el hombre no pudiera educarse, no

tendríamos valores educativos respecto del género humano. *La condición fáctica del valor se vincula al carácter relacional del mismo*.

El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos. El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas. Sí el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano. Precisamente por eso podemos halar del carácter axiológico de los hechos y de la condición fáctica del valor

El profesor Ortega nos manifiesta de forma singular la necesidad de focalizarnos en el sentimiento, respecto de la educación, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que sitúe las actitudes de reconocimiento y aceptación y de acogida del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de *educar*. Que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana. Pero que sí reclama la "otra parte" del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de "su" verdad; se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo (Ortega, 2004).

Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional de corte intelectualista y tecnológico para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005; Van Manen, 1998 y 2004). Reconocer la importancia de la dimensión afectiva del educando como parte fundamental en el proceso de incorporación del niño al grupo social y su conversión en miembro partícipe del sistema social. La manifestación afectiva es vital para un desarrollo psicosocial normal del sujeto, siendo, al mismo tiempo, un signo armónico del bienestar emocional y social de la persona. La afectividad es la experiencia sentida de la emoción y en la consecución del bienestar emocional el *vínculo afectivo* de *apego* es una necesidad primaria significativa de ligazón y dependencia sentida hacia algo o alguien que establece en la interacción el nexo entre el individuo, los objetos y su grupo social de referencia (Haidt, 2006; Hué, 2008, Bowlby, 1976 y 1998). El carácter patrimonial, derivado de la relación valor-decisión, me permite identificarme en mis obras, porque, en la misma medida que integro cada acto en mis proyectos, estoy haciendo posible mi identidad entendida como individualización de mi sentido de vida. La afectividad, es un paso más, me permite unir, por medio del apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos.

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.

Si lo importante es buscar la verdad y no simplemente el poseerla, las relaciones hacia el aprendizaje educativo se transforman y el ambiente se vuelve más seguro, más amable y favorece el fluir de las preguntas auténticas (Espot, 2006). Una pregunta auténtica surge del asombro, de la curiosidad, la sorpresa, el desconcierto, la fascinación por saber, la previsión y, sin duda también, de un primer esbozo de certeza, pero, ante todo, las preguntas auténticas están provistas de un elemento central: la honestidad. No es una pregunta retórica, ni busca demostrarle al otro que su forma de pensar está equivocada, sino que surge de querer entender de qué trata un problema, de cómo lo está entendiendo el otro, de cómo nos afecta. La pregunta auténtica está basada en las formas que han permitido que los seres humanos avancen (Jaramillo, 2009).

Y si esto es así, la creativa puesta en escena de la acción educativa, que siempre es un acto de comunicación, cuidado y convivencia orientada por el significado de la educación, nos permite abarcar en cada acto de relación la total especificidad de la relación valor-elección-obligación-decisión-sentimiento como conjunto de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión. Y esto significa que en cada caso concreto se da la confluencia de operatividad, voluntad, proyectividad, y afectividad (Touriñán, 2012c; Peters, 1982; Rokeach, 1968 y 1973; Hepburn, 1982; Ortega y Mínguez, 2007; Buxarrais, 2006; Van Manen, 1998).

Por consiguiente, hemos de decir que, en la educación en general, 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. Es necesaria la concordancia de valores y sentimientos, porque en esa concordancia se refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro. Nos sentimos y tenemos sentimientos hacia nosotros mismos y los demás: tenemos que *compadecernos*, sentir con nosotros y con el otro y lo otro.

El *talante* se identifica con la competencia 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 expresa la transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad (experiencia sentida de la emoción y del valor)*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir; su capacidad específica es la *sentimentalidad* que significa capacidad de experienciar y generar sentimientos. La relación valor-sentimiento vincula afecto, valor y expectativas y es un paso necesario en el camino del pensamiento a la acción. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. Estilos afectivos positivos, vinculados a sentimientos positivos favorecen y propician la confirmación de actuar y estilos afectivos negativos, vinculados a sentimientos negativos paralizan la acción, la ralentizan, nos alejan del objetivo y nos incitan a desistir. Como dice Marina, *somos afectividades conscientes y pensantes*; cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, las creencias determinan nuestros sentimientos y los sentimientos determinan nuestras creencias (Marina, 2009, p. 121; Punset, 2011; Asensio y otros, 2006). 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*.

Cada caso de intervención es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión; cada caso de acción pedagógica exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada situación como manifestación explícita de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa. Y aun así, con esto no se resuelve en su totalidad el paso del conocimiento a la acción porque requiere, además, *razón y creación*: cada caso de intervención es una puesta en escena cuya realización implica, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, ejecución, interpretación y expresión, que exigen además de la integración afectiva, la integración cognitiva y la integración interpretativa, tal como se ha expresado en el Cuadro 8 que refleja la relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

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. Pero la realización efectiva de la acción exige, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, ejecución, interpretación y expresión. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva* (nos expresarnos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, por medio de 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 está sujeta a racionalidad y debe fundamentarse. Pero además necesitamos hacer una *integración creativa, interpretativo-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. Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito creativo.

El reconocimiento de la importancia de la afectividad nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación con carácter integral. La educación integral* quiere decir desarrollo dimensional integrado de cada educando desde su actividad común interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando la notación de signos), 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 común interna, no como una suma de partes.

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* y de *corporeidad* 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.

En la concordancia valor-sentimiento, se contempla el carácter integral desde los principios de positividad y desarrollo dimensional. *Positividad,* porque el vínculo de apego entre valor y sentimiento hacia lo logrado y lo que queremos lograr tiene que ser positivo, si pensamos en la realización de la acción. El talante afectivo de positividad fortalece y propicia la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización; el estilo de afectividad positiva favorece y propicia la confirmación de actuar. El talante afectivo de la negatividad paraliza la acción; la negatividad nos aleja de realizar el objetivo, nos induce a abandonar los proyectos y hace que deseemos evitar el compromiso. El estilo de afectividad negativa paraliza la acción (Seligman, 2011, Haidt, 2006). *Desarrollo dimensional*, porque en cada manifestación de sentimiento se implica al ser humano en su conjunto: el sentimiento une afecto, valor y expectativas en la articulación de la acción y eso implica todo el ser humano en su actividad interna (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad). El sentimiento es la manifestación compleja de la afectividad y es la vinculación afectiva hacia los actos de conocimiento, estimación, elección, compromiso, decisión, la simbolización creadora y realización del valor. Por todo eso, la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional.

El hábito afectivo, que se deriva de la relación valor-sentimiento, genera por medio de la vinculación positiva de apego, la experiencia sentida del valor. Y esto último tiene especial relevancia en el ámbito de la educación, porque en cada intervención tratamos de hacer patente la experiencia sentida del valor, para que se llegue a establecer con el educando una relación directiva basada en la confianza (sentimiento basado en expectativa y convicción) que una persona deposita en otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia; es decir, una *relación educativa de autoridad* en la que el educando interlocutor, aprende a elegir, obligarse, decidir y sentir su formación para emprender la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos, haciendo integración cognitiva e integración interpretativo-creadora en cada caso.

6.5. La relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias (carácter gnoseológico de la educación)

La realización efectiva de la acción exige ejecución, interpretación y expresión. Y para que esto sea posible, no basta con la *integración afectiva* La realización efectiva

exige la *integración cognitiva*; hay que relacionar ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque el paso del conocimiento a la acción vincula elecciones, compromisos, decisiones y sentimientos, con la racionalidad y las formas de pensar. La elección real se hace con respecto a las necesidades que yo tengo en cada momento, y decidir cuál de mis necesidades es más fundamental supone una referencia a mis propios sentimientos, actitudes e intereses, que yo podré corregir y variar, si descubro que su fundamento cognoscitivo no es correcto, pero que yo no puedo evitar tenerlos en el momento de adoptar mi decisión y realizar la acción.

Si esto es así, se sigue que el paso natural hacia la realización de acciones y cosas es, relacionar ideas y creencias con expectativas y convicciones utilizando las formas de pensar. Decir esto no significa que el que mejor va a realizar las cosas es aquel que sabe razonar mejor que nadie, pues volveríamos a incurrir en la no comprensión de la relación entre conocimiento y acción: puede que yo sea el mejor razonador, pero no basta con eso para decidir actuar. Ninguna acción concreta requiere más competencia técnica que la necesaria para realizar la acción; por eso hay acciones que son de alto nivel de complejidad y requieren quizás aplicar las más depuradas formas de razonamiento (Toulmin, Rieke y Janik, 1979), o los más sofisticados argumentos inductivos y deductivos (Menne, 1976) y hay otras que solo requieren los conocimientos técnicos que se incorporan a la cultura general y forman parte de la educación común de las personas cuyo objetivo es capacitar a cada educando para que esté en condiciones de afronta el reto de decidir y realizar su proyecto de vida. Las formas de pensar son necesarias y se usan para razonar y desarrollar sentido crítico. Necesitamos hábitos intelectuales (Dewey, 1988; Ibáñez-Martín, 1969 y 2010).

Todos tenemos que llegar por medio de la educación a la comprensión intelectual, tal como corresponde a “saber definir en sentido pleno”. Un alumno puede conocer muy bien una respuesta a una prueba objetiva, y no entender lo que demuestra conocer; y, al contrario, puede desconocer en todo o en parte un contenido y poseer, sin embargo, las ideas claras e intuiciones sorprendentes sobre el tema de debate que se plantea en clase (Bruner, 2009; Mercer, 2001; Pinker, 2007). La comprensión es fluida, es algo que se puede transferir a otros contextos y es transformable en nuevas formas de relación con los acontecimientos:

> “Nuestras comprensiones y nuestras percepciones de acontecimientos particulares cambian en función de los significados que les asignamos, de forma que, a través de esa nueva comprensión, podemos mostrar el sentido que damos a un hecho, revelar la importancia de una idea y proporcionar una interpretación con más aceptación. Una noticia aparecida en un periódico no tiene igual significado para diferentes personas; desde el punto de vista de un experto, la interpretación estará seguramente basada en sus teorías, pero el significado y, por lo tanto, la comprensión de ese acontecimiento puede tener poco que ver con la

> teoría. Dar sentido de los relatos de otras personas implica interpretación. Es con este tipo de comprensión que los profesores piden a sus estudiantes que den sentido, muestren el significado, interpreten, decodifiquen; en concreto, que hagan el relato significativo" (López, 2011, p. 421).

Comprender es algo que se inicia en la cuna. Como dice Bruner, con frecuencia los padres describen el desarrollo temprano de sus niños según un proceso de dos fases; la primera, cuando el bebé comienza a mantener un contacto 'cara a cara' y los padres manifiestan estar en presencia de un 'ser humano real'; la segunda, cuando los padres descubren que se hallan ante un 'ser humano real' que se comunica (Bruner, 2010, p. 69 y contraportada del libro).

Hay que comprender y ese es un paso para establecer la relación de nuestras ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar. Y esta relación no es una especie de gimnasia mental o un diletantismo cultural, sino una exigencia de la condición humana para conocer y actuar, porque, como dice Haidt, usamos el razonamiento, tanto para encontrar la verdad, como para inventar argumentos que sustenten nuestras creencias intuitivas y profundas que nacen de nuestras experiencias sentidas y responden a sustratos afectivos básicos, en muchos casos, procedentes de emociones primarias que nos llevan a decir que no hacemos algo, no porque no sea razonable, sino porque nos asusta afrontarlo, porque nos domina -en palabras de Beck- la tríada cognitiva de la negatividad: "no soy bueno", "mi mundo es desolador", "el futuro carece de esperanza" (Haidt, 2006, p. 57; Beck, 1993; Russell, 1976, pp. 138-149).

En ese mismo sentido se expresa Marina, cuando dice que somos seres afectivos conscientes y pensantes (Marina, 2009, pp. 121 y 144). El objetivo de la integración cognitiva es actuar sabiamente. Precisamente por eso, un paso fundamental es huir de las creencias "tóxicas", porque el paso desde el deseo a la acción, a través de las evaluaciones afectivas, está influido por el sistema de creencias y las *creencias tóxicas* dentro del sistema (Macnick, Martínez-Conde, Blakeslee, 2012; Marina, 2008, pp. 46-47):

- Son arbitrarias (dan lugar a conclusiones muy firmes, sin evidencias concluyentes: si soy bueno, todos me tienen que querer)
- Son de estimación reductiva y generalizadora (valoran una experiencia por un detalle singular, despreciando el conjunto: hoy no he estudiado, soy un desastre)
- Son exageradas y pesimistas (magnifican lo perjudicial y minimizan lo que nos engrandece: es imperdonable no haber llamado; este buen resultado lo logra cualquiera)
- Son absolutistas y dicotomizantes (tienden al fundamentalismo y te colocan en un extremo frente a los demás, adjudicándote el lado malo: soy un cobarde, todo lo hago mal, nadie me entiende).

Cambiar estas creencias tóxicas no es tarea fácil, porque colocan a la persona en un estado de pensamiento prejuicioso con actitud negativa. El *método de desenmascaramiento* siempre implica cuatro pasos: 1) identificar la creencia, 2) desmitificar la emoción y el sentimiento de base, 3) criticar la creencia 4) sustitución por otra ajustada a nuevas convicciones, preferencias y expectativas (Solomon, 2007; Martineaud, y Engelhart, 1997; Covey, 1995; Burns, 1994). La acción concreta en cada caso es diferente, pero siempre responde a ese esquema, con la convicción de que *se pueden lograr hábitos altamente efectivos* para cambiar su orientación o cambiar de acción: 1) ser proactivo, 2) tener sentido de acción, 3) saber priorizar, 4) ser positivo y realista, 5) comprender y ser comprendido, 6) buscar sinergias, 7) aprender a revisar el sentido de vida personal (Hué, 2008; Covey, 1995; Goleman, 1997, 2006 y 2013a). Hay que gestionar los afectos, que están influidos por el pensamiento e influyen en el pensamiento, porque, como hemos visto en la relación valor-sentimiento, somos afectividades (logramos experiencia sentida de la emoción) conscientes y pensantes; cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, las creencias determinan nuestros sentimientos y los sentimientos determinan nuestras creencias. Precisamente por eso, los estudiosos de los principios del éxito en la acción hablan siempre de pasión, trabajo, focalización, empuje, ideas, mejora, servicio y persistencia como conceptos claves que exigen inteligencia y sentimiento en cada caso (John, 2005).

Desde esta perspectiva, la idea de 'inteligencia emocional' ha calado en nuestro mundo de la educación. Acaso sea porque su creador, Goleman, entronca con la tradición aristotélica de la relación entre inteligencia y sentimientos:

> "En su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles realiza una indagación sobre la virtud, el carácter y la felicidad, desafiándonos a gobernar inteligentemente nuestra vida emocional. Nuestras pasiones pueden abocar al fracaso con suma facilidad y, de hecho, así ocurre en multitud de ocasiones; pero cuando se hallan bien adiestradas, nos proporcionan sabiduría y sirven de guía a nuestros pensamientos, valores y supervivencia. Pero como dijo Aristóteles, el problema no radica en las emociones en sí sino en su conveniencia y en la oportunidad de su expresión. La cuestión esencial es ¿de qué modo podemos aportar más inteligencia a nuestras emociones, más civismo a nuestras calles y más afecto a nuestra vida social? (Goleman, 1997, p. 17).

Pero lo cierto es que ha proliferado tanto el nombre y se ha usado tanto que en estos momentos hay anemia semántica y ambigüedad contextual en su utilización. Hablamos de *inteligencia emocional*, pero también hablamos de *inteligencia social*, de *inteligencia creadora*, de *inteligencia cultural*, de *inteligencia musical*, de *inteligencia educacional* (Garrido Genovés, 2010; López González, 2014) y un largo etcétera de ámbitos cuya significación común no es la relación entre afectividad e inteligencia, sino la simple y común idea de que tenemos que aprender a gestionar bien cada ámbito en el que nos movamos; que hay que hacer gestión inteligente de cada ámbito. Unas veces amparados en la teoría de la inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 2000 y

2010a), otras porque estamos obligados socialmente a pensar creativamente de forma competitiva y otras porque nos amparamos en el hecho de que en cada ámbito de acción humana interactuamos con sentimientos y siempre, en cualquier caso, es necesario y conveniente actuar inteligentemente (usando del mejor modo posible la inteligencia) para resolver la situación, hemos llegado a hacer la conexión facilona y coloquial de 'inteligencia' con cualquier cosa o acto o ámbito, como si esa unión proporcionara, sin más, carta de credibilidad científica.

En el fondo, lo que está en cuestión es la concepción singular o múltiple de la inteligencia. Hoy se investiga y conoce mucho sobre "inteligencia múltiple" (que no es lo mismo que concebirla, en plural, como corresponde a la propuesta teórica de las "inteligencias múltiples") para referirnos a diferentes formas de la capacidad intelectual. Gardner ha dicho que es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencia (Gardner, 2004, p. 45; Gardner, 2010a), pero, si no olvidamos la conveniencia de distinguir entre *inteligencia* (potencial psicobiológico) y *talento* como competencia adecuada a la dimensión humana genérica de inteligencia, estamos en condiciones de entender las palabras de Gardner en trabajos de revisión de su propia teoría: "cuando escribí *Frames of Mind*, fui demasiado promiscuo en el uso de la palabra inteligencia y la apliqué en ciertas áreas en las que hubiera sido mejor emplear otra terminología" (Gardner, 2010b, p. 74); las inteligencias múltiples "es una forma resumida de expresar que el individuo ha desarrollado el potencial para tratar lo que es específico de cada ámbito" (Gardner, 2010b, p. 63).

El hecho de que a lo largo del siglo XX hayamos pasado de considerar la inteligencia como un todo único, a conocer las aptitudes específicas y, más adelante, a reconocer distintas posibilidades de uso y aplicación de la inteligencia a ámbitos, no significa que todo sea nuevo en este enfoque: cuando hoy hablamos de ocho o más inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, artística, musical, cinético-corporal, científico-tecnológica, emocional, social, etcétera), estamos dando nuevos nombres a realidades que ya se habían identificado con enfoques previos basados en la observación sistemática y en la evaluación de aptitudes específicas y de dimensiones de la personalidad mediante tests y análisis factoriales. Y ello no puede hacernos olvidar que la inteligencia general y sus aplicaciones están especialmente saturadas de algunas de esas "inteligencias", por ejemplo, de la lingüística y de la lógico-matemática, y que, al mismo tiempo, las investigaciones neurobiológicas prueban que no existe ningún gen humano, ni parte del mismo que esté asociado de manera singular y discriminante con cada una de esas aplicaciones de la inteligencia, de manera que no hay base biológica para las "inteligencias múltiples", pero sí la hay de todo tipo para defender *la inteligencia de múltiples aplicaciones, a partir del talento educado* (Damasio, 2010; Pinker, 2011; Marina, 2006 y 2010; Herrmann, 1990; Goleman, 2013b).

Con el enfoque de las inteligencias múltiples hemos avanzado en un punto muy importante: todos los individuos sobresalen en alguna medida sobre los demás en alguno de los campos de aplicación de la inteligencia, porque se pueden adquirir

competencias vinculadas singularmente a cada campo, sea el lógico, el musical, el espacial, etc. Todos tenemos inteligencia, pero no todos aplicamos la inteligencia con la misma eficiencia a cualquier campo. Tenemos inteligencia, que es la dimensión humana genérica relativa a la actividad interna de pensar y tenemos talento, que es la competencia para resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia (Sternberg, 1985 y 1986). Pero no todos tenemos desarrollado por igual el talento específico para todos los ámbitos y ni siquiera en un ámbito específico somos todos igualmente talentosos, porque la diversidad ampara las diferencias individuales. Como ha puntualizado Marina, no todos valemos para todo, pero el talento nos permite utilizar nuestras capacidades, destrezas y disposiciones básicas para dirigir nuestra acción en un sentido u otro en relación con nuestros proyectos (Marina, 2010, p. 19). Más bien parece que tenemos un cerebro holístico inteligente con posibilidad de predominancia de ciertas aplicaciones en cada persona (Herrmann, 1990). Son precisamente esas predominancias las que nos permiten comprender la diferencia entre una mente analítica con talento para el razonamiento lógico y el pensamiento científico, una mente secuencial y estructuradora con talento para el pensamiento estratégico organizativo y planificador, una mente sensible y empática con talento para la expresión y la comunicación y una mente holística y sintetizadora, con talento para el pensamiento prospectivo y anticipador, la metáfora y la imaginación (Lumsdaine y Lumsdaine, 1995).

Por su parte, el profesor Altarejos ha realizado hace poco un trabajo en el que comparaba la diferencia entre el pensamiento de Aristóteles y el de Goleman (Altarejos, 2010). Por mi parte, atendiendo a los contenidos de los epígrafes anteriores, resulta obvio que no solo se trata de hacer una gestión inteligente de los sentimientos, también hay que hacerla de la voluntad, del sentido de vida, del sentido de acción, de la simbolización creadora e incluso hemos de hacer una gestión inteligente de la propia inteligencia. En sentido riguroso, atendiendo a las actividades internas y a su sentido dimensional e integral hemos de hablar de inteligencia racional, ejecutiva o resolutiva (pensamos para resolver), inteligencia afectiva -no solo emocional, ya que sentimientos y emociones se diferencian- (gestionamos los sentimientos y somos afectividades conscientes y pensantes), inteligencia volitiva (somos capaces de comprometernos y determinarnos inteligentemente), inteligencia operativa (somos capaces de pensar procesos en términos de relación medios-fines), inteligencia proyectiva (decidimos proyectos inteligentemente para orientarnos) y de inteligencia creadora o creativa (somos capaces de construir simbolizando, de notar, significar e interpretar innovando). Pero, además, atendiendo al papel de la inteligencia en el desarrollo del conocimiento y de la acción, podemos hablar con propiedad de inteligencia ambiental, social, musical, histórica, social, geográfica, espacial, económica, química, etc.

Esto es así y de lo anterior se sigue que la única manera de unir inteligencia y emoción no es la que propone Goleman, porque lo humano no se resuelve en inteligencia emocional. En la educación y respecto de la actividad interna del educando, tenemos que hablar de inteligencia afectiva, de inteligencia ejecutiva, resolutiva, pensante o razonadora, de inteligencia volitiva, que compromete

personalmente y determina, de inteligencia operativa, que relaciona medios y finalidades, de inteligencia proyectiva, que integra acciones en proyectos, y de inteligencia interpretativa (simbolizante-creadora), que construye cultura y significados, pues tenemos que hacer una gestión inteligente de cada dimensión y ámbito, y cada dimensión y ámbito tiene que ser gestionado atendiendo al conjunto de relaciones que venimos analizando como relaciones de valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación. La totalidad del cerebro no es solo inteligencia emocional y en educación tenemos que atender a la totalidad del cerebro que permite pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, simbolizando notaciones y significados.

Lo cierto es que, si distinguimos ideas, creencias, valores y sentimientos, entendemos el significado de que somos afectividades conscientes y pensantes (tenemos experiencia sentida de nuestras emociones y de los valores), pero no solo somos eso, ni todo se reduce a eso. Cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, pero no hay dos mentes, una que piensa y otra que siente y no todo se reduce a esas dos dimensiones, aunque todo pase por la mente (Goleman, 1997, p. 29) y a pesar de que el modelo humano de corazón y cabeza -que tienen "razones" distintas-, se haya asentado en la cultura occidental y se aplique al efecto dualista con la famosa frase de Blás Pascal "el corazón tiene sus razones que la razón no entiende" (Varela, 1998).

El hábito intelectual y el hábito afectivo no anulan la singularidad y el papel de los hábitos operativos, proyectivos, creativos y volitivos en el desarrollo humano. La educación exige el respeto a las relaciones valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-razonamiento-simbolización. Ninguna sustituye a las otras, ni desde la perspectiva de la condición axiológica de la educación, ni desde la doble perspectiva de agente autor y agente actor, ni desde la perspectiva de la doble condición de conocimiento y acción. La complejidad objetual de educación, si se respeta, exige en cada caso concreto la implementación de la relación compleja en su totalidad.

En cualquier caso, lo importante es reconocer que el pensamiento de Goleman, ha sido el que ha hecho posible que formase parte de la cultura educacional actual, y de manera general, la idea de relación entre afecto e inteligencia, apartándose de una visión interesada e intelectualista de la escuela, más proclive a considerar el afecto como una cuestión de psicología y psiquiatría en el que sólo reparaba el educador, cuando la afectividad se descontrolaba y generaba estrés y depresión, porque, salvo en esos casos, la afectividad se resolvía por sí misma en la acción diaria, en cada uno, bajo el principio de respetar al otro. Hoy, en la educación, no se niega la importancia de reconocer el valor de la empatía, el sentimiento y la necesidad de disminuir los negativos y propiciar los positivos, así como la posibilidad de controlar los impulsos y de demorar la respuesta, sin asociarlo a conducta patológica. Más bien el peligro es infravalorar el sentimiento, subsumiéndolo en el lenguaje de las emociones o de reducir la acción educativa a la "inteligencia emocional".

Tenemos que asumir la complejidad objetual de educación y, por tanto, en la relación ideas-creencias que ahora nos ocupa, afirmamos que las creencias tóxicas colocan a la persona en un estado de pensamiento prejuicioso Gelner, 1962; Schefller, 1970; Geiger, 1968; Heinz, 1968; Iglesias, 2009). Y las creencias no son sentimientos, ni simplemente ideas, precisamente por eso la integración cognitiva va más allá del sentimiento y articula valores pensados y creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. El *talento* 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 *sentido crítico* que integra *juicio*, que es manera acertada de juzgar, valorar y proceder, y *criterio de certeza*, que es la regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar, y busca la *sabiduría* como expresión de integración personal y coherente de lo sabido.

Cada vez que pensamos hacemos un "pre-juicio", siempre partimos de juicios previos, de ideas que se tienen con mayor o menor fundamento "in re"; son puntos de partida para avanzar en el conocimiento. Pero además podemos tener 'prejuicios' derivados de estereotipos que son elaborados por otros o por nosotros mismos desde experiencias afectivas negativas, dando lugar a creencias tóxicas. En este sentido, el prejuicio es una falta de respeto al otro, a lo otro y a nosotros mismos en cada acción y una muestra de inseguridad respecto de nuestro propio conocimiento.

> "De oscuras fuentes y por canales desconocidos se insinúan a la mente y de manera inconsciente se convierten en parte de nuestra estructura mental. De ellos son responsables la tradición, la instrucción y la imitación, todas las cuales dependen de alguna manera de la autoridad, o bien redundan en nuestro beneficio personal ovan acompañadas de una intensa pasión. Esos pensamientos son prejuiciosos; es decir, ideas preconcebidas, no conclusiones a las que haya llegado como resultado de la actividad mental personal, como el recuerdo, la observación y el examen de la evidencia. Aun cuando sean correctos, su corrección es puramente casual, al menos en lo que concierne a la persona que los sostiene" (Dewey, 1998, p. 24)

No podemos pretender en cada caso otra cosa que buscar la mejor aplicación de nuestro conocimiento a la explicación y comprensión de los acontecimientos, del tipo que sean. La integración cognitiva exige asumir el hecho de que la elección real se hace con respecto a las necesidades que yo tengo en cada momento, y decidir cuál de mis necesidades es más fundamental supone una referencia a mis propios sentimientos, actitudes e intereses, que yo podré corregir y variar, si descubro que su fundamento cognoscitivo no es correcto, pero que yo no puedo evitar tenerlos en el

momento de adoptar mi decisión y realizar la acción. Para actuar en consecuencia, uso las formas de pensar para articular valores pensados y creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. Podemos mejorar nuestra valoración de los demás y nuestra relación con ellos, así como nuestro conocimiento, si nos disciplinamos con el hábito intelectual hacia el *pensamiento reflexivo* y buscamos siempre el mejor soporte contrastado para nuestras ideas, nuestras creencias y nuestros juicios previos a la toma de decisiones:

> "Cuando se presenta una situación que entraña una dificultad o una confusión, la persona que se encuentra en ellas puede adoptar una de las actitudes siguientes: o bien eludirla, abandonar la actividad que la produjera y dedicarse a otra cosa; o bien entregarse al vuelo de la fantasía e imaginarse poderoso, rico o dueño –de alguna otra manera- de los medios para dominar la dificultad; o bien finalmente, enfrentarse realmente a la situación. En este último caso, comienza por la reflexión" (Dewey, 1998, p. 99).

Hemos avanzado en las estrategias de pensamiento, pero seguimos convencidos de que saber y creer son dos conceptos implicados desde la integración cognitiva en el paso del conocimiento a la acción. El saber busca el conocimiento objetivo, contrastado y compartido de acuerdo con criterios intersubjetivos de aproximación a la realidad. La creencia es la verdad subjetiva (Scheffler, 1970, p. 27). Cuando uno sabe algo, lo cree; pero también creemos cosas que no sabemos. "Sé que", implica "creo que", pero a la inversa no es igualmente cierto; hay cosas que no sé y me las creo; justifico la credibilidad en mis propias experiencias o en motivos razonados, pero lo cierto es que todas las personas aseguran su acción desde su creencia. Avanzamos desde 'conocer' a 'saber' y del saber al creer; pero, a su vez, la creencia se convierte en la base de nuestro avance en el proceso personal de conocer, bajo la idea de mejor aplicación a la explicación y comprensión de los acontecimientos y acciones (Toulmin, 1977, p. 486; Lakatos, 1974, p. 52; Pinto, 2007; Wirth, 1998; Davidson, 1976, 1984 y 1985; Aliseda, 2006; Maslow, 1982; Marina, 2010; Goleman, 2013b; Khaneman, 2014; Touriñán, 2014a). El creer, no es solo saber integrado cognitivamente; en el creer hay una apropiación personal de carácter patrimonial: me identifico con la creencia y esta se instala en mis expectativas y convicciones, dándome seguridad subjetiva de que estoy acertado. Asumir la competencia de saber en sentido pleno, manteniendo la diferencia entre saber y creer, ha obligado a pensar en nuevas formas de afrontar la investigación de procesos y entornos de adquisición de conocimiento desde la perspectiva de "*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). 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, 2005 y 2006; Polanyi, 1978):

> "Las creencias no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún: precisamente porque son creencias radicalísimas, se confunden para nosotros con la realidad misma -son nuestro mundo y nuestro ser-, pierden, por tanto, el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podían muy bien no habérsenos ocurrido (…) Las '*ideas-ocurrencias'* -y conste que incluyo en ellas las verdades más rigorosas de la ciencia- podemos decir que las producimos, las sostenemos, las discutimos, las propagamos, combatimos en su pro y hasta somos capaces de morir por ellas. Son obra nuestra y, por lo mismo, suponen ya nuestra vida la cual se asienta en '*ideas-creencia'* que no producimos nosotros. Que, en general, ni siquiera nos formulamos y que, claro está no discutimos ni propagamos ni sostenemos. Con las creencias propiamente no 'hacemos' nada, sino que simplemente *estamos* en ellas" (Ortega y Gasset, 1976, p. 19).

La experiencia y lo que adquirimos se convierten en fuente de creencias para construir el propio *mundo interior* y el de *nuestros proyectos de vida* (Ortega y Gasset, 1976, pp. 42-48). Y el paso a la acción no es posible, si no conseguimos que esa creencia implícita (idea-creencia), que no es una idea pensada (idea-ocurrencia), sino una creencia, a secas, se transforme en una creencia explícita o consciente, aunque sea solo ante mí mismo y que podamos comprobar que lo que dice la creencia puede ser, y, consecuentemente, asentimos a ello y nos comprometemos (Mosterín, 2008b, pp. 164-173).

La relación ideas-creencias es un paso necesario para la acción, porque ambas forman parte de nuestros esquemas -operativos, volitivos, afectivos y proyectivos- de acción; lo que sabemos y lo que creemos, se vincula a nuestras expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensamiento; y dado que cada caso de actuación supone una referencia a mis propios sentimientos, actitudes e intereses, que yo podré corregir y variar, si descubro que su fundamento cognoscitivo no es correcto, pero que yo no puedo evitar tenerlos en el momento de adoptar mi decisión, se sigue que debo articular los valores pensados y los valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad, haciéndome cada vez más consciente de que, lo que dice mi creencia, tiene fundamento, pues, en caso contrario, el proyecto de vida y de acción se queda sin fundamento (Mosterín, 2008, p. 167; Bernal, 2003; García Carrasco, 2009; Gervilla, 2009; Quintana, 2009).

Desde el punto de vista de la relación ideas-creencias, la educación tiene *carácter gnoseológico* y eso 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 nuestros proyectos, quereres, sentimientos, elecciones, pensamientos e interpretaciones, es decir, sin dejar fuera de la integración ninguna de las dimensiones humanas genéricas relativas a las actividades comunes internas de cada educando: pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando). Y todo esto es necesario porque asumimos que 'real' y

'verdadero' no son lo mismo; valga como prueba la seguridad de que el oro falso es tan real como el oro de verdad; el símil, es tan real como lo auténtico; la mentira, tan real como la veracidad. La relación ideas-creencias alcanza el nivel exacto de su importancia, porque experimentamos la ilusión, el error, la mentira, incluso en relación con la educación (Reboul, 1999, p. 43).

6.6. La relación valor-creación, vinculando lo físico y lo mental (carácter espiritual de la educación)

La realización de la acción no puede hacerse efectiva sin la concurrencia de operatividad, compromiso, proyectividad, afectividad e integración cognitiva, como acabamos de ver. Para realizar la acción tenemos que contar con las oportunidades y los medios y tenemos que ser capaces de ejecutarla, lo cual implica comprender, interpretar y expresar lo que sentimos. Todo esto lo hacemos al modo humano y eso significa que somos capaces mentalmente de interpretar por medio de símbolos nuestro mundo y nuestra propia acción posible y le damos significado. La interpretación no es solo un problema de 'genes', es también un problema de 'memes' y un problema de lenguaje. La interpretación es la posibilidad de significar el mundo al modo humano. Además de hábitos intelectuales, necesitamos en la realización de la acción hábitos, notativos-significacionales, creadores.

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 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 *empatividad*, 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, o interpretativo-creativa* (que es forma de relación

creadora entre el yo, el otro y lo otro, que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando y que, en 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 *concientización* que es *consciencia* (darse cuenta) y *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes en el cerebro humano de conciencia de ser y estar en el mundo: 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*).

"Integración simbolizante-creadora" es una expresión que igualmente podría estipularse como 'integración simbólica' o interpretación creativa, pero en el lenguaje técnico la integración simbólica tiene un sentido fuertemente consolidado en el ámbito de las matemáticas, vinculado al cálculo integral. En el ámbito de la antropología cultural, Geertz ha consolidado el sentido de la Antropología simbólica como disciplina interpretativa de los acontecimientos humanos socioculturales por medio de matrices significativas. Me decido por el término de 'integración simbolizante-creadora' desde la perspectiva antropológica en sentido de cualificación, participio presente: 'simbolizante', porque con la simbolización creadora el hombre crea símbolos, significados y los aplica al mundo para comunicarlo, transformarlo y humanizarlo. Y no por otra cosa, sino por esta posibilidad de crear símbolos para notar y significar cultura y realidad desde la 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. Necesitamos hábitos creadores y simbolizantes, porque *crear* es *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 (Pinillos, 1978; Scheler, 2003; Colom, 1994; Curtis, Demos y Torrance, 1976; Romero, 1961; Arendt, 1974; Corominas, 1977; Gervilla, 2000; Pérez-Alonso, 2006; Gehlen, 1980; Buber, 1976; Coreth, 1978; Gómez Pin, 2005; Charon, 1971; Laín Entralgo, 1999; Gevaertt, 1974; Herrmann, 1990; Geertz, 2000; Kuper, 2001; Trigg, 2001; Stevenson, 1979; Zubiri, 2006; Marina, 2009; Morin, 2009; Damasio, 2010; Wolpert, 2011; Bateson, 1979; Ausubel, 1982; Maslow, 1979; Robinson, 2006; Robinson y Aronica, 2009; Dubinsky, Roehrig y Varma, 2013).

El tono vital creador está especialmente arraigado en educación y en la relación educativa; cada acto concreto de educación, cada creativa puesta en escena resalta la necesidad de poner en práctica la sensibilidad y el sentimiento, la consciencia del acto y la significación, el sentido técnico y cognitivo de la acción y el sentido creador y estético de la misma en su relación con el educando. Para Van Manen, acercarse al educando, actuar con libertad y compasión, mostrarle afecto, estar pendiente de él, conocerlo por su nombre, distinguirlo o identificarlo entre el grupo de la clase, saber quién es, actuar con tacto y mantener el tono es el resumen de su Pedagogía. El tono vital creador se aprecia en los símbolos y gestos, tanto de comunicación verbal, como no verbal de una corporeidad mental:

> "El profesor de verdad *sabe* cómo ver a los niños: se percata de la timidez, de un determinado estado de ánimo, de un sentimiento o una expectativa. Para ver realmente de este modo se necesita algo más que ojos. Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, *lo veo con mi cuerpo*. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto. De modo que ver de verdad a un niño al principio y al final de cada día es dar a ese niño su lugar en un momento y un espacio específicos" (Van Manen, 2004, p. 39).

Resolver el problema de la relación físico-mental excede a lo que yo sería capaz de hacer. Siempre tengo presente en este tema las palabras de Popper y Eccles, respecto a la amplitud del problema de explicar la relación en cada persona del Mundo 1 (mundo físico), Mundo 2 (mundo de los estados mentales, entre ellos el estado de conciencia y los estados inconscientes) y Mundo 3 (el de los contenidos de pensamiento y sus productos, las creaciones culturales científicas, artísticas, religiosas, etc.):

> "No tenemos aquí la pretensión de que nuestra comprensión científica del cerebro haya de resolver ninguno de los problemas filosóficos que constituyen el tema de este libro. Pero pretendemos que nuestro conocimiento presente habrá de desacreditar las formulaciones de teorías insostenibles, dando pie a nuevas intuiciones acerca de problemas tan fundamentales como la percepción consciente, la acción voluntaria y la memoria consciente. Hacer una presentación completa de nuestra comprensión científica actual del cerebro sería una tarea inmensa. Técnicamente sería abrumadora, exigiendo una serie larguísima de volúmenes. Además, aun cuando intentásemos llevarla a cabo, no lograría satisfacer nuestros presentes propósitos, como es suministrar una explicación inteligible de los principios de operación cerebrales en las diversas manifestaciones que hacen referencia a la autoconciencia y al yo" (Popper y Eccles, 1980, p. 254; Vid, también, p. 43).

La idea de que el hombre tiene su ubicación en los *reinos de la vida*, su puesto en el cosmos como ser inacabado, como animal no fijado, como ser abierto al mundo y a los *reinos del significado* por medio de la capacidad mental de notar y de significar, ha generado dos vías de indagación fuertemente consolidadas desde la neurobiología y desde la antropología. Pasamos de la sensibilidad (notación, consciencia y autoconciencia de que nos ocurren cosas y hacemos que ocurran) al sentimiento (valoramos nuestras expectativas y generamos conciencia moral y vínculos de apego por medio de los hábitos afectivos). Pasamos de la cognición (que nos permite saber y creer por medio de las formas de pensamiento y la racionalidad) a la creatividad, a la ética y a la estética (simbolizamos y, gracias a eso, nos comunicamos y hacemos

cultura, apreciando su belleza y estética). Pasamos de la sensibilidad y los reinos de la vida (Portman, 1964 y 1965) a los reinos del significado (Phenix, 1965). Buscamos el camino de la consciencia en la red cerebral y buscamos la manifestación de espiritualidad y de creación cultural en la posibilidad mental de nuestro cerebro. Ese es el reto de la relación físico-mental, que no se resuelve en dualismos desde la indagación científica: la búsqueda del sustrato neurobiológico de la consciencia, de la conciencia moral (en el sentido de la vida, en el sentimiento, en general, y en el de la compasión, en particular) y de la espiritualidad creadora (interpretativa, simbólica y de trascendernos mentalmente y de poder contemplarnos a nosotros mismos) está transformando la imagen que tenemos de nosotros mismos y del mundo.

El órgano centralizador de nuestro organismo es el cerebro, órgano físico que tiene como función garantizar el buen funcionamiento de los demás órganos y la supervivencia de todo el organismo, protegiéndole de las posibles amenazas del entorno. Todo esto ocurre, en principio, de manera inconsciente y, dentro del cerebro. Las estructuras responsables son el *sistema límbico*, llamado también cerebro emocional, con el *hipotálamo* (que algunos autores consideran parte del sistema límbico), y es la estructura propia del *sistema nervioso vegetativo o autónomo*, que controla nuestras vísceras y las funciones vitales más importantes. La evolución de estos sistemas, que constituyen el cerebro antiguo, a lo largo de millones de años ha generado mecanismos de respuesta que nos sitúan más allá de la tabla rasa. Por eso, en situaciones de emergencia no nos ponemos a elucubrar los pros y contras de una decisión, es decir, no utilizamos la consciencia y las funciones intelectivas, sino que, automáticamente, el organismo responde para evitar los posibles peligros (Mora, 2002; Martínez-Otero, 2007; Corominas, 1997; Damasio, 2010).

Hoy sabemos que, en el proceso de percepción, el cerebro consulta los conocimientos adquiridos previamente, y que ya están depositados en la memoria a largo plazo, antes de tomar una decisión y que todo este proceso es inconsciente (no es un proceso consciente y controlado). Sabemos que el almacenamiento depende de la carga emocional que tienen los sucesos. Y sabemos que existe una actividad inconsciente cerebral previa a la consciencia de la decisión, lo que implica que ésta es posterior y no causa de la actividad cerebral. Todo parece indicar que la actividad de la corteza prefrontal comienza segundos y milisegundos antes de tomar una decisión consciente. Y también sabemos que el hallazgo de estructuras cerebrales que generan espiritualidad da al traste con el dualismo. Lo físico puede paralizar nuestra acción y las experiencias afectivas pueden paralizar lo físico, de manera que somos, más bien, una *corporeidad mental,* una unidad físico-mental (Pinillos, 1978; Haidt, 2006; Damasio, 2010; Kahneman, 2014):

- El sistema nervioso autónomo es una red completamente independiente del control intencional y voluntario; incluso si se corta el nervio vago que conecta los dos sistemas en el cerebro, el sistema autónomo sigue funcionando

- El hemisferio izquierdo está especializado en el procesamiento del lenguaje, las tareas analíticas y la percepción de detalles. El hemisferio derecho es más apto para procesar patrones en el espacio, incluido en esos patrones el rostro. La mente humana se parece a una confederación de módulos que, a veces, trabajan con propósitos contrarios.
- El cerebro antiguo, vinculado al sistema límbico, se especializa en funciones emocionales y el cerebro moderno (evolutivamente hablando) se vincula a la corteza cerebral (neocórtex) y se da por sentado que la razón está instalada ahí. Pero hoy se sabe que la corteza órbito-frontal (neocórtex situado justo por debajo de los ojos), se ha vuelto especialmente grande en los humanos y es el área especialmente activa cuando calculamos las posibilidades de recompensa o castigo: es el área que nos acerca o aleja de un objetivo. Se prueba que el daño en la zona orbitofrontal central anula las emociones y deja intactas las funciones lógicas, pero, con ese daño, las personas se vuelven incapaces de tomar decisiones y marcarse objetivos. Esto es, según Damasio, una prueba de la función espiritual de lo físico en la mente humana (Damasio, 2010).
- La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias. Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva, quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación y construida mentalmente (Pinillos, 1978). Esa es, según Pinillos, la evidencia de que los eventos mentales, salvo en casos patológicos, abren espacio a la decisión y a la acción controlada, incluso si esa respuesta está vinculada a “eso me da miedo o me avergüenza", en lugar de estarlo a cadenas de argumentación.
- En la actividad práctica ordinaria, la cuestión fundamental no es el proceso de toma de decisiones, sino el hábito que tenemos de actuar en esa situación reconociéndola como situación habitual y en ese caso no pensamos, sino que es el hábito el que nos genera la seguridad de la respuesta, en la convicción de que “puedo hacerlo y responder ajustado a la situación”. Son rutinas del cerebro que hemos adquirido y que hacen posible la toma de decisiones concentrada sobre cosas concretas que convertimos en el objeto de nuestra atención e interés. El hábito ayuda a nuestro cerebro “inconsciente” para poder focalizarnos sin distracciones hacia el objeto de nuestro interés y decidir.
- La mayoría de los procesos mentales son completamente inconscientes, aunque algunos depositan una parte de sí mismos en la conciencia. Los

> procesos controlados son muy limitados, solo podemos pensar conscientemente sobre una sola cosa a la vez. Los *procesos controlados*, frente a los automáticos, del cerebro "inconsciente", requieren del lenguaje. Se pueden obtener pequeñas partes del pensamiento solo en imágenes, pero para planificar realmente algo, para sopesar los pros y los contras de dos caminos diferentes o analizar las causas de los éxitos y fracasos anteriores, se necesitan palabras (Haidt, 2006, p. 31).

El lenguaje revela la capacidad simbólica. Atribuimos significado a un gesto, a un sonido, a una actitud, a un pensamiento, a un sentimiento, a una decisión; con la palabra se expresa la '*descarga*' antropológica, como posibilidad humana sofisticada de utilizar las carencias como recurso de subsistencia (Gehlen, 1980) y la 'recursividad' (Mosterín, 2009 y 2008a), como posibilidad humana de construir con medios finitos (los signos del alfabeto), soluciones infinitas (todos los libros posibles) que se transmiten, de manera que la palabra se convierte en instrumento de progreso, perfeccionamiento y creación (Latapí, 1998).

El profesor García Carrasco, desde la perspectiva de la educación, ha dedicado sus últimos trabajos a desvelar para nosotros la importancia de analizar y tener en cuenta la relación físico-mental respecto de los avances en la toma de consciencia y respecto de cómo esos orígenes permiten entender e interpretar la cultura como necesidad vital y la formación como componente necesario de la singularidad biológica de la especie humana, que se inicia "leyendo en la cara y en el mundo" (García Carrasco, 2007). Por una parte, necesitamos integrar en la educación el concepto de '*dominio vital*' propio de cada especie y que marca la plasticidad de la especie humana (García Carrasco, 2009). Por otra parte, tenemos que integrar en la acción educativa lo que implica el concepto de '*suspensión*' de la acción directa sobre las cosas, convirtiéndolas en signos y el concepto de '*afloramiento de experiencia*' para construir nuevos significados (García Carrasco, 2012). En ambos casos se trabaja en el punto de partida inicial de la emergencia de la consciencia, con el objetivo de poder realizar preguntas vigorosas desde la perspectiva de la investigación pedagógica (García del Dujo, García Carrasco y Asensio, 2007).

No sé cuánto se valorará la apertura de los humanos a la experiencia del mundo y su posibilidad de desdoblamiento para pensar sobre sí mismo, pero en la relación educativa hemos de recordar que somos capaces de dirigir nuestra atención selectivamente según nuestra decisión a todo detalle, por pequeño que sea, de nuestro entorno en la dirección de un interés satisfactorio. Podemos convertir cualquier actividad posible en el objeto de nuestra investigación a lo largo de nuestra vida y podemos trascendernos a nosotros mismos y juzgarnos. Unos estrechan pronto sus horizontes y se apartan a sí mismos de áreas más amplias de desarrollo, mientras que otros conservan la máxima apertura creativa hasta una edad avanzada de manera muy fecunda. Y en esta cuestión, tan importante es avanzar en la investigación de la consciencia en la mente humana desde las funciones cerebrales, como continuar profundizando en las manifestaciones espirituales de la mente creadora a partir de la

simbolización. Ese es el reto de la relación físico-mental, que no se resuelve en dualismos, como ya hemos dicho, desde la indagación científica, sino como emergencia de consciencia y espiritualidad creadora en el cerebro.

Hay un camino hacia lo cultural por medio de la simbolización y el lenguaje que activa las funciones de comunicación y espiritualidad creativa, creando símbolos para notar y significar su cultura y la realidad desde su propia condición humana. Desde esta perspectiva, la educación adquiere *carácter espiritual humano,* para significar la referencia a la posibilidad singular de la mente humana de simbolización y de crear cultura. También es humana la sensibilidad, aludiendo a la consciencia, que también es una característica especial. Sin lugar a duda, también es humano su peculiar modo de sentir, querer, operar, proyectar, simbolizar y pensar. Precisamente por eso, porque todas esas actividades comunes internas se hacen al modo humano, el carácter particular humano que debe atribuirse al sustrato que soporta la consciencia y la simbolización creadora, y que procede de la relación físico-mental, es el carácter de 'espiritual'.

Para mí, lo más apropiado, por principio de significado, es denominar en educación el carácter derivado de la relación físico-mental como 'carácter espiritual'. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos nuestra 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 su 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 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 podemos mejorar mediante la educación nuestras posibilidades de *integración simbolizante-creadora* (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 en el cerebro que, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana, que no incluye en lo humano crear de la nada). La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar y significar y simbolizar, creando cultura personal. Carácter espiritual de la educación significa asumir las consecuencias de la emergencia de consciencia y creatividad en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana.

La creatividad humana se manifiesta con la impronta personal individual en cada una de las *áreas de experiencia cultural* (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), y en las *formas de expresión* convenientes a cada área (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, etcétera).

La investigación sobre la creatividad en la solución de problemas permite constatar que los procesos que llevan a soluciones creativas exigen producir un plan de alto nivel de integración antes de intentar la solución del problema (Sawyer, 2006; SI(*e*)TE, 2012). No obstante, la tesis predominante sobre los procesos cognitivos que subyacen a la creatividad es que estos no se diferencian substancialmente de las otras clases de pensamiento. No se trata, tanto de ser "más inteligente" para crear, cuanto de poner en marcha procesos previos a la resolución del problema como son los de diagnóstico de la situación, exploración de las alternativas y ulterior verificación de estas (Dewey, 1998). La creatividad se desarrolla en cada persona, (igual que la inteligencia, la afectividad, la voluntad, la elección operativa, la decisión proyectiva) y permite avanzar distinguiendo entre inventar, descubrir, innovar. No se trata de pensar solo en la creatividad como obra genial (Maslow, 1979).

La investigación enfatiza cada vez más la comprensión de la creatividad, no tanto como una cualidad de los sujetos, sino como un modo de actividad común interna y como dimensión general de intervención que pone el acento en los procesos, en las distintas formas de llegar a diferentes resultados, porque la acción humana siempre implica uso y construcción de experiencia, que ha de ser interpretada y simbolizada. Es esta la clave para que la creatividad no quede en un mero ejercicio imaginativo. Esto obliga a interpretar cada situación, a extraer sus conclusiones y a actuar sin someterse a los códigos preestablecidos, aunque no se tengan garantías de éxito, ni seguridad en el resultado final. De Bono entiende que es un error considerar que la creatividad sea una facultad que sólo poseen el genio, el inventor o el artista. Su teoría del *pensamiento lateral,* por el contrario, consiste en pensar que todo el mundo puede ser creativo, en otras palabras, que puede obtener con su esfuerzo las habilidades necesarias que le permitan tener un comportamiento creativo. Todo apunta a que ser creativo es, una habilidad y una destreza que se adquiere mediante la práctica, una mezcla de actitudes y técnicas, desde la actividad común interna de significar, interpretar y simbolizar, partiendo de la notación consciente y no una atribución exclusiva de talentos geniales (De Bono, 1993; Pérez Alonso, 2009, Maslow, 1982, Ausubel, 1982; Herrmann, 1990; Lumsdaine y Lumsdaine, 1995). La creatividad es una dimensión general de intervención educativa desde la que podemos desarrollar el hábito creador, simbolizante e interpretativo.

La creatividad es vista como dimensión general que nos permite revisar nuestros patrones de interpretación y simbolización y cuestionar nuestras formas de pensar o actuar, de romper con los itinerarios lógicos para valorar la necesidad de cambio y de ampliación de nuestra experiencia. La creatividad implica la posibilidad de salirse de la repetición y de la rutina para innovar. De esta manera, se puede transformar la forma de enfrentarse con la realidad, cambiando el tipo de respuesta que se da, y eso exige tener *una actitud creativa*. Lo que caracteriza a la *actitud* es su condición de

experiencia significativa de aprendizaje que nace de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Por ello hay una *diferencia* esencial entre *creencias* y *actitudes*, ya que mientras las primeras hacen referencia directa al ámbito cognitivo, las segundas hacen referencia al ámbito de lo afectivo. La creatividad es el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. Y por ello, básicamente, la creatividad implica ideas y conocimientos nuevos, derivado de actitudes y creencias. La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes y las experiencias sentidas. La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior. La creatividad es la experiencia afectiva de la actitud creativa junto con el logro de algo que expresa un nivel superior de integración de los elementos y una innovación en el producto construido:

> "La creatividad es, sencillamente, una reconciliación integradora o un aprendizaje supraordenado acertado y el deseo emocional de llevarlos a cabo (…) Todos poseemos ciertas facultades creativas (es decir, realizamos nuestras propias y exclusivas reconciliaciones integradoras), pero solo una pequeña parte de la población manifiesta la facultad y el impulso emocional para dar saltos creativos que hacen progresar la ciencia, la música, la literatura y otros campos del esfuerzo humano" (Novak, 1998, p. 101).

Nuestras imágenes proceden ciertamente de la realidad, pero nuestro sistema conceptual no es copia simplemente; hay capacidad de innovación. Procedencia e innovación no son lo mismo. Como dice Pinillos, los inventos humanos no se explican por simple copia de la realidad, "son las propias ideas que concibe la mente las que han transformado el mundo físico" (Pinillos, 1978, p. 19). 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, que son en sí mismas manifestaciones culturales.

En la cultura, los memes desempeñan un papel específico. Las unidades de información genética son los genes y las unidades de información cultural son los memes. Los contenidos culturales se transmiten, no genéticamente, sino por aprendizaje social. Los individuos portadores de memes y genes pueden cambiar de memes, pero no de genes. Precisamente por eso la cultura del grupo puede desaparecer o pasar de moda sin que fallezcan sus portadores; pueden abandonar y sustituir sus unidades de información cultural por otras. La lengua que hablamos es un código cultural que permite simbolizar, pero no toda la cultura es lingüística; hay otras formas de expresión y transmisión cultural.

Richard Dawkins acuño el neologismo '*memes*' en paralelismo con los genes, y los definió como unidades o trozos elementales de información cultural (Dawkins, 1976, p. 206). Los memes, sean simples o complejos (memeplex), son unidades básicas de información o rasgos culturales; una idea, una canción, son memes. Y no se

confunde el meme (la canción como información) y la canción cantada. Los memes están en el cerebro y la canción cantada es un proceso acústico; la información de cómo hacer un hacha es un meme, está en el cerebro y en el pensamiento, pero el hacha construida es un objeto y producto cultural creado, está en el exterior, no en mi cerebro (Mosterín, 2009, caps. 9 y 10). Los memes "saltan" de cerebro en cerebro por medio de la imitación y la educación. "Los memes actúan simultáneamente como un conjunto de instrucciones para la transmisión cultural y como una unidad de significado cultural compartido; roles complementarios que se concretan, cuando los individuos se comunican entre sí" (Lull y Neiva, 2011, p. 28). El desarrollo está impregnado de lenguaje, de memes, de cultura y de creación. Y este desarrollo está vinculado en el origen a la relación físico-mental y al carácter creativo de la acción humana y a la educación de los humanos.

7. LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA ES PRINCIPIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

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 objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación-validez avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como actividad 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 de actividad, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación. Al conocimiento de la educación se le exige capacidad de resolución de problemas de 'educación' (de conocimiento y de acción en cada intervención, de relación teoría-práctica). Y precisamente por esa exigencia en la capacidad de resolución, *la condición de referencia en la investigación pedagógica es la significación-validez del conocimiento de la educación que se obtiene: si aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido; carece de significación* (Touriñán, 2014a).

Es mi opinión fundada en el análisis de los elementos estructurales de la intervención pedagógica que la Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y el conocimiento en educación, asumiendo la complejidad del objeto "educación". La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico,

tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito "educación", acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. La validez de su contenido está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionado en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que fundamenta la *mirada pedagógica especializada y* da significado a la *mentalidad pedagógica específica* (Touriñán, 2017).

En la relación teoría-práctica, asumiendo la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, suelen distinguirse tres posiciones respecto del conocimiento de la educación (Carr, 2006; Gil Cantero, 2011; Touriñán, 2016a):

Práctica educativa sin teoría: posición que habla de la imposibilidad de alcanzar las generalizaciones teóricas de la ciencia positiva o quedarse en ellas, porque la educación tiene que trascenderlas necesariamente en la práctica.

Teoría sin práctica educativa: posición que toma como referencia los trabajos de epistemología aplicada y reivindica la necesidad de hacer conocimiento de la educación, pero, en su afán de justificar la necesidad de conocer, esta posición se olvidan de la educación que es el objeto de conocimiento; en esta posición la educación como actividad práctica pasa a un segundo plano y se preocupan más por el tipo de teorías interpretativas más apropiadas para la educación como ámbito de realidad cognoscible.

Teoría con práctica educativa: posición que asume la complejidad del objeto de conocimiento de la educación y al mismo tiempo reclama para ella el sentido de una actividad práctica, cuya resolución requiere conocimiento vinculado a la práctica y a la consistencia teórica de la intervención.

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (la condición fundamentante del valor en la actividad educativa, la doble condición de agente actor y agente autor en cada caso de actividad educativa, la doble consideración de conocimiento y acción en cada intervención). Y esto significa que, si queremos resolver el objeto "educación", debe ajustarse el método de manera adecuada a la estructura noética de lo que pretendemos conocer. Correspondencia de método y objeto significa que, si el objeto es complejo, habrá diversas formas de conocimiento adecuadas para ello y complementarias, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación, y también a la generación de conceptos específicos para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad "educación" que es cognoscible, enseñable, investigable, realizable (Touriñán, 2019b y 2020e).

Quiero reflexionar en estas páginas sobre la importancia de defender la complementariedad metodológica como principio de la investigación pedagógica, atendiendo a los siguientes apartados:

- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la significación del conocimiento de la educación
- La correspondencia objetual como condición metodológica general
- La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'
- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual.

7.1. La complementariedad metodológica se vincula a la significación del conocimiento de la educación como principio de investigación

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. En definitiva, estamos en condiciones de entender que la capacidad de resolución de problemas que se atribuye al conocimiento de la educación es la clave de su significación.

Hablamos de significación como principio de investigación, no de significado del conocimiento de la educación, o de significado de "educación".

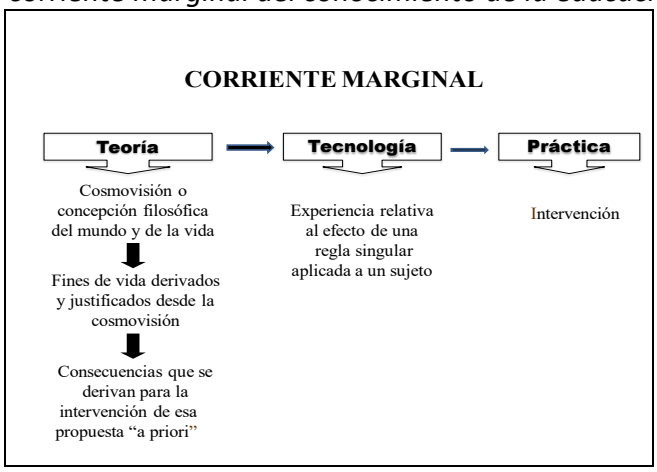
La significación como principio de investigación, que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de la educación, se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente; un conocimiento que nace de la relación teoría-practica para la actividad educativa y se vincula a la validez y a la fiabilidad del conocimiento de la educación (Touriñán y Sáez, 2015; Gimeno, 2000; González Pérez, 2010; Redondo, 1999; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Soltis, 1984; Berliner, 1986 y 2002; Siegel, 2006;

Biesta, Allan y Edwards, 2014; García Carrasco, 2007; Vázquez, 1991; SI(*e*)TE, 2016, 2018 y 2020; Carr, 2014).

Cuando hablamos de significación como principio de investigación, asociamos el conocimiento de la educación a la validez y a la fiabilidad; es fiable porque mide con exactitud y precisión del tipo que sea; es válido, porque "mide" lo que dice medir; y lo que "mide" es su capacidad de resolución de problemas que siempre son problemas vinculados directamente con la intervención, o sea, con la relación teoría-práctica, que es distinta en cada corriente y queda resumida en los Cuadros 9, 10 y 11.

En la *corriente marginal* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación se limita a la experiencia personal que uno tenga de su acción y a las consecuencias que se deriven para la educación de la cosmovisión que se asume. Desde una perspectiva global, nos parece absolutamente correcto reconocer que bajo la intervención de cualquier técnico subyace una idea genérica de hombre. En el fondo, los estudios pertenecientes a la corriente marginal aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula como *a priori* de la intervención. Pero su capacidad para generar intervención pedagógica es escasa, porque la relación entre la teoría y la práctica es externa en esta corriente. Esta propuesta de conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para la teoría filosófica, pero es insuficiente para resolver la intervención pedagógica. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y recomendaciones generales para la actuación; a su vez, la práctica se realizará en la misma medida en que se sepa que el objetivo a lograr es una determinada finalidad de vida deseable. En una mentalidad así, *la práctica es independiente de la teoría*, en el orden de justificación de la acción, porque la función de la teoría no es explicar el modo de intervenir, sino identificar la meta. A lo sumo, *se produce una vinculación externa entre la teoría (metas a alcanzar) y la práctica*. La práctica se une a la teoría, cuando aquella es exitosa, es decir, es buena práctica, porque permite alcanzar la meta. Pero no se dice, de ningún modo: es una buena práctica, porque la teoría explica lo que hay que hacer. La relación en este caso permite hacer lo que me dice mi experiencia de acción, sin faltar a la concepción del mundo y de la vida. La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, externa, de independencia. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que me dice mi experiencia de acción, sin faltar a lo que exige la concepción del mundo y de la vida. (Cuadro 9).

Cuadro 9: Resolución de problemas para la intervención en la corriente marginal del conocimiento de la educación

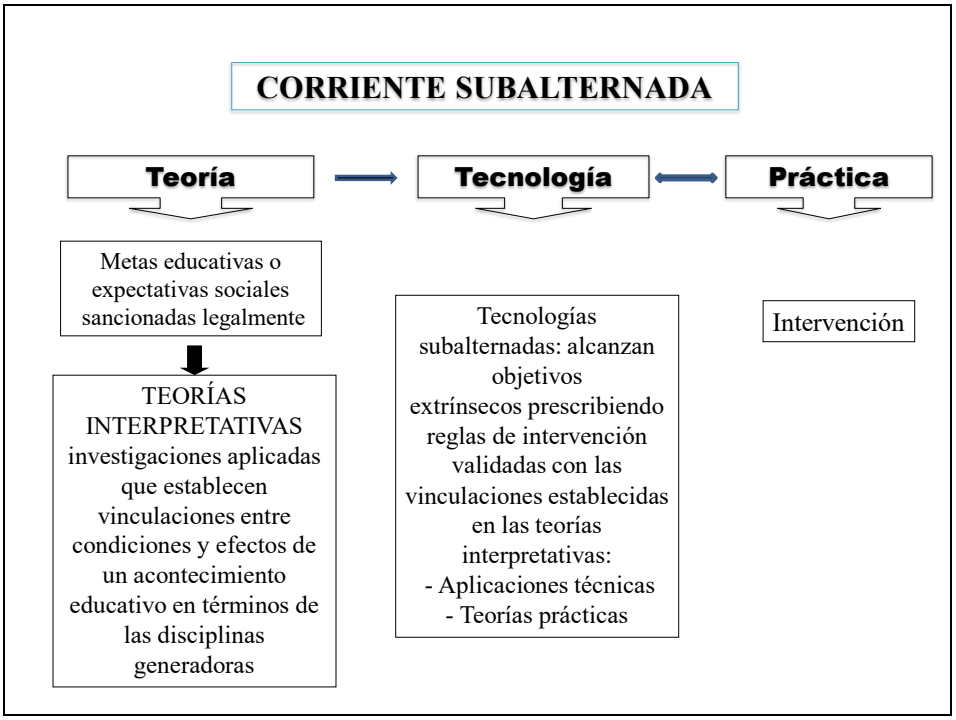


Fuente: Touriñán, 2016, p. 913.

En la *corriente subalternada*, la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el correspondiente a las Teorías prácticas que se elaboran, de forma subordinada y dependiente de las Teorías interpretativas, para alcanzar las metas dadas y sancionadas socialmente como metas de la educación. En esta mentalidad *la conexión entre la teoría y la práctica* no es externa como en la corriente marginal, *es interna, de dependencia vertical*. Las teorías explican e interpretan vinculaciones que existen entre condiciones y efectos que afectan a un conocimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras. La práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención para alcanzar metas. En este planteamiento, la práctica no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción; es verticalmente dependiente de y subordinada a la teoría interpretativa. La teoría interpretativa, en el contexto de justificación de la acción, rige la práctica, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención, una vez que se acepta que el marco teórico interpretativo se adecua a la meta educativa elaborada práxicamente. Pero la práctica no rige a la teoría en el contexto de justificación de la acción, porque la validez de la teoría interpretativa se ha establecido en su propio ámbito, que es el de la disciplina generadora, y la de la meta educativa se ha establecido práxicamente. La validez de estas reglas está garantizada por la validez de las vinculaciones establecidas en términos de la disciplina generadora y por la eficacia probada de la regla; es decir, por la medida en que las vinculaciones establecidas sirven para alcanzar las metas educativas, dadas socialmente o elaboradas práxicamente desde el sistema educación. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que determinan mis reglas de acción, porque están fundadas en los principios establecidos en las teorías interpretativas para alcanzar metas educativas (hago lo que me permiten desde arriba). Y si mi práctica no educa, solo mi práctica y mi regla queda cuestionada, pero no se cuestiona la teoría que está probada en el ámbito en el que se ha generado (el de la teoría interpretativa). En la mentalidad pedagógica subalternada, si una regla

aplicada en una intervención no es eficaz, ello no anula la validez de las vinculaciones establecidas en la disciplina generadora, tan sólo cuestiona su aplicación, porque es un conocimiento subordinado a la teoría interpretativa generada y probada en otro ámbito (Cuadro 10).

Cuadro 10: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente subalternada del conocimiento de la educación

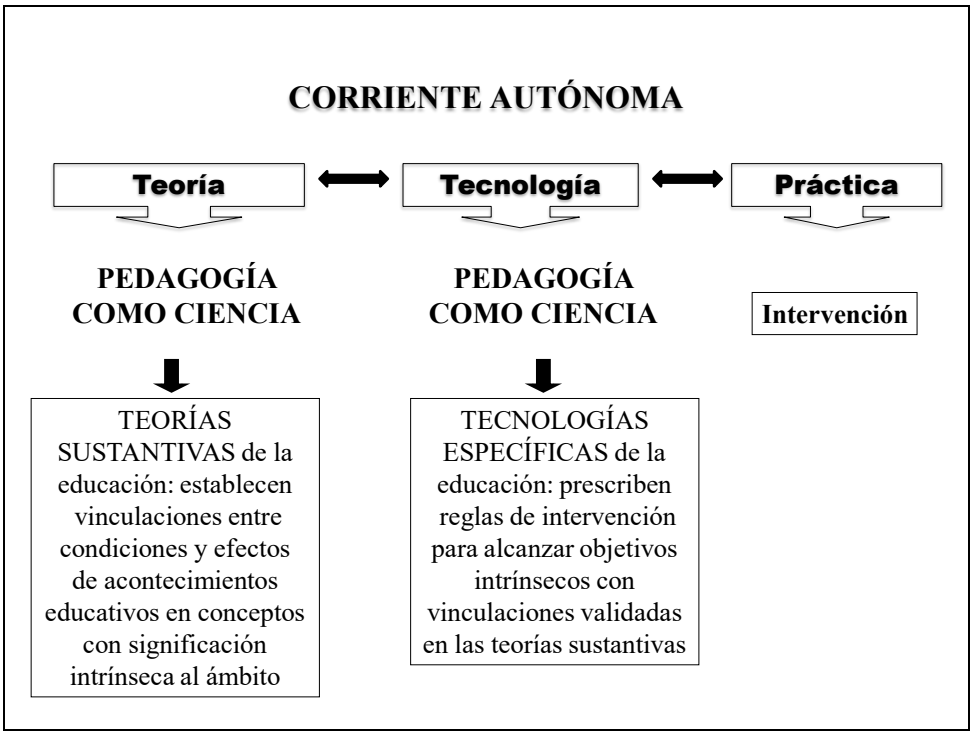


Fuente: Touriñán, 2016, p. 913.

En la *corriente autónoma*, la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el de elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas. En la corriente autónoma, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. *Tampoco es interna*, de dependencia vertical como en la subalternación. Del mismo modo que en la corriente de subalternación, las teorías explican y establecen vinculaciones entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención. Ahora bien, el hecho de que sean los mismos conceptos con significación intrínseca a la educación, autóctonos, no sólo los que interpretan las vinculaciones entre condiciones y efectos, sino también los que legitiman las metas pedagógicas, hace que, a diferencia de la corriente de subalternación, la práctica sea interdependiente con la teoría en el orden de justificación de la acción. *La conexión entre la teoría y la práctica es, en este caso, intrínseca, de interdependencia*. En este supuesto, estudio la educación desde dentro, estableciendo vinculaciones entre los rasgos internos que la determinan y

genero principios de intervención desde las vinculaciones establecidas entre ellos, es decir, hago teorías sustantivas de la educación y justifico desde ellas las reglas de intervención que establezco para alcanzar las metas pedagógicas, porque, al ajustarse a los rasgos propios de educar, algo es válido, si sirve para educar. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, estudio la educación desde dentro, estableciendo vinculaciones entre los rasgos internos que la determinan y genero principios de intervención desde las vinculaciones establecidas entre ellos, es decir, hago teorías sustantivas de la educación y justifico desde ellas las reglas de intervención que establezco para alcanzar las metas pedagógicas, porque, al ajustarse a los rasgos propios de educar, algo es válido, si sirve para educar. De manera que, si al ejecutar la regla, no se obtiene resultado educativo, cambio la regla o la teoría o el modo de aplicarla, porque está cuestionada su significación con la aplicación (Cuadro 11).

Cuadro 11: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente autónoma del conocimiento de la educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 914.

En mi opinión, la dependencia disciplinar no quiere decir necesariamente dependencia subalternada de carácter vertical descendente y subordinador. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. La dependencia disciplinar no es necesariamente subalternación y admite la subsidiariedad (Touriñán, 2023c).

Para mí, la Pedagogía es una disciplina científica con autonomía funcional, con disciplinas académicas sustantivas que aportan conocimiento del ámbito de realidad "educación". La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y conocimiento en educación, adecuándose a la complejidad del objeto "educación". La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito "educación", atendiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. Y precisamente por eso *la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia para la investigación pedagógica: si no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido*.

La significación del conocimiento de la educación como principio metodológico, permite reconocer que hay capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación en las tres corrientes. Dependencia disciplinar no es lo mismo que subordinación subalternada. Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras disciplinas, siempre que el esquema conceptual de estas permita la interpretación de aquel en esos términos. Esta es una situación normal de dependencia y aplicación entre investigaciones, pero de ahí no se sigue que en el campo de aplicación no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde la disciplina interpretativa generadora del esquema conceptual que aplicamos, pues eso implica afirmar que solo hay subalternación subordinada.

Por consiguiente, estudios marginales, subalternados y autónomos no exigen la contraposición o la exclusión, o la subordinación, o la revisión; lo que exigen es su fundamentación y, en coherencia con la fecundidad de cada hipótesis y los límites de credibilidad de cada una de ellas, también requieren complementariedad y suplementación, atendiendo a la consideración que hacen de su objeto de estudio. Y esto exige, a su vez, complementariedad metodológica y correspondencia objetual desde la metodología de investigación.

7.2. La correspondencia objetual como condición metodológica general

En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció un principio fundamental de la metodología que ahora repetimos en sus propias palabras, de nuevo:

> "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.

Para Colbert, la correspondencia objetual es una condición metodológica que está presente en cada acción metodológica, porque entre método, sujeto y objeto se establece una vinculación de dependencia:

> "el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer, o sea, 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. Y tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado" (Colbert, 1969, p. 667).

Si esto es así, se sigue que, cuanto más preciso sea el conocimiento del objeto que se pretende conocer, mejor se delimitará el método adecuado para su estudio. Por eso, una metodología se elabora con tanta mayor facilidad cuanto más perfecto conocimiento se tiene del tipo noético de la ciencia correspondiente. La recíproca también es evidente: allí donde el conocimiento de la estructura de una ciencia no es aún perfecto, la metodología anda en tanteos y aproximaciones más o menos logradas, a la caza del método con el cual definitivamente se constituya (González Álvarez, 1947, p. 7).

Cabría suponer, incluso, que son tantos los métodos, cuantas son las formas de pensar y de actuar. Mas el principio fundamental de la metodología no lleva a esta conclusión, ya que el proceso metódico debe estar en armonía con la realidad y ser coherente, características ambas que, en muchos casos, no se cumplen. Sí, en cambio, se deriva de esa condición metodológica una consecuencia que define hoy la metodología de la investigación científica y, por consiguiente, la pedagógica: el pluralismo metodológico (Touriñán y Sáez, 2015).

Conviene precisar que la investigación, cualquier investigación y, por consiguiente, la investigación educativa y la investigación pedagógica, no se pueden confiar a la improvisación y mucho menos identificar con la espontaneidad. Tienen necesidad de una metodología correcta por muy elemental o compleja y difícil en sus objetivos y relaciones en que el tipo de investigación se sitúe. A nivel metateórico podemos afirmar que la manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. 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: "a medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y proporcionalmente (aunque no en forma absoluta) menos por los acontecimientos manifiestos, directamente observables. En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría" (Hayman, 1969, p. 19).

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. Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.

7.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'

En este apartado, exponemos las condiciones del objeto "educación" que generan retos específicos en la investigación pedagógica y marcan la singularidad del objeto a investigar. La correspondencia objetual nos lleva a la objetividad y la objetividad *implica centrarse en el conocimiento del objeto de estudio; en su especificidad.* La investigación pedagógica, tiene que atender al objeto de conocimiento que le es propio: la educación (Colom, Ballester, Solórzano y Ortega, 2009; Boavida y García del Dujo, 2007; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011; Touriñán, 2016a). 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 (Aguerrondo, 2009, Neira, 2011; Colom, 2002; Lyotard, 1984; Prigogine, 1997; Prigogine y Stengers, 1983; Lipovetsky, 1986; Touriñán, 1989, 2013c, 2020e y 2020c; Luhmann, 1983; SI(*e*)TE, 2016, 2018 y 2020).

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*" (Ladrière, 1977, p. 115. La cursiva es mía). 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" (Ladrière, 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" (Ladrière, 1977, p.115. La cursiva es mía).

La idea de dominio es, según Ladrière, la que resume quizás de modo mejor lo específico de este cambio; "representa la capacidad de alcanzar con seguridad los objetivos que se propone y de independizarse de todos los condicionamientos exteriores" (Ladrière, 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.

A la luz de estas consideraciones mantenemos que la objetividad es un problema de correspondencia pública entre acontecimientos y símbolos, cuyos principios de regulación no se establecen '*a priori*', sino como exigencia de mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos. Y, así las cosas, podemos decir que, no sólo la correspondencia objetual es condición metodológica, sino también que estamos obligados metodológicamente por la correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación. La correspondencia objetual nos predispone adecuadamente para el conocimiento del objeto a investigar.

En este trabajo, avanzar en el desarrollo hermenéutico del objeto de investigación 'educación', implica asumir el camino de la objetividad definido como establecimiento de reglas de correspondencia públicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos como *objetividad comprensiva*, relativa a un sujeto situado que asume las consideraciones de valor que afectan al conocimiento, para alcanzar acuerdos intersubjetivos, atendiendo al contexto de descubrimiento y al contexto de justificación y, en segundo lugar, a reparar en el carácter complejo del objeto de conocimiento "educación"; un carácter que debe ser mantenido como principio de la investigación pedagógica, so pena de no abordar la sustantividad propia de la acción educativa en esa investigación (Touriñán, 2015b). Así las cosas, no sólo 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, sino que, además, 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 pasar del conocimiento a la acción, es decir, competencia para *elegir, comprometerse, decidir* y *realizar* valores educativos y la realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo, es decir, exige *sentir* valores realizados y realizables como educativos, hacer la *integración cognitiva* de los mismos, comprendiéndolos y hacer la *integración creativa,* interpretándolos desde nuestros símbolos culturales. 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 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.

La actividad es el pilar central de la complejidad del objeto 'educación'. *Y 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 logramos* conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. 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.

En resumen, la complejidad de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: 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 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, por un lado, y, por otro, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación, que son manifestaciones propias de la actividad común interna del hombre.

Para mí, como ya hemos visto, la complejidad del objeto de conocimiento "educación" puede ser sistematizada atendiendo a una triple condición 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 acción educativa de ámbito de conocimiento y de actividad.

Veo la relación educativa, ni más, ni menos, como la interacción de identidades para educar, como la puesta en escena de la intervención o 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. Por eso reiteramos que debemos asumir que en la relación educativa :

- se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos mejorar el sentido responsable de acción, en cumplimiento del carácter axiológico de la educación, construyendo procesos desde la relación medios-fines (elegir hacer-operar)
- se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos mejorar el compromiso voluntario de acción, en cumplimiento del carácter personal de la educación (comprometerse-querer de voluntad)
- se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos mejorar el sentido de vida individualizado que tiene esa acción, en cumplimiento del carácter patrimonial de la educación, construyendo metas (decidir actuar-proyectar)
- 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 (expresarse, integrando afectivamente el valor educativo)
- 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 (comprender el valor educativo, integrándolo cognitivamente)
- se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora del valor en cumplimiento del carácter espiritual de la educación y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura (interpretar el valor educativo, integrándolo creativamente)

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

Cada una de estas vinculaciones 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, a partir de la actividad común interna, origina los rasgos de carácter propios del significado de educación 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 (Touriñán, 2015b).

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 hacer una puesta en escena en la que la concordancia valores-sentimientos se produzca: elegir, comprometerse, decidir y realizar deben tener su correspondencia en la acción concreta, manifestándose en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la tarea y al logro, respectivamente.

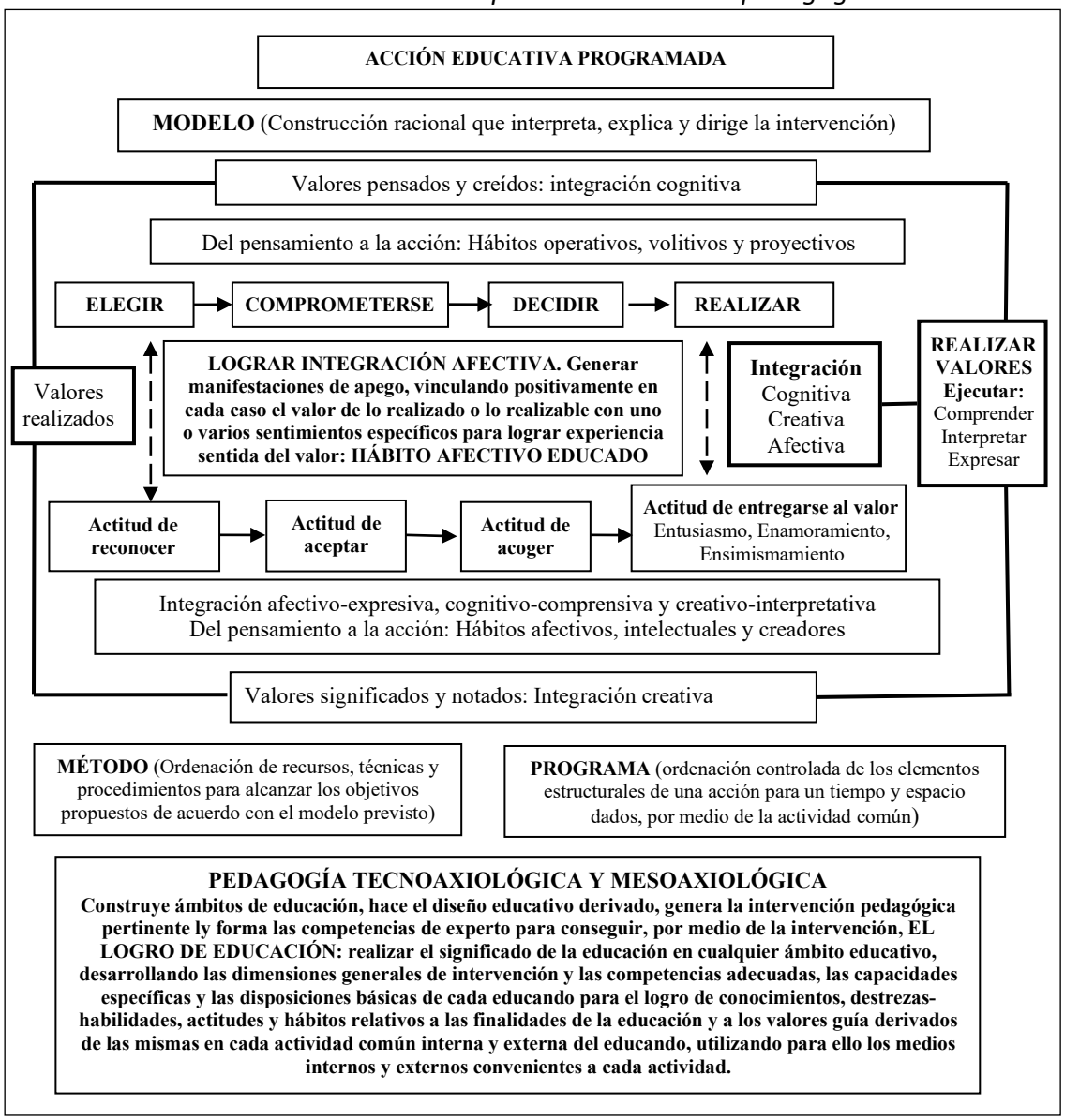
Afrontamos cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor y elección, obligación y decisión y entre valor y realización, integrando sentimiento, pensamiento y creación. Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* 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 logramos* conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los

principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. 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. En resumen, la complejidad de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: 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.

En cada puesta en escena de la intervención realizamos una *acción educativa programada,* que secuencia la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común en la relación educativa. Por medio de la relación educativa, a través de la puesta en acción, 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 programada, 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 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 (Cuadro 12).

Como ya hemos visto, 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 (Touriñán, 2019e).

Cuadro 12: Acción educativa programada. Diagrama funcional del paso del conocimiento a la acción para la intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2017a, p. 562.

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 (Touriñán, 2016a).

Elegir, comprometerse, decidir y realizar los valores son cuestiones de investigación que deben ser abordadas desde la exigencia lógica de la complejidad objetual de 'educación'. Y esto implica asumir los retos epistemológicos de la investigación pedagógica que hemos resumido en el cuadro 6 de este trabajo:

- La armonía de explicación y comprensión, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y elección (carácter axiológico de los hechos y condición fáctica del valor en la relación fines y medios): elegir
- La integración de lo fáctico y lo normativo, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y obligación (deber simple, deber urgente y deber fundamental): comprometerse
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y decisión (decisión técnica, ética, moral y política): decidir
- La concordancia de valores y sentimientos, porque en la acción educativa se crea una relación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor, cuando creamos algo o pensamos algo, para realizarlo, pasando del conocimiento a la acción (ejecutando mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo: integración cognitivo-comprensiva, creativo-interpretativa y afectivo-expresiva): realizar.

Estas relaciones son fundamentales para explicar la intervención y comprender la importancia de conseguir en el paso del conocimiento a la acción de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega que reflejan la concordancia de valores y sentimientos en cada caso. El conocimiento de la educación tiene que reflejar la complejidad del objeto 'educación'. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones de correspondencia objetual propias de una metodología de investigación, así como las condiciones de apertura, prescriptividad y pluralidad metodológica. Ese conocimiento de la educación se genera bajo el marco de la complementariedad metodológica en forma de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas y construcciones disciplinares de la Pedagogía para afrontar la complejidad del objeto 'educación', que hemos planteado en este trabajo desde la triple condición de valores, agentes y conocimiento y acción en la relación educativa. Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que hemos de defender la complementariedad metodológica como una exigencia de la *complejidad objetual y ello nos obliga a focalizar la investigación en el objeto* '*educación*', como teoría y práctica en cada intervención, so pena de no abordar la sustantividad propia de la acción educativa en la Pedagogía.

7.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual

Atendiendo, al principio metodológico de *correspondencia objetual*, estamos obligados a focalizar la investigación pedagógica en el objeto de conocimiento "educación" y esto permite establecer una secuencia racional de argumentación que nos lleva defender *la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica*.

La complementariedad metodológica es un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento "educación". Como ya sabemos, la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. 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 (Bochenski, 1976). Esta doble condición marca la complejidad del objeto "educación" para el conocimiento pedagógico, 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 (Touriñán, 2019c).

Es un hecho que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. 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 y 1981; Touriñán, 1987a, 1989, 2008 y 2018a; 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".

Parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una posición parcial. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento de la educación con significación intrínseca en sus términos, conocimiento derivado de teorías interpretativas y conocimiento filosófico y aplicaremos la forma de conocimiento más adecuada al objeto de estudio. 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); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

En unos casos, necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera, tal como corresponde al uso adecuado de la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas académicas sustantivas, que obedecen a criterio disciplinar, pero hay además muchas asignaturas que pueden responder a criterio pragmático sin respetar el rigor del criterio disciplinar. La educación es ámbito disciplinar y en las disciplinas estudiamos la educación como conocimiento y como actividad. Ámbitos disciplinares y pluralidad de investigaciones del campo de la educación son parte fundamental del patrimonio pedagógico y un signo de su fortaleza para resolver problemas de la educación, respetando en la investigación el principio de complementariedad metodológica, si queremos adecuarnos al objeto complejo 'educación'.

7.5. La complementariedad metodológica nos aleja del modelo dual en la relación teoría-práctica

La *Teoría de la Educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no sólo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, construyendo ámbitos de educación en cada intervención (Touriñán, 2014a y 2020d).

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. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

Desde mi 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 acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (Touriñán, 2020e, 2019b y 2020c). 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 generales (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).

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica, que hemos apuntado, nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (valores, agentes y la doble consideración de conocimiento y actividad de la educación). Y ello exige la complementariedad metodológica por respeto a la correspondencia objetual. El objeto "educación" requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación, y también

a la generación de conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito de educación.

No se trata de insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento "educación" y su validez, complejidad, correspondencia objetual y complementariedad, sino de denunciar los errores que se cometen al no comprender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto "educación" en cada caso de intervención. Y en este sentido mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de conocimiento, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario (Touriñán y Longueira, 2018).

El modelo dual no se identifica en este trabajo con la modalidad de formación profesional dual que requiere actividad formativa coordinada en centros escolares y en centros de trabajo. El modelo dual se entiende aquí como modelo de formación general que considera separadas la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción, de tal manera que la teoría proporcionaría representaciones mentales (conocimiento interpretativo) y la práctica proporcionaría formas de acción. La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y escuelas de 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 actividad humana realizable y 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 (Touriñán, 2010a, 2015a y 2020d).

Separar las dos vertientes 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. Mientras eso siga así, habrá una fractura en la formación derivada de la actividad realizable y la formación de la misma actividad como actividad cognoscible.

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).

En relación con la educación, hace años que propuse para estas tres categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación; son funciones pedagógicas distintas, porque, desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función le corresponden unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función (Touriñán, 1987b, 1990, 1995, 2017, 2020a y 2019c).

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.

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.

Así las cosas, los técnicos en funciones de docencia y de apoyo dominan los conocimientos teóricos y tecnológicos de la educación que les permiten entender, explicar y decidir la intervención propia de su función y realizan investigación activa para ajustar las secuencias de intervención al caso concreto. El especialista en investigación elabora los esquemas teóricos y tecnológicos, o, dicho de otro modo, domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que le permiten validar y desarrollar los modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

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. El modelo dual que separa conocimiento y actividad produce algo de este tipo, porque 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.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación es compatible con una interpretación como la anterior. 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 que realiza por tanto investigación aplicada como tecnología subalternada y al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Con independencia de lo que hemos expuesto ya en otros trabajos acerca de la insuficiencia del planteamiento subalternado y vistas las consecuencias negativas del modelo dual, es innegable que argumentaciones de este tipo son equívocas, porque incurren en un salto lógico. Teoría, tecnología y práctica son cuestiones de nivel epistemológico que aplicamos a las formas de conocimiento; 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 le 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 (Touriñán, 1987b y 2016a).

Y todo esto lo hace el técnico 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. Son parte de la disciplina, tanto los conocimientos que se obtienen de la actividad, como sus métodos de conocimiento y la teoría del método. Forman igualmente parte de las disciplinas autónomas y de las disciplinas académicas sustantivas, tanto el método de conocimiento, como el conocimiento que se va consiguiendo sobre la actividad. Podemos hablar con propiedad de una disciplina con autonomía funcional (la Pedagogía) con pluralidad de investigaciones que aportan 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.

SECCIÓN SEGUNDA:

REALIDAD Y NORMATIVIDAD EXIGEN RECHAZAR LAS TESIS DE LA NEUTRALIDAD DEL ESTUDIO CIENTÍFICO Y DE LA NEUTRALIDAD DE LA TAREA EDUCATIVA

Sección Segunda 2

Adaptado del libro J. M. Touriñán López (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez, cap. 11. Derechos de edición del autor.

Adaptado del libro J. M. Touriñán López (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo., cap. 1. derechos de edición del autor.

Adaptado del libro J. M. Touriñán y R. Sáez (2012). T*eoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.* A Coruña: Netbiblo, cap. 6. Derechos de edición del autor.

ÍNDICE DE LA SECCIÓN 2

8.- REALIDAD Y NORMATIVIDAD SON PRINCIPIOS CONTRAPUESTOS A LA NEUTRALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

9.- EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y LA NO NEUTRALIDAD DEL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN

- 9.1.- El neutralismo ingenuo no existe
- 9.2.- El supuesto dogmático de la neutralidad no es el ciencismo
- 9.3.- La lógica interna de la neutralidad diferencia entre elección de la actividad científica y neutralidad de la actividad científica
- 9.4.- La tesis de la neutralidad no es ciencismo, se postula como neutralidad intrínseca del contenido de la ciencia
- 9.5.- Tipos de neutralidad intrínseca en el estudio científico de la educación y de neutralidad externa en la tarea educativa
- 9.6.- Delimitación general de la tesis de la neutralidad
- 9.7.- Tesis de la neutralidad intrínseca axiológica. Supuestos y crítica
- 9.8.- Tesis de la neutralidad intrínseca técnica. Supuestos y crítica
- 9.9.- Tesis de la neutralidad intrínseca moral de la investigación científica. Supuestos, crítica y pérdida de significado

10.- LIBERTAD, EDUCACIÓN Y VALORES FRENTE A NEUTRALIDAD DE LA TAREA

- 10.1.- Diferencia entre neutralidad de la tarea y neutralidad del estudio científico de la educación
- 10.2.- Improcedencia del neutralismo axiológico y técnico en la tarea educativa
- 10.3.- Implicación ciencista de la neutralidad de la tarea
- 10.4.- Crítica de la neutralidad de la tarea derivada del ciencismo
- 10.5.- La neutralidad de la tarea educativa siempre es externa
- 10.6.- Argumentación teórica frente al neutralismo externo
- 10.7.- Contradicciones del neutralismo externo en la práctica

8. REALIDAD Y NORMATIVIDAD SON PRINCIPIOS CONTRAPUESTOS A LA NEUTRALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

Desde nuestra 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 acerca 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 del conocimiento de la educación).

Desde mi punto de vista, el objeto 'educación' requiere todos los tipos de estudios, 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*.

Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* de la educación (para 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), tal como se ha fundamentado en diversos trabajos.

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.

Llegados a este punto hemos de decir que las *corrientes funcionan como paradigmas*. La corriente constituye el marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca del conocimiento de la educación que permiten fundamentar el modo de entender el discurso pedagógico y la intervención. En tanto que patrones de interpretación, *las corrientes configuran la mentalidad pedagógica* de sus partidarios y esta *mentalidad funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto y determina un modo de pensamiento singular para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación*. En el contexto de descubrimiento de la investigación funciona como presupuesto; la mentalidad pedagógica de cada corriente es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, y se centra la observación en aquello que tiene sentido desde la mentalidad específica. En el contexto de justificación de la investigación funciona como supuesto; la mentalidad pedagógica es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de la educación. Precisamente por eso cada corriente redefine el ámbito del conocimiento de la educación, crea nuevos valores o reformula los que ya existían con mirada pedagógica, desde los elementos estructurales de la intervención.

Mi posición personal frente a las tesis neutralistas, acerca de la ciencia y, por tanto, del estudio científico de la educación, puede resumirse del siguiente modo:

- No existe el neutralismo axiológico intrínseco, porque el contenido de la ciencia no está libre de valores. Los hechos tienen un carácter axiológico, dependen de la invención conceptual o del marco teórico que los hace significativos. Los valores no son puros entes *a priori*, ni meras creaciones imaginativas, son relacionales; existe la condición fáctica del valor y la normatividad intrínseca en la ciencia: la ciencia crea valores en su ámbito de estudio.
- No existe la neutralidad técnica intrínseca porque las consideraciones semánticas y pragmáticas del paso de cuestiones descriptivas a proposiciones prescriptivas, permite afirmar que, a pesar del salto lógico, existe un paso inevitable en la realidad respecto de la orientación de la acción desde el propio proceso. Ese paso se da en la ciencia y en la tecnología; se funda en el conocimiento del funcionamiento del sistema en el que trabajamos. La elección técnica es una elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la actividad a realizar. El científico y el tecnólogo dan normas. La racionalidad científico-tecnológica exige y fundamenta con conocimiento de elección técnica que el profesional de un ámbito es responsable de los fines y medios subsidiarios, es decir, lógicamente implicados en su ámbito de actividad.

- Hay una pérdida de significado del neutralismo moral intrínseco. Frente a los neutralistas morales en sentido amplio, queda claro que la elección técnica funda con conocimiento la posibilidad de establecer normas de acción que orientan la preferencia entre valores una vez elegido el objetivo directo de la acción -investigar historia, hacer química, estudiar educación-. Pero, frente a los neutralistas morales en sentido estricto, mantenemos que, si bien es verdad que la ciencia no hace juicios morales genuinos, los juicios morales genuinos no se pueden hacer sin el conocimiento científico y, así las cosas, el científico es responsable de que no se convaliden ni vindiquen decisiones morales con normas que carecen de fundamento teórico. La ciencia como tal no es ajena a los problemas morales genuinos. Por consiguiente, la elección moral que hace una persona a favor de la ciencia frente a otros tipos de actividad no es una elección fundada sólo en la ciencia, pero no es ajena absolutamente a la ciencia, como pretenden los neutralistas morales, porque esa elección depende del conocimiento teórico que se tiene de los diversos objetos a elegir. Si esto es así, el neutralismo moral intrínseco carece de sentido teórico.

Ahora bien, negamos el neutralismo y ello no equivale a incurrir en ciencismo (Cencillo, 1973; Hayek, 1979; Ladrière, 1977; Seiden, 1980; Freund, 1975, Colom *et al.*, 2009). La racionalidad científica no es la única racionalidad que aporta conocimiento genuino. Hay un sentido específico en la racionalidad técnica y el investigador no puede hacer que toda la sociedad se organice desde los objetivos intrínsecos de la ciencia, porque para la racionalidad práxica no es suficiente la ciencia.

Desde esta argumentación, tiene sentido afirmar que el investigador ni dicta los fines de la vida (no es suficiente la racionalidad científica), ni está al margen de esas orientaciones del objetivo directo de la acción (es necesaria la racionalidad científica), ni tiene que estar sometido a cualquier propuesta de objetivo subsidiario para su ámbito de trabajo, porque es suficiente la racionalidad científico-técnica para decidir fines y medios subsidiarios.

Me parece un error subsumir la racionalidad práxica en la racionalidad científico-tecnológica. No comprender ese error es abrir la legitimación de la destrucción de pueblos enteros por el simple hecho de observar los efectos. Al científico se le plantean problemas de elección técnica; con fundamento de elección técnica es perfectamente legítimo que un médico decida mentir a su paciente para salvarle la vida, que un biólogo descubra los efectos de una plaga y sepa controlarla, que un pedagogo no acepte como objetivo educativo la destrucción de la condición de agente del educando. Pero al biólogo, al médico, al pedagogo se le plantean problemas de elecciones morales genuinas que no pueden resolver con su competencia técnica sino humanamente con racionalidad práxica: ¿Es lícito que se use el descubrimiento biológico acerca de los efectos de una plaga en contra de los hombres?, ¿es lícito que se utilicen las personas como conejos de indias para experimentos clínicos?, ¿es lícito mermar la eficacia de la educación escatimando las partidas del presupuesto? Estas

cuestiones son ejemplo de las situaciones en que la racionalidad práxica es imprescindible (Tiseltus y Nilsson, 1971; Koestler, et al. 1969; Polanyi, 1964; Scheuerl, 1984; Touriñán (Dir.), 2012 y 2008b; Altarejos, 1999 y 2010, Altarejos *et al*., 1998; Bárcena, 1993a y 1993b).

Así las cosas, la cuestión fundamental en el tema de la responsabilidad científico-tecnológica no es el litigio acerca de la neutralidad de la investigación, sino la pretensión de ciencismo, es decir, el intento atractivo de ir más allá de la decisión técnica (propia de la indagación científico-tecnológica) sólo con la decisión técnica.

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. Desde el conocimiento de la educación *estamos obligados a mantener en la intervención pedagógica el principio de realidad y el principio de normatividad*, para explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas acontecimiento y acciones educativas, decidiendo con orientación fundada. Verdad y norma tienen su lugar específico alejado del ciencismo y del neutralismo y ambas son fundamento de la intervención pedagógica.

9. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y LA NO NEUTRALIDAD DEL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN

Uno de los conflictos más trascendentes en el desarrollo de la educación como objeto de conocimiento tiene su origen en el carácter axiológico de la educación. La educación implica valores y esta observación entra en conflicto un dogma de la filosofía de la ciencia tradicional: el supuesto de la neutralidad de la investigación (Touriñán, 1976 y 1987a).

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.

Los partidarios de la neutralidad mantienen, en líneas generales, que la investigación científica no se ocupa de esas cosas y, por consiguiente, el conocimiento

de la educación, si quiere ser "científico", deberá abandonar lo que, sin lugar a duda, constituye su substantividad: la posibilidad de establecer normas (Ulman, 1976, p. 150).

La cuestión es grave y paradójica, porque nos vemos encerrados en dos posibles estados que no son deseables por distintas razones. De una parte, si las premisas teóricas de carácter científico no entran en problemas axiológicos, se sigue que ninguna propuesta que oriente la acción, tendrá fundamento científico, con lo cual la acción educativa se aleja de la racionalidad científica y se condena irremisiblemente al irracionalismo. De otra parte, si para evitar el irracionalismo, introducimos las cuestiones axiológicas en la ciencia, arruinaríamos, según la opinión de los neutralistas, la misma ciencia que, por principio, es fáctica, no normativa.

El objeto de este epígrafe es desmontar este planteamiento que, o bien nos obliga a estudiar "científicamente" (sin valores y valoraciones) la educación abandonando lo más sustantivo de esta, o bien nos condena al irracionalismo pedagógico, porque el neutralista sostiene que lo propio de la intervención pedagógica es incompatible con la racionalidad de la ciencia, que es ajena a los valores.

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. Los principios de metodología e investigación y las condiciones propias de los hechos y los valores en la investigación nos exigen defender la realidad y normatividad pedagógica como principios de intervención frente al ciencismo y al mito de la neutralidad.

9.1. El neutralismo ingenuo no existe

El problema de la neutralidad, tal como yo lo veo; no consiste en que la educación se encuentre abocada, bien a prescindir de sus aspectos sustantivos, o bien al irracionalismo. El problema es justamente al revés; tanto si defendemos la neutralidad para la tarea educativa, como la neutralidad para la investigación de la educación, el neutralista tiene que dar respuesta al problema de la calidad de la educación. Es decir, tiene que demostrar qué contribución se hace al logro de calidad actuando neutralmente.

El simple hecho de plantear así el problema nos obliga a reparar en datos que de otro modo no serían significativos y permiten comprobar que, dentro de su polisemia, el término neutralidad no implica ingenuamente abandonar el problema axiológico:

a) Si neutralidad supusiera ingenuamente el abandono de todo problema axiológico, ni siquiera podría afirmarse que la mejor contribución a la calidad de la educación es la propuesta neutral.

   Es innegable que la investigación de la calidad de educación como

actividad humana en la que tenemos que tomar decisiones es manipulable. Pero este mismo riesgo lo tenemos en cualquier otra actividad que implica decisiones humanas, y no por ello deja de hablarse de calidad en esos ámbitos profesionales. Evidentemente, hablamos de la calidad de la gestión económica; también es evidente que la gestión económica es susceptible de manipulación, pero, por ese riesgo, no se abandona la consideración de la calidad de la gestión; antes al contrario, reconocemos que la gestión es de calidad, porque evita ese riesgo, lo controla o lo descubre, ya sea con medidas deontológicas del gremio profesional, ya sea desde la propia investigación, con contrastaciones que invalidan el intento manipulador de la gestión de calidad, denunciándolo como trabajo de escaso valor científico.

Por consiguiente, la posición neutralista no descarta todo problema axiológico, está obligado a defender, por coherencia lógica, que la investigación científica valiosa es la que él propone.

b) El hecho de que el neutralismo sea una opción desarrollada en sociedades pluralistas, no quiere decir que toda crítica al neutralismo equivalga a una crítica al pluralismo. Antes, al contrario, debe entenderse que la crítica al neutralismo lleva consigo el reconocimiento de que la investigación científica no está tan al margen de los problemas axiológicos como pretenden los neutralistas.

En relación con la educación, es un hecho que, en cualquier caso, el neutralista tiene que enfrentarse a problemas axiológicos relacionados con calidad de la educación por el hecho de investigar dentro de un marco socio-político.

Desde esa perspectiva, en unos casos, el neutralista trabaja para lograr cambios que defiende como cambios de calidad. El uso que los demás hagan de esos cambios de calidad no es problema del neutralista, según defienden los partidarios de la postura neutral, pero, como mínimo, su investigación -so pena de ser inútil- debe contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

Ahora bien, desde esa misma perspectiva, cuando se le pide al neutralista que trabaje para lograr cambios que él entiende que no son cambios de calidad, o existen oportunidades para que el neutralista no tenga que actuar en contra de su código científico, con lo cual ya está valorando su código científico por encima de cualquier otra cosa, o bien acepta que es un mero técnico que operativiza cambios, sin competencia alguna respecto a la índole educativa de los cambios. Si esa es su actuación como técnico, deja al margen de su competencia un aspecto sustancial de la educación, pero no anula toda preocupación axiológica, porque a él le compete contrastar y decidir el medio más idóneo de lograr el cambio.

c) En cualquier otro ámbito se acepta hablar de calidad del conocimiento del

> ámbito y de los productos que se obtienen en el ámbito. Hablamos de la calidad de la investigación en física, en historia, en sociología, etc. y hablamos de la calidad de los productos obtenidos en esas investigaciones. Esto es tan obvio que a ningún científico se le ocurriría aceptar cualquier trabajo en su ámbito como un trabajo científico de calidad. Por consiguiente, cuando el neutralista propone dejar al margen los problemas del valor, está hablando de un modo especial, pues no toda valoración queda al margen. No existe el neutralismo ingenuo incondicionado.

Resulta palmario que mi intención al exponer las tres argumentaciones anteriores no es crear *neutralistas ingenuos* que no resisten la más mínima crítica, sino poner de manifiesto en el punto de partida del análisis crítico del neutralismo que tampoco el neutralista puede descartar absolutamente las cuestiones axiológicas. Como vamos a ver en los epígrafes siguientes, unos dejan al margen las cuestiones morales, otros las decisiones técnicas, como si nada tuvieran que ver con la investigación científica, y otros dejan al margen de la investigación los valores, postulando que los valores no tienen que afectar al desarrollo lógico de la investigación y asumiendo al mismo tiempo que, siempre que investigan valoran la investigación como la forma idónea de afrontar el problema a resolver.

9.2. El supuesto dogmático de la neutralidad no es el ciencismo

Existe polisemia en el concepto de neutralidad y no es nada extraño que este problema haya sido calificado también de dogma y mito, pues se reputa el supuesto como verdad inamovible, aunque realmente sólo exista en la mentalidad de quien lo formula. Como dice Gouldner, hablando de la Sociología libre de valores, es seguro que bajo el tema de la neutralidad diferentes sociólogos significan cosas diferentes; unos sostienen la creencia en la neutralidad dogmáticamente, sin examinar con rigor en qué se funda la credibilidad del supuesto neutralista; otros afirman la neutralidad de la ciencia de manera ritual, sin tener una idea clara de lo que quieren decir con ello (Gouldner, 1965, p. 198).

La utilidad de la creencia en la neutralidad para establecer la autonomía de la ciencia frente a los valores es la condición que, de manera más inequívoca, contribuye al sostenimiento del supuesto. En la misma medida que la ciencia se reputa como neutral, el científico está al margen de las reformas, de las aplicaciones tecnológicas y puede creer que investiga lo que quiere, como si la ciencia tuviese un valor garantizado pese a las malas aplicaciones que circunstancialmente se hagan de ella, o pese a su inserción histórica en una sociedad injusta (Barnes, 1980).

Rendimos culto a la ciencia, pero la neutralidad, al igual que la objetividad, no es intocable. Debemos aclarar el campo del supuesto de la neutralidad, porque una consecuencia directa de este dogma es que, salvo raras excepciones, se rechace un trabajo como científico si afronta problemas axiológicos o propone normas que

orientan la acción. Precisamente por eso, y respecto de la educación, se afirma que la neutralidad en la tarea educativa o en la investigación de la educación supone, por ejemplo, cosas tan dispares como (Barral, 1970):

- Hablar estrictamente de hechos, en lenguaje descriptivo y no evaluativo
- No formular normas que orienten la acción del investigador o del profesor
- No valorar unos enunciados por encima de otros en aquellos problemas que no garantizan una evidencia concluyente
- No revelar en las enseñanzas opiniones personales
- No inducir a los alumnos hacia una determinada posición ante un valor con el entusiasmo o con los razonamientos
- Enseñar materias estrictamente demostradas
- Evitar todos los temas que implican valoraciones, tales como política, economía, moral, etc.

Debe entenderse que no todo aquel que es neutralista justifica su tesis; lo más frecuente es que se afirme la neutralidad por medio de enunciados distintos y diferentes, como los que hemos apuntado, de manera dogmática. Lo más normal es postular que la ciencia no valora, no da normas, o no decide en lugar de las personas, porque la ciencia es neutral. Se asume la neutralidad como fórmula, sin preocuparse de la consistencia lógica de la afirmación. Qué razones hay para decir que la ciencia no valora o si estamos utilizando el término valorar unívocamente, son cuestiones que suelen marginarse en investigaciones que se consideran neutrales.

Todo neutralista mantiene que la relación con los problemas axiológicos es la clave de la neutralidad, pero no todos los neutralistas mantienen la misma posición. Incluso dejando al margen el neutralismo ingenuo, para el cual ni siquiera se valoraría el conocimiento científico, no puede afirmarse que los neutralistas defienden el mismo contenido en su tesis.

La postura de neutralidad no es una posición ingenua, sino una concepción de la investigación y de las responsabilidades de los profesionales fundamentada en argumentos teóricos y prácticos que no son fácilmente criticables, como vamos a ver a continuación.

9.3. La lógica interna de la neutralidad diferencia entre elección de la actividad científica y neutralidad de la actividad científica

Todo neutralista riguroso mantiene que el punto de partida de la investigación científica es claramente ético, de valor: en el conocimiento científico optamos por transmitir y descubrir la verdad para descartar la falsedad. Ahora bien, todo neutralista

serio mantiene, además, que esa valoración ética en el punto de partida no altera el rigor lógico de la justificación del conocimiento científico. La neutralidad reconoce la presencia de valores en el punto de partida, pero en el supuesto neutralista, esas valoraciones son cuestiones extrínsecas a la ciencia en sí. Como dice R. A. Dahl (1968, pp. 121-123):

a) Los valores, los intereses y la curiosidad del investigador influyen en la elección del tema a investigar.

b) Todo análisis científico presupone que valoramos la verdad.

c) Los prejuicios del investigador pueden inducirle a error en sus investigaciones.

d) Todas estas son cuestiones extrínsecas a la investigación que no alteran el decurso lógico de la justificación del conocimiento.

Para el neutralista la ciencia no hace reformas sociales; pero explica teóricamente los acontecimientos. Precisamente por eso entiende que, si bien la ciencia no hace juicios de valor, eso no significa que no sea útil para lograr la calidad en el ámbito en el que se investiga (Weber, 1982, p. 240-41).

Para poder enfrentarse a la tesis neutralista es imprescindible entender cómo se puede elegir la investigación y mantener al mismo tiempo la neutralidad de la investigación. Si esto no se consigue, toda crítica al neutralismo caerá por su base, pues los neutralistas podrían objetarnos que elegir la investigación no es incompatible con la defensa de la neutralidad de la investigación.

Así pues, las objeciones rigurosas al neutralismo no deben provenir de la elección que el neutralista hace de la investigación científica como forma de conocimiento, sino de la neutralidad propugnada para el contenido de la investigación. Elección de la investigación científica como modo de conocimiento, y contenido de la investigación científica son dos cosas distintas que el neutralista reconoce. Por consiguiente, decir que el neutralista elige la investigación científica y asume la fidelidad al método científico como compromiso ético previo, no es criticar el neutralismo, porque justamente lo que defiende el neutralista es que esa fidelidad y elección de la investigación le obliga a alcanzar un contenido neutral. Son dos tipos de actuaciones distintas, elegir la actividad científica y ejercer la actividad científica. Con respecto a la elección de la investigación científica, el neutralista no es neutral, sí se me permite el juego de palabras. La neutralidad se defiende para el contenido de la investigación. Y no darse cuenta de esa diferencia es viciar la crítica al neutralismo con la valoración previa de la ciencia como actividad.

Desde esta perspectiva y respecto de la neutralidad se distinguen, en principio, dos esferas: neutralidad interna y neutralidad externa (Eckstein, 1969, pp. 338-345):

- *Neutralidad interna* es la posible actitud neutral que mantiene una persona acerca de los motivos o aprehensiones que permanecen en su intimidad
- *Neutralidad externa* es la posible actitud neutral que mantiene una persona acerca de las manifestaciones de su conducta, que inciden en la conducta de los demás.

Mi conclusión es que, si consideramos la investigación científica como forma de conocimiento, hay que reconocer que el neutralista no mantiene en este tema ni neutralidad interna ni externa. El neutralismo interno, llevado a sus últimas consecuencias, significa que nadie podría defender ante sí mismo el camino que para sí ha elegido. En otras palabras, equivaldría a identificar la decisión con la ausencia de compromiso. No tiene sentido adoptar una posición para luego no asumirla. Si los neutralistas hicieran esto, además de no entender la estructura del acto libre -que supone siempre asumir lo decidido- podrían ser acusados de incoherencia lógica en su posición, porque negarían la posibilidad de defender lo que afirman. No hay neutralidad interna respecto de la elección de la investigación como forma de conocimiento, porque el neutralista asume que el conocimiento científico explica la realidad; es falible, pero garantiza la certeza de sus enunciados; verdad, contrastación, sinceridad y adecuación a los datos de los sentidos son los aspectos que valora el neutralista y le llevan a defender esas características como propias de la investigación científica y, por consiguiente, a elegirla. Por la misma razón, y a fin de lograr el crecimiento intensivo de su corriente, el neutralista no defiende la neutralidad externa para su forma de conocimiento. Entiende que la investigación valiosa es la que sigue la metodología que él propone y, consiguientemente, la justifica, la contrasta, la expone y la transmite a los demás para que investiguen del mismo modo.

No hay ninguna duda de que el neutralista no es neutral con respecto a la elección de la investigación científica como forma de conocimiento, ni respecto de su difusión y propaganda. Y esto quiere decir que el neutralista se decide por la investigación científica, como forma de conocimiento, porque la valora frente a otras formas de conocimiento en tanto en cuanto la investigación científica es neutral, es decir, produce unos contenidos libres de valoraciones (Radnitzky, 1982). Se entiende, de este modo, que el neutralista no es neutral cuando se decide a favor de la investigación científica como forma de conocimiento o cuando la difunde, pero defiende el carácter neutral de la investigación científica, porque esta produce, según él, un contenido libre de valores y se le llama neutralista por eso.

9.4. La tesis de la neutralidad no es ciencismo, se postula como neutralidad intrínseca del contenido de la ciencia

El neutralista lo que defiende y le caracteriza como partidario de la tesis neutral es su real intención de mantener la neutralidad del contenido de la investigación. Diríamos, pues, que la tesis de la neutralidad postula la *neutralidad intrínseca*: no es que el neutralista sea neutral cuando elige la ciencia, lo que mantiene

es que la investigación científica es neutral, porque el contenido de la investigación científica no resuelve problemas de valores. Por consiguiente, la crítica fundamental al neutralismo debe centrarse en la neutralidad del contenido, tal como ha establecido Radnitzky:

> "Evidentemente, la ciencia presupone el empeño de conocer y por tanto una evaluación positiva del conocimiento (...) Que alguien deba dedicarse a la ciencia es una cuestión que exige una decisión genuina (...) La ciencia no puede tomar la decisión por él (...) Quien quiera dedicarse a la ciencia ha de reconocer también el objetivo o meta global constitutivo del significado de esta actividad, ha de conceder valor al progreso cognoscitivo y estar dispuesto a vivir según cierto estado de vida, mientras se dedique a este campo de la indagación científica (...) Se sigue además, ya que sólo existe un método científico, que deben respetarse las reglas fundamentales de la metodología (...) En consecuencia, es correcta la observación de que cuando alguien se dedica a la ciencia (...) presupone evaluaciones externas al conocimiento (..) Pero esto no constituye una objeción a la idea de ciencia o a la tesis de libertad de valores" (Radnitzky, 1984, p. 85).

Ahora bien, ni el compromiso ético previo, ni la elección de la ciencia frente a otras formas de actuación, anulan el carácter neutral de la investigación científica. Por una parte, es obvio que el compromiso ético no anula la neutralidad, ya que lo único que exige es fidelidad a la metodología de investigación, que es neutral porque con ella se obtienen contenidos libres de valores. Por otra parte, sabemos que la elección que hacemos de la ciencia es externa a la ciencia misma, no es intrínseca, y, por tanto, no invalida la neutralidad. El hecho de que yo elija la ciencia frente a otros tipos de actuación no permite imputar a la ciencia, internamente, contradicción lógica, porque esa valoración es previa a la actividad científica. Como dice Radnitzky, esa contradicción sólo se sigue si el neutralista se reconoce como *ciencista*, además; es decir, si mantiene, además, que sólo la ciencia es conocimiento genuino. Frente al ciencismo, el neutralista reconoce que hay otras formas de conocimiento y que decide a favor de la ciencia, si bien esa elección no es científica; es otro tipo de actividad (Radnitzky, 1984, p. 86).

No hay contradicción lógica al afirmar al mismo tiempo que la ciencia es neutral y que decidimos a favor de la ciencia porque el neutralista no es un ciencista y reconoce, por tanto, que son dos tipos de actuaciones distintas la que le permite elegir y la que le permite conocer cuando hace ciencia.

Si el neutralista fuese, además, ciencista incurriría en neutralismo ingenuo. En tal caso, y dado que la ciencia no valoraría, pero sería el único conocimiento genuino, el neutralista se vería imposibilitado para elegir la ciencia frente a otros tipos de actividad. Para el neutralista, la clave es entender que, si se valora, no se hace ciencia.

9.5. Tipos de neutralidad intrínseca en el estudio científico de la educación y de neutralidad externa en la tarea educativa

Si los razonamientos anteriores son correctos, cabría decir, por tanto, que los neutralistas asumen la siguiente proposición: si la ciencia es lo que es y su metodología es la que permite realizar la ciencia, el contenido de la investigación es neutral. Así las cosas, y en relación con la educación, la defensa de la tesis de neutralidad supondría:

a) Defender la *neutralidad intrínseca* con respecto a la educación como objeto de estudio científico. Es decir, se valora la investigación científica de la educación, pero el contenido de esta tiene que ser neutral. La neutralidad del estudio científico de la educación no es interna ni externa, es intrínseca, según el neutralista.

b) Defender que la tarea educativa mantiene la *neutralidad externa en* coherencia lógica con la neutralidad intrínseca que se defiende para el contenido de la investigación científica de la educación. El neutralista elige conocer la educación (no hay neutralidad interna); defiende y propaga que el conocimiento científico de la educación es el neutral (no hay neutralidad externa del conocimiento científico). Pero dado, que la enseñanza científica es la que se guía por el "conocimiento científico" de la educación, tal como él lo concibe (neutralidad intrínseca), sólo se transmitirán contenidos neutrales (neutralidad externa de la tarea).

Una vez asumido que el neutralismo es una posición que se defiende con respecto al contenido de la investigación, se entiende que, por extensión, se diga que el científico como científico mantiene una actitud neutral. Es cierto que elige ser científico e investigar; adopta en este caso una postura a favor de un determinado modo de conocer. En esa decisión no es neutral. Pero también es cierto que, una vez asumido el método científico, debe actuar como exige el supuesto neutralista, porque el contenido de investigación que debe obtener es el neutral, es decir, no entra en problemas axiológicos. Y llegados a este punto del discurso, conviene notar que casi todos los neutralistas afirman que la ciencia es neutral y que, aquellos otros que prefieren afirmar que el científico -no la ciencia- es neutral, mantienen su afirmación por derivación del carácter neutral del contenido de la investigación.

Aceptando siempre que el neutralista no es neutral, ni interna, ni externamente respecto a la elección de la investigación científica, cabe distinguir *tres posiciones de neutralismo intrínseco* respecto al contenido de la ciencia, aplicables al estudio científico de la educación:

a) *Neutralismo intrínseco, axiológico*: Defiende que la ciencia se ocupa de hechos y mantiene un hiato insalvable desde la ciencia entre hechos y valores. Para el defensor del neutralismo axiológico, la ciencia describe hechos; la elección de la investigación científica y el compromiso ético

con la investigación, que son previos a la actividad científica, no obligan a alterar el decurso lógico de la misma, valorando.

b) *Neutralismo intrínseco, técnico*: Defiende que la ciencia no produce normas en el ámbito que estudia. El científico a lo sumo nos dice que, si hacemos A, debe producirse B. Existe un hiato insalvable desde la ciencia entre las cuestiones descriptivas y las cuestiones evaluativo-prescriptivas, entre 'es' y 'debe'. La ciencia no da normas que orienten la acción.

c) *Neutralismo intrínseco, moral*: Defiende que la ciencia no tiene relación con las elecciones morales. Podemos llegar a afirmar en la investigación científica, debes hacer A, si quieres conseguir B; es decir, que las valoraciones científicas son instrumentales, son valoraciones de medios para realizar fines dados que a su vez pueden ser valiosos o no. Todo problema de la valiosidad del fin es problema práxico (moral y político) y, la ciencia no puede resolverlo. Por consiguiente, neutralidad moral de la ciencia equivale a decir que no se pueden justificar científicamente juicios de la forma «debes conseguir B». No existe responsabilidad moral del científico más allá de la fidelidad a la metodología que como científico debe seguir.

De acuerdo con estos tres modos de neutralismo intrínseco cabe la posibilidad de concebir *tres modos de neutralismo externo en la tarea educativa*:

a) *Neutralismo externo, axiológico*: postula, en coherencia con el neutralismo intrínseco axiológico, que ningún profesor como tal puede transmitir valores.

b) *Neutralismo externo, técnico*: postula, en coherencia con el neutralismo intrínseco técnico, que ningún profesor como científico puede transmitir orientaciones de la acción; de ningún modo puede afirmar como científico, debes hacer X para conseguir Y.

c) *Neutralismo externo, moral*: postula, en coherencia con el neutralismo intrínseco moral, que ningún profesor como científico puede transmitir juicios morales: debes conseguir Y.

9.6. Tesis de la neutralidad intrínseca axiológica. Supuestos y crítica

La neutralidad axiológica intrínseca consiste en afirmar que el contenido de la ciencia es neutral, porque la ciencia no implica valores. Consecuentemente, la investigación científica es neutral, porque el contenido de la ciencia es neutral. El científico es, a su vez, neutral porque, como científico, debe atenerse a la investigación científica; como científico, no valora. El neutralista axiológico acepta que hay una decisión previa que es inneutral. La ciencia no decide por él, si debe hacer ciencia u

otra cosa. El neutralista valora diversas formas de actividad y decide hacer ciencia. Pero, una vez que decide hacer ciencia, actúa neutralmente. Así pues, el neutralista axiológico mantendría las siguientes tesis:

a) Existe una opción previa a favor de la ciencia que supone elegir la investigación científica frente a otras formas de actuación.

b) Decidirse a favor de la ciencia implica un compromiso ético previo: mantener fidelidad a la metodología de investigación científica.

c) Ahora bien, ni el compromiso ético previo, ni la elección de la ciencia frente a otras formas de actuación, anulan el carácter neutral de la investigación científica, como ya hemos visto en el epígrafe 5.

Frente a posiciones ingenuas y a críticas facilonas que descartan el neutralismo sin prestar atención a la distinción que hace entre opción previa inneutral y neutralidad de la investigación, por un lado, y actividad científica y otros tipos de actividades por otro, hay que reconocer que el neutralista riguroso no descalifica a otros tipos de actividades sin más; antes bien, los reconoce y utiliza, pero no los identifica como investigación científica. Más precisamente habría que afirmar que lo único que hace el neutralista es demarcar la ciencia.

Por consiguiente, el punto fundamental de la tesis neutralista axiológica es que el contenido de la ciencia es neutral porque la ciencia no valora; entre hechos y valores hay un hiato insalvable científicamente, en el sentido de que los hechos no sirven para fundamentar valores (Quintanilla, 1976, p. 70).

Debe quedar claro desde el principio, que el neutralismo intrínseco axiológico no es una posición defendida actualmente por los partidarios de la tesis de la neutralidad de la ciencia. A medida que la crítica va desmontando argumentaciones, los neutralistas han ido replegando sus posiciones al neutralismo técnico, primero, y al neutralismo moral, después.

Sin que las afirmaciones que vamos a hacer a continuación se tomen como crítica de los otros modos de concebir el neutralismo, hay que reconocer que, a afirmaciones dogmáticas, puede responderse también con afirmaciones dogmáticas.

En efecto, el único modo de defender que hay un hiato insalvable científicamente entre hechos y valores es afirmando que (Quintanilla, 1976, p. 71):

a) La ciencia se ocupa de hechos,

b) Los hechos son independientes de las teorías, y

c) Los valores son subjetivos.

La respuesta contundente de la racionalidad científica al neutralismo axiológico es que actualmente se sabe que:

- Los hechos no son ajenos a la valoración, porque los hechos no se interpretan al margen de las teorías
- Los valores no son subjetivos
- No hay ciencia sin valoraciones.

En mi opinión, el neutralismo axiológico se puede descartar en la medida que podemos demostrar que no es verdad su afirmación. Para demostrar ese error las tesis que hay que defender son las siguientes:

A) La concepción objetivista de los hechos científicos está descartada. No hay hechos sin teoría, de lo que se desprende que los hechos están valorados. Hoy se asume el *carácter axiológico de los hechos* en la investigación científica.

B) La concepción subjetivista del valor está descartada en la investigación actual; el valor es susceptible de conocimiento, tiene carácter relacional, porque se asume la *condición fáctica del valor*.

C) En la ciencia no sólo hay valores en el punto de partida, sino que durante la investigación hacemos valoraciones y, además, la ciencia crea valores. *Hay una normatividad intrínseca en la ciencia.*

Todo lo que hemos analizado en el primer capítulo con respecto a la búsqueda del significado nos permite afirmar que los hechos científicos no están "dados" sin más, como si su sola presencia fuese evidente para deshacer toda controversia acerca de nuestras observaciones. Todo hecho científico está afectado de una carga teórica conceptual que lo convierte en significativo para la investigación: *los hechos tienen carácter axiológico.*

Frente al aproblematismo de los hechos hay que reconocer el carácter axiológico de los mismos. Ni es simplista la concepción de la objetividad, ni es idealista la relación entre el sistema real y el sistema conceptual. Los hechos sencillamente no se ven, partimos de los mismos datos visuales, pero los datos visuales no son equivalentes a nuestras observaciones. Es nuestra propia organización intelectual la que los hace significativos de manera diferente. Los hechos tienen carácter axiológico, porque se valoran con relación a esa organización intelectual y los consideramos valiosos por la condición fáctica que los hace significativos para, desde esa organización, explicar los acontecimientos (Touriñán, 2006a y 2006b).

Los hechos no son simplemente las cosas que suceden. Las cosas que suceden son acontecimientos y confundir los hechos, con los acontecimientos "implica una dificultad conceptual relacionada con los puntos de vista acerca de la visión y de la observación" (Hanson, 1977, p. 113).

No es cierto que exista un hiato insalvable científicamente entre hechos y valores, en el sentido de que los hechos no fundamentan valores. El carácter axiológico de los hechos está admitido por la investigación científica actual, en la misma medida

que lo que se valora es lo que los hace significativos, con significado, dentro de una cadena de deducciones. La condición fáctica del valor está admitida en la investigación, desde el momento en que es posible relacionar las propiedades de unos objetos con otros y establecer una ordenación entre ellos con sentido de rangos, categorías y clases: "la dicotomía hecho-valor no existe, pues, en el caso de la ciencia. Lo que refuerza la tesis de que la estimación del valor es un problema de conocimiento" (Bunge, 1976, p. 26).

Es cierto por tanto que la ciencia se ocupa de hechos, pero frente al neutralismo axiológico hay que reconocer que los hechos científicos no son datos puros de los sentidos, sino observaciones o acontecimientos significados y, por tanto, valorados; o sea, considerados como adecuados para explicar e interpretar las cosas tal como han ocurrido (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 5; Touriñán, 1987, pp. 91-127).

Popper -creador de los principios defendidos por el racionalismo crítico- mantiene dos tesis básicas que sostienen el carácter elaborado de los hechos científicos y son el fundamento de postular la necesidad de armonía de explicación y comprensión:

- La improcedencia de confiar en las experiencias observacionales directas e inmediatas.
- La defensa de los hechos científicos como construcciones afectadas de carga teórica.

Conviene insistir en la firmeza de sus argumentos para comprender que el papel de la carga teórica en las observaciones es incontestable. Respecto de la primera tesis, nos dice Popper que la observación es problemática en el punto de partida. Hay que admitir que, en general, estas experiencias son perfectamente 'buenas' y 'eficaces', pero no son ni directas, ni inmediatas, ni mucho menos fiables. Respecto de la segunda tesis, Popper mantiene que las observaciones no son hechos puros, es decir, cosas sucedidas o acontecimientos, sino aspectos significativos y seleccionados de los mismos. Las observaciones son siempre interpretaciones de hechos observados, no hechos puros; es decir, son interpretaciones a la luz de teorías. Todo apunta a que la imagen que nos hacemos de las cosas no es, en absoluto, reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Y esto quiere decir que podemos ver distintas personas la misma cosa, pero nuestras experiencias directas e inmediatas están elaboradas; el marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente pueden defenderse (Taylor, 1976, p. 165).

Entre hechos científicos, valores y acontecimientos hay una relación. Y, si no olvidamos que la organización intelectual del ámbito condiciona los hechos científicos de ese ámbito, es posible afirmar que 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*. Cabe decir, por tanto, que, en la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir,

están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos. Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empírica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son 'aproblemáticos', sino afectados de carga teórica*. Esa afectación de carga teórica es el fundamento del carácter axiológico de los hechos.*

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones de significado pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede determinar el valor biológico de más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, los valores cambian también. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban -se eligiesen o no- pueden perder su significación (Bollnow, 1960; Reboul, 1999; Touriñán, 2005a y 2005b). Es en ese sentido y no en otro en el que me parece que debe entenderse el carácter axiológico de los hechos, porque obviamente el marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse y ya hemos visto en el capítulo anterior cómo se establecen los significados.

Pero, además, los hechos tienen que contrastarse. 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. Entre hechos y valores hay una relación que nos permite hablar del carácter axiológico de los hechos y de la condición fáctica del valor.

Hay una condición fáctica en lo valorado. La condición fáctica del valor tiene su fundamento en la afirmación verdadera de que los valores tienen carácter relacional y no se identifican con las propiedades de las cosas, porque, si se identificaran con ellas, la luz más valiosa sería la que más ilumina, aunque nos ciegue, y el calor más valioso sería el más intenso, aunque nos queme. Las investigaciones actuales confirman que el valor no es una esencia inmutable y "a priori", antes, al contrario, hoy se reconoce que los valores no son absolutamente independientes de los bienes. Los valores, ni son "a priori", ni subjetivos; tienen carácter relacional (Frondizi, 1972, p. 194; Marín, 1972, 1976, 1984 y 1981; Touriñán, 1987a, pp.142-148).

No son "a priori", porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades, no se hablaría

de valor curativo; si en cada circunstancia las cosas que usamos se nos dieran de modo natural y sin limitación, no hablaríamos de su valor económico; si la respuesta humana estuviera determinada unívocamente por la estructura del hombre, no hablaríamos de valor educativo, y así sucesivamente, según el caso.

Frente a toda posición "a priori" hay que reconocer que, el hecho de que el valor de la amistad no se merme, porque un amigo traicione la amistad, no es prueba de "apriorismo"; lo que prueba no es la independencia absoluta de bienes y valores, sino la existencia de una valoración incorrecta o el descubrimiento de que el presunto amigo ha dejado de elegir la amistad. En efecto, cuando un amigo traiciona la relación de amistad, es decir, no cumple lo que de la amistad se espera, se produce en primer lugar un sentimiento negativo hacia el presunto amigo -que, como ya sabemos, no altera el valor de la amistad- y, en segundo lugar, la traición de la relación de amistad exige que el presunto amigo haya decidido otro tipo de meta distinta a la relación de amistad y esto quiere decir que elige abandonar esa relación, que no la va a cultivar ya con el que se siente traicionado. Las razones del abandono pueden ser muy diversas, pero ninguna de ellas supone que no se valore ya la amistad, a menos que se confunda valoración y elección.

Valorar la amistad, a pesar de la traición del amigo, no exige recurrir al "a priori" del valor, sino más sencillamente a:

- una falsa expectativa con respecto a una persona, que se comprueba al observar que sus actos no responden a lo que esa relación de amistad exige;
- un desacuerdo respecto de lo que la relación de amistad exige, que da pie a considerar que el otro traiciona la relación;
- una decisión de abandonar la relación de amistad que trae consigo la desaparición de las conductas que permitían hablar de amistad en ese caso.

Si, a pesar de nuestras experiencias negativas respecto de la amistad, seguimos valorando la amistad, ello no se debe a un "a priori" del valor, sino a que reconocemos, o bien que habíamos hecho una estimación errónea de la amistad, exigiéndole más de lo que da de sí, o bien que consideramos que es realizable esa relación de amistad, a pesar de nuestras experiencias negativas. Lo que no tiene sentido es decir "apriorísticamente" que la amistad es como es y, por tanto, es valiosa, aunque sea imposible de realizar de ese modo entre los hombres.

Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son en absoluto proyección de estados psicológicos personales.

Así las cosas, el valor, ni es subjetivo, ni es "a priori"; es relacional. El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos, convirtiéndose en bienes (Touriñán (Dir.), 2008a).

La relación valoral puede establecerse entre dos objetos, y así decimos que el cianuro tiene valor nutritivo para las plantas, porque con sus propiedades favorece el crecimiento de éstas. También puede ser el hombre uno de los elementos de la relación valorar, y así se dice que el cianuro es un disvalor vital para el hombre, porque sus propiedades destruyen en determinadas dosis la vida humana. O también puede establecerse la relación valoral entre una cosa concreta y las propiedades del ámbito del que se habla y, en este caso, se dice, por ejemplo, que determinadas acciones tienen valor científico, porque mantienen las condiciones que se consideran propias de la investigación científica.

El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como ya sabemos, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas; si el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano. *La condición fáctica del valor se vincula al carácter relacional del mismo*.

No me cabe ninguna duda que al postular el neutralismo axiológico se actúa como si el lenguaje estuviera pensando por los neutralistas. En efecto, a fuerza de decir que los hechos son simplemente las cosas que suceden, aceptan que lo que observan es sólo lo que se ve y olvidan que el lenguaje no se refiere a las cosas, sino a lo que pensamos acerca de las cosas. Decir que los hechos son las cosas que suceden es afirmar sólo lo que pensamos acerca de los hechos, y por consiguiente la descripción que hacemos del hecho no debe confundirse con la realidad del hecho, ya que, en caso contrario, diríamos que es verdad que los hechos son simplemente las cosas que suceden porque lo decimos. Los datos de los sentidos no son las observaciones y, por consiguiente, los hechos no son aproblemáticos en el sentido de que no tienen relación con el valor (Hanson, 1977, pp. 113-115). *Existe el carácter axiológico de los hechos, porque el marco teórico restringe las posiciones de valor que podemos defender razonadamente y existe la condición fáctica del valor, porque los valores son relacionales.*

Si estos razonamientos son correctos, hemos de reconocer que hay *una normatividad intrínseca en la ciencia*. En la ciencia no sólo hay valores en el punto de partida, sino que durante la investigación hacemos valoraciones y, además, la ciencia crea valores. Un médico nos dice qué cosas tienen valor curativo con respecto a las propiedades de un sujeto; un economista nos dice qué formas de actividad tienen valor económico; un biólogo nos dice qué acontecimientos tienen valor biológico y qué diferencia hay entre lo físico y lo biológico. Cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones de valor. Un hecho biológico no es cualquier

> tipo de hecho porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza no sólo puede atribuir valor científico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que su ámbito y conceptos se definan de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. Los valores cambian también, porque, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban -se eligiesen o no- pueden perder su significación: se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. La propia ciencia tiene valor como forma de conocimiento, pero su valor ha variado desde la concepción heredada hasta las corrientes historiográficas; es valiosa la ciencia, pero ni es infalible, ni es sólo un discurso lógico. (Touriñán y Sáez, 2012).

Así pues, frente al neutralismo axiológico, no sólo hay que decir que los hechos están valorados. Además del carácter axiológico de los hechos, el carácter relacional del valor nos permite afirmar la condición fáctica de este. Cuando afirmamos que un trabajo determinado es de calidad científica, no sólo estamos afirmando el carácter axiológico de los hechos, sino también la condición fáctica del valor, o lo que es lo mismo, la posibilidad de su conocimiento atendiendo a los principios de metodología y de investigación.

No es verdad que la afirmación “este trabajo es de calidad científica” sea un juicio de hecho tal como lo entienden los neutralistas axiológicos. En esa afirmación los hechos están valorados en la misma medida en que interpretamos el desarrollo de esa investigación a la luz de la teoría de la ciencia. Dado el carácter axiológico de los hechos, podemos decir que algo es científico. Pero además al afirmar que es un trabajo de calidad científica, afirmamos implícitamente la condición fáctica del valor, porque lo que decimos es que ese trabajo manifiesta en sus propiedades científicas un progreso, de cualquier tipo que sea, respecto del conocimiento que se disponía en el ámbito que investiga.

Mi crítica al neutralismo axiológico no queda ultimada con comprobar sus errores acerca de la concepción de hechos y valores. Para mí queda claro que no existe ese hiato insalvable científicamente entre hechos y valores. Como dijimos al principio de este epígrafe, la crítica al neutralismo axiológico queda ultimada en la misma medida que comprobamos cómo las investigaciones actuales superan esa concepción errónea de hechos y valores, de tal manera que, además del compromiso ético previo y de la decisión de hacer ciencia, los científicos valoran durante la investigación y crean valores.

No hay sólo elecciones en el punto de partida. Si los hechos tienen carácter axiológico y los valores alcanzan la condición fáctica, el contenido de la ciencia no es neutral axiológicamente. Como ya hemos visto al analizar el carácter relacional del valor, la ciencia define su marco, dice lo que es científico y lo que no lo es; distingue los hechos científicos del ámbito biológico, por ejemplo, de los hechos científicos de otros

ámbitos; pero además de distinguir, nos dice cuáles son los hechos valiosos en cada ámbito.

Incluso dejando al margen el riesgo moral, no puede negarse que la ciencia crea valores, a menos que defendamos concepciones erróneas de hechos y valores. Si los valores, no fueran susceptibles de conocimiento, sería verdad que la ciencia no se ocupa de los valores del mismo modo que no se ocupa de sirenas ni de fantasmas (Bunge, 1976, p. 28; Toulmin, 1974; Toulmin, Rieke y Janik, 1979). Pero dado el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor, ni los valores quedan fuera de la ciencia, ni la ciencia construye los hechos sin los valores y esto es así por las siguientes razones:

a) Lo que caracteriza a la ciencia no es una esfera de objetos, sino un modo de conocer que se identifica por su racionalidad.

b) Los hechos y los valores no responden a concepciones que podrían poner en duda la objetividad del conocimiento.

c) La experiencia más simple del conocimiento científico permite afirmar que la ciencia y la investigación en cada ámbito que se aplica va creando valores y destruyéndolos. Las instituciones los custodian, los eligen o los rechazan. Verdad, novedad, progreso, utilidad, tradición e innovación son valores, entre otros, que la ciencia justifica y realiza.

Es mi opinión, basada en las reflexiones realizadas hasta el momento, que la neutralidad axiológica no puede sostenerse. Aceptamos como los neutralistas axiológicos, la existencia de un compromiso ético previo que exige fidelidad al método científico. Aceptamos también que la decisión de hacer ciencia es personal; la ciencia no decide en mi lugar. Pero negamos que, si decidimos hacer ciencia, el contenido de la ciencia es libre de valores. La ciencia no es neutral axiológicamente, como acabamos de exponer. Los valores existen en el punto de partida, durante y en las conclusiones de la investigación. El neutralismo intrínseco axiológico se rechaza desde el carácter axiológico de los hechos y desde la condición fáctica del valor.

9.7. Delimitación general de la tesis de la neutralidad

Con la intención de resumir las precisiones que hemos hecho hasta el momento, pueden proponerse los siguientes enunciados que delimitan el análisis de la neutralidad:

- Neutralidad es una condición que se afirma para la investigación científica en virtud del contenido de la ciencia
- Por derivación, y en atención al modo en que el científico asume el contenido de la ciencia, se habla también de actitud neutral en el científico

- El neutralismo es la corriente de pensamiento que defiende la neutralidad del contenido de la ciencia y la actitud neutral del científico en sus investigaciones y en sus actuaciones "qua científico"
- El neutralismo se basa en una opción previa inneutral. Es una posición comprometida; su compromiso consiste en elegir la ciencia y defender su metodología, tal como él la entiende
- El neutralismo, por tanto, no es un problema específico de la educación. Sino un problema que surge de la relación entre el conocimiento científico y los valores. El neutralismo afecta a cualquier ámbito de conocimiento -entre ellos la educación- en la misma medida que quiere resolverse científicamente (neutralmente) e implica valores
- La opción inneutral previa no da pie para imputar contradicción lógica a los neutralistas, porque son dos cosas distintas, la elección de la investigación científica como forma de conocimiento frente a otras actividades, y el contenido de la investigación que tiene que producir un contenido libre de valores en la misma medida que se es fiel a la metodología de investigación propugnada por el neutralista. La neutralidad en la ciencia es intrínseca
- No todos los neutralistas defienden que el contenido de la ciencia es libre de valores al mismo nivel. Según el nivel que defiendan -axiológico, técnico, moral-, mantienen una posición distinta de neutralismo intrínseco. Según el neutralista, la educación es objeto de conocimiento científico, si se ajusta a la idea de investigación científica que él defiende. Por tanto, para el neutralista, la investigación científica de la educación tiene un contenido libre de valores a niveles distintos, según el nivel de neutralismo intrínseco que se defienda.

Paralelo al problema del neutralismo intrínseco de la investigación científica de la educación, se plantea el problema del neutralismo externo de la tarea educativa. Pues, si el contenido de la ciencia es neutral, tal como defiende el neutralista ¿deberán ser neutrales las enseñanzas del profesor? En el supuesto neutralista, habiendo decidido que la opción correcta de investigación es el contenido libre de valores (en diversos niveles), es seguro que en la tarea educativa el contenido a transmitir debe ser neutral externamente, al mismo nivel de neutralidad intrínseca defendida para la investigación por el neutralista. Por consiguiente, para el neutralista, una educación será científica (neutral), no solo porque se estudia científicamente (neutralmente), sino también porque el profesor actúa en concordancia con los contenidos neutrales del estudio científico de la educación y transmite contenidos científicos (neutrales).

En el capítulo 5, dedicado a la relación educativa, abordaremos el problema de la neutralidad externa en la tarea educativa En las páginas siguientes vamos a analizar críticamente los neutralismos intrínsecos, pero, aun así, me parece conveniente adelantar las siguientes conclusiones generales:

a) Los neutralistas mantienen una variabilidad intra-grupo que hace dudar de sus puntos de partida.

b) Existe una progresiva reducción del significado de la tesis de la neutralidad al hilo de las investigaciones. Sus supuestos son desmontables desde el punto de vista del análisis crítico.

c) Las posturas más rigurosas de neutralidad no pueden obviar la responsabilidad del científico acerca de las metas de su ámbito de trabajo.

d) La tarea educativa no es neutral. Frente a la neutralidad externa hay que defender la necesidad de un marco legal que proteja la libertad del docente y la necesidad y la posibilidad de educar con valores.

9.8. Tesis de la neutralidad intrínseca técnica. Supuestos y crítica

El neutralismo técnico es una corriente de pensamiento que defiende la existencia de un hiato insalvable científicamente entre hechos y normas. De tal manera que, aunque la ciencia no es neutral axiológicamente, es neutral técnicamente, porque del hecho no se puede pasar a la norma. La ciencia nos dice “esto es valioso”, pero es neutral, porque no puede decir “debes hacer esto”. Consecuentemente con lo anterior, el neutralista técnico acepta que:

a) Existe una opción previa inneutral a favor de la ciencia que supone elegir la investigación científica frente a otras formas de actuación.

b) Decidirse a favor de la ciencia implica un compromiso ético previo: mantener la fidelidad a la metodología de la investigación.

c) El compromiso ético y la elección de la ciencia frente a otros modos de actuación no anulan la neutralidad de la investigación. La actuación que llevamos a cabo cuando elegimos no es científica, es otro tipo de actividad.

d) La ciencia crea valores en su ámbito y tiene contenidos valorados, pero es neutral, porque en su contenido no se dan normas. Existe un hiato insalvable científicamente entre el «es» y el «debe». La ciencia es neutral porque no orienta la acción.

El neutralismo técnico se distingue del neutralismo axiológico, porque acepta la existencia de valores durante la investigación y en las conclusiones: La ciencia valora intrínsecamente, es decir, el neutralismo técnico admite que a la ciencia le compete, en su propio ámbito de trabajo, justificar y descubrir los valores; no sólo dice la ciencia qué cosas tienen valor científico, sino también cuáles son valores históricos, económicos, físicos, geográficos, culturales, biológicos, antropológicos, etcétera. El neutralista técnico acepta que valor, valoración, sentimiento y elección son cosas distintas y, precisamente por eso, el punto de apoyo de su neutralidad se encuentra en el ámbito de la elección. La neutralidad no es axiológica, la neutralidad de la ciencia se

establece respecto de la elección, o, dicho de otro modo, respecto de la orientación de la acción.

Por consiguiente, el supuesto básico del neutralismo técnico es la separación entre el 'es' y el 'debe' (Radnitzky, 1980, pp. 15-54). El análisis de ese supuesto nos va a permitir afirmar que la neutralidad técnica sólo es defendible, si nos quedamos alejamos de la realidad concreta de la intervención, pues, en la práctica, no es justificable ya que *es posible orientar la acción desde los hechos integrando lo fáctico y lo normativo y existe el ámbito normativo de la decisión técnica.* Veamos, pues, el fundamento de la tesis, a la que le hemos dedicado espacio específico en otros trabajos (Touriñán, 1987a, 1996 y 1998).

El origen del neutralismo técnico se encuentra en un texto de Hume cuyo análisis ha suscitado la mayor parte de las polémicas que acerca de las cuestiones éticas se han mantenido en este siglo (Hudson, 1974 y 1983; Muguerza, 1970). El texto dice lo siguiente:

> "En todos los sistemas de moralidad que he encontrado hasta ahora, he observado siempre que el autor procede durante algún tiempo según la manera ordinaria de razonar (...), pero de repente me sorprende encontrar que en lugar de los predicados usuales es y no es, no hay proposición que no esté relacionada con un debe o no debe. Se trata de un cambio imperceptible, pero de consecuencias extremas. Pues como este debe o no debe expresa una nueva afirmación o relación, es necesario que sea notado y explicado, y, que al mismo tiempo se dé una razón para lo que parece del todo inconcebible, a saber, cómo puede ser esta relación una deducción a partir de las otras" (D. Hume, *Tratado acerca de la naturaleza humana*. Libro III parte I, Sección I).

Desde el punto de vista lógico, todos los tratadistas reconocen que es imposible derivar una norma (debe) de una afirmación factual (es). Deducir, quiere decir etimológicamente "sacar de"; y en la conclusión de un argumento deductivo no puede haber nada que no se hallare previamente en las premisas. Por esta razón, si las premisas expresan relaciones fácticas, no hay modo de concluir proposiciones normativas. Asimismo, tampoco puede apelarse a la inducción, como mantiene el naturalismo clásico, pues, afirmar que debe hacerse "X", porque produce las consecuencias "Y", supone incurrir en la falacia naturalista del argumento de la pregunta abierta, es decir, siempre cabe preguntar, si deben elegirse las consecuencias "Y". El salto lógico entre *es* y *debe* existe (Hudson, 1974 y 1983).

El salto lógico entre *es* y *debe* existe y, como dice Muguerza, el modo de evitar incurrir en el argumento de la pregunta abierta, consiste en reconocer que nada es bueno ni obligado por sí mismo, sino debido a sus consecuencias, tal y como los partidarios de la consideración teleológica lo propugnan, "de este modo sería posible incardinar valores y deberes en los fines que asignamos a nuestros actos, apeándolos así de su supuesta trascendencia" (Muguerza, 1970, p. 168).

En mi opinión, el salto lógico no se resuelve, ni desde la *falacia naturalista*, que pretende derivar el 'debe' del 'es', ni con la *falacia moralista* que pretende todo lo contrario, derivar el 'es' del 'debe', como si pudiéramos inferir la naturaleza de las cosas y de nosotros mismos desde unos ideales por bien intencionados que sean (Pinker, 2003; Mosterín, 2008a y 2008b; Peters, 1967).

Como dice Popper, la decisión de luchar contra la esclavitud, por ejemplo, no depende del hecho de que todos los hombres nazcan libres e iguales y de que nadie nazca encadenado. Aun cuando todos naciesen libres, podría suceder que algunos hombres intentasen encadenar a otros o que llegasen a creer, incluso, que es su obligación ponerles cadenas. Precisamente por eso puede afirmarse que ante un hecho cualquiera podemos adoptar diversas decisiones como, por ejemplo, alterarlo, protegerlo de quienes quieren modificarlo, abstenernos de intervenir, etcétera (Popper, 1977, pp. 94-97; Popper, 1981). Por las razones anteriores, hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

La obligación, que es la manifestación concreta de nuestro compromiso con lo que elegimos hacer y en lo que decidimos actuar, nos traslada al campo del sentido del *deber,* que puede ser definido *como las exigencias internas o externas, racionalmente captadas y libremente asumidas*. Según cuál sea el ámbito de toma de decisiones, la obligación nos coloca en situaciones de distinto *grado de libertad* (Touriñán, 1983; Touriñán y Rodríguez, 1993b):

a) Hay situaciones con grado de libertad del *deber simple.* Se identifican con la elección entre objetivos que pueden ser realizados sin incompatibilidad entre ellos. Ponemos en marcha relaciones medio-fin que nos permiten lograr uno o varios objetivos en cada ocasión. Depende de nuestra capacidad y circunstancia cuántos logremos hacer. En la acción educativa, por ejemplo, son situaciones en las que, con fundamento en el conocimiento del funcionamiento de la relación educativa, ponemos en marcha las instrucciones que nos permiten lograr uno o varios objetivos de aprendizaje X con el alumno Y.

b) Hay situaciones con grado de libertad del *deber más urgente.* Se identifican con la elección entre objetivos incompatibles en cuanto al momento de realización, aunque ninguno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir hacer el otro en un momento posterior. En la acción educativa, por ejemplo, se identifica con objetivos que deben seguir una secuencia temporal y orden de prelación para lograr resultados, o cuando elegimos ordenar tareas posibles para lograr un objetivo atendiendo a la capacidad de resolución de problemas que tiene el alumno en una concreta circunstancia. Muchas situaciones de la vida ordinaria en la relación medios-fines responden a este grado de libertad y exigen decidir qué voy a hacer antes y por qué.

c) Hay situaciones con grado de libertad del *deber fundamental.* Se identifican con la elección entre objetivos que son incompatibles en cuanto al momento de realización y, además, uno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir y realizar el otro en un momento posterior. En la acción educativa*,* por ejemplo, es el caso en que decidimos no inculcar fidelidad a un código, si para ello tenemos que anular la posibilidad de respuesta crítica de los alumnos a los principios que fundamenta el código.

d) Existen además situaciones de *grado de libertad Cero*. Son situaciones en las que se anula la libertad de elegir por medio de instrumentalizaciones, coacción intimidatoria efectiva o por encontrarse en una situación real en la que una opción, si es elegida, supone la pérdida de las dos alternativas. Tal situación se da, por ejemplo, en una circunstancia específica de coacción intimidante en la que una persona nos amenaza de muerte, si no le entregamos nuestra billetera con dinero. En esta circunstancia, salvo que advirtamos algún síntoma de flaqueza en el extorsionador, no existe ningún grado de libertad, pues negarle la cartera supone, no sólo perder la vida y la cartera, sino también anulación de toda posibilidad de elección de la otra opción posteriormente.

   Otra situación, no de coacción, pero tan radicalmente limitadora de la libertad como aquella, es el hipotético caso en el que, a consecuencia del naufragio de mi barca, me encuentro en la obligación de abandonar la mercancía que transportaba, pues tratar de remolcarla a nado hasta la costa supondría, no sólo perder la vida (el peso de la mercancía me hundiría irremisiblemente) y la mercancía, sino también la anulación de la posibilidad de elección de la otra opción posteriormente.

La anulación de la voluntad del educando es contraria a la intervención pedagógica y eso no significa que no existan límites o que no deban establecerse reglas y normas. Es obvio que existen técnicas de condicionamiento sofisticadas que cortan al educando toda oportunidad de decidir ejecutar o no el cambio propuesto. El condicionamiento subliminal, determinadas drogas, etc. pueden provocar estos efectos. Pero ningún educador que se precie anularía la condición de agente del educando de este modo. Lo hemos visto con detalle al estudiar la relación entre valor-elección-obligación-decisión en el epígrafe 5 de este libro y al analizar la acción intencional y la intervención (Touriñán, 2016, cap. 6).

Lo que nos interesa destacar en este apartado concreto frente a las tesis de la neutralidad técnica es que, en la intervención pedagógica, en todos los casos de grado de libertad enunciados, el compromiso voluntario del paso del 'es' al 'debe' está fundado en el conocimiento del funcionamiento del sistema. Son elecciones técnicas de objetivos y medios subsidiarios, a partir de la elección previa de educar. Las elecciones de la ciencia son técnicas porque se hacen a partir de un objetivo

previamente elegido. Es decir, un médico decide que no debe decir la verdad, porque eso es condición necesaria para curar a un paciente (que es su ámbito de actividad), pero la ciencia no puede decirnos lo que es bueno moralmente hablando. Preguntas tales como debemos ir a la escuela hoy, debemos elegir la educación, no se responden desde la ciencia. Desde la ciencia sabemos qué cosas son de valor educativo, cómo lograrlas, y qué debemos hacer una vez que hemos decidido educar, pero la ciencia no nos da la respuesta al problema de si debemos *educar* o hacer otra cosa, porque *esa respuesta exige una comparación entre valores de carácter relativo a las necesidades de cada persona para orientar su propia vida* (Ferrater, 1979, pp. 119-155; Dearden, Hirst, Peters, 1982).

No se trata simplemente de la existencia de un compromiso ético previo, ni de la elección de la actividad científica. Lo cierto es que cuando actuamos científicamente, creamos normas en el ámbito de conocimiento en el que trabajamos. Existe el ámbito de decisión técnica en la ciencia y en la tecnología. La ciencia no es neutral técnicamente.

Cabe decir que la ciencia no es neutral, ni axiológica, ni técnicamente, porque valora y da normas en su ámbito de conocimiento. Es preciso reconocer, con *fundamento en* el *conocimiento* del funcionamiento del *sistema científico, un* ámbito de decisión técnica *(no* moral) que no es ajeno al científico de *ningún modo*.

Cuando yo elijo entre conocer y otra actividad, en relación con mi propia vida adopto una decisión moral; decido la orientación de mi propia vida, y esto supone valoración de las relaciones de dependencia que se producen entre la satisfacción de la necesidad de un ámbito (por ejemplo, necesidad de saber) y la o las necesidades a satisfacer de otros ámbitos (por ejemplo, necesidad de descansar, o necesidad de ganar dinero). Pero una vez que decido satisfacer la necesidad de saber, el estímulo que satisface esa necesidad (ciencia) y lo que hay que hacer para satisfacerla (seguir y construir la metodología) son cuestiones que implican valoración y normas intrínsecas al ámbito en cuestión. Es el ámbito de la elección técnica.

Entre hechos y decisiones morales hay un salto lógico. Pero, al mismo tiempo, mantenemos que la neutralidad técnica, confunde acontecimientos intencionales y acontecimientos morales que no se identifican necesariamente. *Frente a la tesis del neutralismo técnico deben tenerse en cuenta los siguientes argumentos que permiten orientar la acción desde los hechos y refuerzan el ámbito de la decisión técnica*: (Touriñán, 1987a y 1987b):

- Junto con el rigor sintáctico debe reconocerse que, a nivel semántico, las significaciones de nuestros enunciados declarativos están afectadas por valoraciones y nuestros valores están apoyados en el significado que damos a los enunciados declarativos. Como hemos visto ya, hay un carácter axiológico de los hechos y una condición fáctica en el valor. Justamente por eso, cuando afirmamos que un trabajo tiene valor científico, estamos afirmando que ese trabajo cumple todo aquello

que cuidadosamente hemos podido significar como científico (Quintanilla, 1981).

- El carácter orientador de la acción no viene dado siempre o sólo por frases que contienen el término debe. Por una parte, existen comunidades primitivas que no disponen del término debe y orientan su acción por medio de condicionales de la forma 'si haces X, te ocurrirá Y'. Por otra parte, la diferencia entre 'no debes hacer X' y 'si haces X te ocurrirá Y' es primordialmente lógica, no pragmática. Únicamente, si al 'debes' le atribuimos carácter absoluto e incondicional, la diferencia es de otro tipo, pero ello equivaldría irracionalmente a afirmar que esta norma tiene vigencia, cualesquiera que sean las necesidades y circunstancias del sujeto que la elige: "En cuanto advertimos que en el nivel pragmático se disuelven las barreras entre lo fáctico y lo normativo, empezamos a sospechar que el lenguaje ha estado pensando por nosotros (...). Un análisis incompleto -puramente sintáctico- nos ha hecho olvidar que una expresión puede poseer un contenido o efecto orientadores de la acción sin que en ella aparezcan términos ostensiblemente normativos" (Bunge, 1976, p. 18).
- Es un hecho que los enunciados nomológicos (no hay máquinas de movimiento continuo) justifican enunciados normativos tales como 'no intentarás construir el móvil perpetuo' (Bunge, 1976, p. 22). La propia ciencia sería incapaz de progresar si, ante la diversidad de aparatos técnicos y de teorías de un ámbito de conocimiento, no pudiese establecer normas frente a ellos que orientasen la acción del investigador (Bunge, 1976, p. 24).
- El paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en un ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es “un paso inevitable del ‘es’ al ‘debe’ fundamentado en el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión” (Ladrière, 1977, p. 108). Adviértase, además, que estas normas son y se hacen dentro del propio ámbito de conocimiento que la ciencia ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. Son el ámbito propio de la *decisión técnica*. No me dice la ciencia si yo debo pasear o hacer ciencia. Pero dentro del ámbito científico que yo he elegido para trabajar -la economía, la biología, la medicina, etc.- es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción.

Frente al neutralismo axiológico y técnico, los estudios actuales acerca de la objetividad, el carácter axiológico de los hechos, la condición fáctica del valor y la normatividad intrínseca a la ciencia, permiten afirmar que existe un ámbito de elección no-moral de estricto fundamento en el conocimiento verdadero del funcionamiento

del propio sistema. Cada científico en su ámbito valora el conocimiento que obtiene, crea valores de ese ámbito, elabora conceptualmente su propio ámbito para conseguir explicaciones más ajustadas, crea las normas de actuación científica de su ámbito y elige sus objetivos, porque es el propio marco teórico el que le permite afirmar qué es lo que debe ser explicado. El reconocimiento de la dimensión técnica de la elección (distinto de la dimensión moral de la elección) me parece de todo punto necesario.

La elección técnica responde, como denominación, al modo típico de acción tecnológica. Ahora bien, que su denominación nazca de su uso en el campo tecnológico, no quiere decir que su posibilidad de uso se restrinja a este campo. Debe entenderse además que la elección técnica se hace también en la ciencia. Este mismo tipo de elección se da en la investigación científica, en la misma medida que el científico elige aquello que mejor le permite alcanzar el conocimiento que se propone. Ahora bien, si la elección técnica no es ajena de ningún modo a la investigación científica, y la ciencia y la tecnología no están tan separadas como en un principio se pensó, tiene sentido afirmar que la elección técnica no puede identificarse sin más con un esquema de elección de medios para fines dados. *La decisión técnica se identifica con la elección de fines y medios subsidiarios de la tarea elegida.*

Como hemos visto en el capítulo anterior, la racionalidad de la ciencia no es sólo una racionalidad de medios, las corrientes historiográficas ponen de manifiesto de forma irreprochable, en mi opinión, que la aceptabilidad de las proposiciones está condicionada por la aplicabilidad de los conceptos (Toulmin, 1977, p. 482). El científico está obligado a pronunciarse sobre el valor y límites de validez de lo que propone como explicación: se propone conscientemente sus metas y autojustifica sus procedimientos, porque el marco teórico apunta con precisión a lo que debe explicarse.

Pero, por la misma razón y fundándose en el conocimiento del funcionamiento del sistema en que trabaja (historia, química, medicina, o cualquiera otra de las disciplinas científicas), la elección técnica le obliga a no aceptar sin más cualquier tipo de objetivo que la sociedad pudiera proponerle como punto de partida para la elaboración de su teoría (T), porque, como ya sabemos, el propio marco teórico restringe el margen de posiciones de valor que justificadamente pueden adoptarse (Taylor, 1976, p. 265):

> "Ya no es posible hoy día considerar la ciencia como un simple instrumento exterior en relación con los fines propuestos. Ya no es dable distinguir entre los medios y los fines y, tanto que nos guste o no, nuestro destino y el de nuestra razón están consustanciados con el desarrollo de la ciencia que ya no puede ser más pensado en función de] solo saber, sino en su responsabilidad" (Spaey, 1970, p. 51).

Dando por correcto el compromiso ético previo y la elección moral de hacer ciencia y no otra cosa, el reconocimiento de la elección técnica, la incidencia de la industria en la investigación científica y la propia objetividad de la ciencia tiene sentido

afirmar con fundamento de elección técnica que la racionalidad constituye un todo de tal modo que una acción científica vería mermada su calidad si conduce racionalmente a un objetivo irracional.

La racionalidad de los medios exige la racionalidad de los fines. Ahora ya sabemos además que esto quiere decir que, ni es verdad que el científico pueda explicar el mundo que quiera, porque en la sociedad industrial las investigaciones van propuestas a partir de determinadas condiciones, ni es verdad que el científico tenga que aceptar cualquier tipo de condiciones y objetivos como científicos para elaborar sus teorías, porque existen objetivos que pueden descartarse con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema científico en que trabaja.

Si yo soy Pedagogo, no puedo aceptar como educativo transmitir como definitivo algo que la investigación demuestra como falible nada más. El principio de dependencia disciplinar mantiene que mi intervención no es correcta si falseo las pruebas de las disciplinas generadoras. Pero, además, como ya sabemos, la validez de las pruebas de las disciplinas generadoras no garantiza la validez de la intervención pedagógica. De este modo, sí la teoría sustantiva de la educación prueba que, en las conductas programadas, la conducta a realizar por el alumno está lógicamente implicada con la función a la que se vincula, y dado que el marco teórico restringe las posiciones de valor que razonadamente pueden sostenerse, no queda legitimado pedagógicamente y, por tanto, no se debe aceptar como objetivo pedagógico prescribir una intervención que omita esa condición en conductas de ese tipo.

Si yo soy médico no puedo aceptar, con fundamento en el conocimiento de la acción médica, decir la verdad a un paciente en estado crítico cuando esa verdad le provocaría un empeoramiento, irreversible o no, de su cuadro clínico. No soy responsable del uso que los demás hagan de la investigación, pero soy responsable técnicamente de las consecuencias de mi investigación, y, por consiguiente, no se pueden aceptar como objetivos de investigación aquellos que no se funden en la verdad del conocimiento del sistema.

Frente al neutralismo técnico, se defiende hoy en la investigación la decisión técnica, es decir, la fundamentación de la elección en el conocimiento que se tiene del propio sistema. Es una orientación de la acción -de fines y medios- derivados directamente de la propia actividad elegida previamente (Bunge, 1976, página 40). El objetivo directo de la acción supone compromiso moral -hacer ciencia-, pero los objetivos subsidiarios -qué se hace, cómo y qué voy a descubrir- son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia exclusiva del científico. La industria, la sociedad, las instituciones podrán proponer objetivos (A) y circunstancias restringidas (Cr) en las que les interesaría que se descubriesen teorías, pero como científico se puede decir qué objetivos se descartan de ese campo (Castillejo, 1994, 1985a y 1985b).

La elección técnica no es elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines, pero es competencia de] científico decir qué objetivos pueden

fundarse como objetivos del ámbito. *La elección técnica* es *elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea, o lo que es lo mismo, elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en la verdad del conocimiento de la actividad a realizar.* Elegir entre educar y comer es un problema moral. Pero elegir a partir de la decisión de educar es un problema de elecciones técnicas: "Las reglas para mantener funciones internas, no pueden ser separadas del carácter de la función de que se trata, ni de los objetivos primarios por los cuales se realizan las operaciones. Es correcto entonces afirmar que sólo la educación tiene el deber de establecer sus propias reglas de operar" (Belth, 1971, p. 9).

Análisis de fines y medios con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar significa, por tanto, que el profesional no es responsable del uso que los demás hagan de la investigación en sus elecciones morales, pero sí es responsable de las consecuencias de su acción como profesional y eso significa, no sólo que no va a aceptar como profesional objetivos que no tengan fundamento de elección técnica, sino también que no va a aceptar que en nombre de su profesión se pongan en marcha objetivos que no le son propios. La propia función obliga al científico a perseguir sus objetivos internos rechazando las exigencias de cualquier tipo de presión externa al sistema siempre que no sea compatible o coherente con sus finalidades intrínsecas.

El neutralismo intrínseco técnico está equivocado, como hemos visto al considerar semántica y pragmáticamente el paso de 'es' a 'debe'. La ciencia hace normas y frente al neutralismo técnico se levanta la realidad de la elección técnica en la investigación científica. La elección técnica, en tanto que elección de fines y medios lógicamente implicados en la tarea, supone una consideración distinta de la responsabilidad de] científico, ni está al margen de los objetivos que pudieran proponérsele socialmente para realizar sus investigaciones ni tiene que aceptar sin mediación de decisión técnica cualquier tipo de objetivos que se le propongan, distingue el campo de decisión técnica del ámbito de decisión moral. Y, así las cosas, es correcto decir que el profesional de la educación no es un mero técnico que operativiza secuencias de intervención de medios para fines dados, sin ninguna competencia respecto a la índole pedagógica de esos fines, antes, al contrario, es un especialista competente para realizar elecciones técnicas y, por tanto, sabe qué cambios son pedagógicos y cuáles pueden lograrse en un determinado sujeto y deben lograrse con fundamento de elección técnica.

9.9. Tesis de la neutralidad intrínseca moral de la investigación científica. Supuestos, crítica y pérdida de significado

El neutralista moral acepta que existe una opción previa inneutral a favor de la ciencia que supone elegir la investigación científica frente a otras formas de actuación. Reconoce que decidirse a favor de la ciencia implica un compromiso ético previo: mantener fidelidad a la investigación. La fidelidad a la investigación supone hacer elecciones técnicas de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en su actividad. La fidelidad es sinónimo de compromiso con los aspectos intrínsecos a su tarea científica. El neutralista moral asume que el compromiso ético

previo y la elección de la ciencia en lugar de otros modos de actuación no anulan la neutralidad. La elección previa de la ciencia es una elección moral, no es científica, es otro tipo de actividad. Para el neutralista moral la ciencia crea valores, da normas y realiza elecciones técnicas, pero es neutral, porque el contenido de la ciencia no hace elecciones morales.

La tesis fundamental del neutralismo moral intrínseco es que el área de competencia de la ciencia es limitada, en particular todos los juicios morales y todas las normas morales son externos a la ciencia y, por tanto, caen fuera del campo en el que la ciencia es competente. El neutralismo moral, distingue entre valores, valoración, sentimientos y elección, pero mantiene que hay un hiato insalvable científicamente entre hechos, valores y decisiones técnicas, por un lado, y elecciones y normas morales, por otro. Su argumentación, básicamente, es como sigue (Radnitzky, 1984, pp. 70-81):

a) Las decisiones morales tienen que ver siempre con una situación concreta y específica y no con principios generales (Radnitzky, 1984, p. 70).

b) En las premisas morales no existe el duplicado del contraste científico de la experiencia (Radnitzky, 1984, p. 71).

c) No es posible derivar de premisas científicas las evaluaciones morales (Radnitzky, 1984, p. 79).

El neutralismo moral se distingue del técnico y del axiológico, porque reconoce que la ciencia posee un contenido valorado y que hace normas con fundamento de elección técnica. El neutralista moral admite que al científico le corresponde descubrir y crear los valores de su ámbito, así como realizar elecciones técnicas.

Ahora bien, antes de seguir adelante, conviene resaltar que es posible encontrar neutralistas morales que admiten que la elección técnica es sólo una elección de medios para fines dados. Nosotros ya hemos expuesto por qué la elección técnica no se identifica con elección de medios. Por tanto, queda claro que la crítica a esa identificación supone comprender: 1) cómo la elección técnica no está separada de la investigación científica; 2) cómo la ciencia y la tecnología no mantienen el alejamiento que en principio se pensó; y 3) cómo el conocimiento del funcionamiento del ámbito en que se trabaja funda elecciones de objetivos del ámbito. Damos por sentada esta crítica y dedicamos las páginas siguientes a analizar el neutralismo moral intrínseco.

Estoy convencido que el neutralismo moral intrínseco es la posición más sólida del neutralismo. Ahora bien, nuestras reflexiones anteriores permiten matizar sus tesis en diversos aspectos. Si la neutralidad se identifica con ausencia de elecciones morales en la ciencia, la tesis de neutralidad de la ciencia como contenido libre de valores debe corregirse. Los valores no son inversiones más o menos intensas del valor

moral. Los valores son cualidades relacionales susceptibles de conocimiento. Como ha mostrado Von Wright (1963 y 1979) cada valor vale en el ámbito de conocimiento en que es descubierto o creado y, justamente, en la misma medida en que el valor moral supone orientación de la propia vida personal y no simplemente orientación de la acción a partir de un objetivo elegido, merece una consideración aparte.

Existe lo *bueno en sentido moral* y existe además lo *bueno en sentido no moral*, que es una cualidad relacional propia de aquello de que se habla. Algo es de valor científico porque tiene las propiedades de ese ámbito y lo mismo se predica respectivamente para los valores de cualquier otro ámbito. El valor moral surge en situaciones en las que tenemos que elegir entre valores para orientar nuestra propia vida. Precisamente por eso *'bueno' en sentido moral* es la ordenación que hace el hombre de sus exigencias de acuerdo con las relaciones que se dan en el ámbito de cada exigencia y *la moral* es el contenido concreto de *la moralidad* como capacidad que tiene el hombre de justificar su decisión, mientras que *la ética* es el estudio de los principios que justifican la decisión moral.

Si no confundimos valor, elección técnica y elección moral, la tesis de la neutralidad moral no puede mantenerse por más tiempo como tesis del contenido de la ciencia libre de valores, tiene que formularse tan sólo como tesis del contenido de la ciencia libre de valores morales. Pero, incluso así, también es posible afirmar que ni siquiera es correcto mantener la tesis como libre de valores morales.

La existencia de elecciones técnicas en la ciencia, como elección de fines y medios fundada en el conocimiento del funcionamiento de la actividad a realizar, hace que elecciones que hasta el momento se consideraban genuinas elecciones morales (como es el caso de la elección del médico entre decir una verdad y salvar la vida de un paciente, cuando este está en estado crítico y la verdad que le comunica una noticia desagradable va a provocar una reacción negativa en su estado de salud, o como es el caso del profesor que tiene que elegir entre respetar la condición de agente en el educando o inculcarle la fidelidad al código moral específico de un determinado grupo) hayan pasado a tener un fundamento de tipo técnico, permite afirmar que las elecciones técnicas crean valores morales. En la ciencia, no sólo hay valores de su ámbito sino también normas técnicas que crean orientaciones de la acción. Técnicamente hablando el médico no debe decir la verdad, si con ello destruye el sistema de curación. Técnicamente hablando el profesional de la educación no debe inculcar fidelidad al código de un grupo, si para ello anula toda posibilidad en el educando de analizar críticamente los fundamentos del código, porque eso va en contra de su condición de agente y puede descartarse, por tanto, con fundamento de elección técnica. En cualquier caso, esta peculiar situación nos obliga a reconocer que el contenido de la ciencia no está libre intrínsecamente de esas valoraciones.

Debemos distinguir decisión técnica de fines y medios subsidiarios y decisiones morales genuinas. Con esa distinción se ha operado un proceso de reducción de la tesis de la neutralidad moral. En efecto, en este momento de la argumentación, la tesis de la neutralidad moral intrínseca queda reducida a la

afirmación de que las normas morales genuinas son las que orientan la propia vida, eligiendo el objetivo directo de la acción y no los objetivos y medios subsidiarios. Es de necesidad lógica asentir con el neutralismo moral que las valoraciones que se hacen dentro de un ámbito no son genuinamente juicios morales, sino decisiones técnicas de fines y medios subsidiarios que tienen la virtud de orientar la acción personal.

Las elecciones de la ciencia son técnicas porque se hacen a partir de un objetivo previamente elegido. Es decir, yo como médico decido que no debo decir la verdad porque eso es condición necesaria para curar a un paciente (que es mi ámbito de actividad), pero la ciencia no puede decirnos lo que es bueno moralmente hablando. Preguntas tales como debo ir a la escuela hoy, debo elegir la educación, no se responden desde la ciencia. Desde la ciencia sabemos qué cosas son de valor educativo, cómo lograrlas, y qué debemos hacer una vez que hemos decidido educar, pero la ciencia no nos da la respuesta al problema de si debemos educar o hacer otra cosa, porque esa respuesta exige una comparación entre valores de carácter relativo a las necesidades de cada persona para orientar su propia vida (Ferrater, 1979, pp. 119-155). No se trata de afirmar que, cuando elegimos uno de esos valores, los demás no sean valiosos. Valor y elección son distintos. Se trata más bien de resolver la cuestión de si hay un deber más fundamental que el otro aquí y ahora. Cuando el médico dice que debe mentir o que no debe decir la verdad a su paciente, lo hace con fundamento de elección técnica. No es que sea valioso mentir, sino que hay un deber más fundamental que decir la verdad, porque si lo que ha decidido es curar, esa relegación se impone como condición necesaria. Este es el campo del sentido de la acción.

Pero, cuando estamos centrados en el objetivo prioritario de la acción respecto de mi propia vida, no está claro cuál es el patrón por el cual decido. Si yo digo que debo sacrificar mi vida para mantener un secreto, estoy haciendo un juicio moral que supone comparación entre valores: el valor de la vida y el valor de la promesa. Si yo digo que debo sacrificar mi vida para mantener un secreto cuyo desvelamiento implicaría desastres para el que me lo ha confiado, elijo por las consecuencias. No hay duplicado de experiencia, porque el argumento inductivo, como hemos dicho en el neutralismo técnico intrínseco, deja siempre abierta la posibilidad de preguntarse si debo elegir las consecuencias «y» que son las que se producen al elegir mi vida a pesar de los desastres que le ocasione al que me ha confiado el secreto. Tampoco nos basta la elección técnica con su paso del ‘es’ al ‘debe’, porque sólo sirve para fundamentar elecciones dentro del sistema, es decir, una vez que uno ha elegido ya respetar la promesa. La clave está en entender el sentido del compromiso con las exigencias racionalmente captadas y libremente asumidas. Este es el campo del sentido de vida.

Los neutralistas morales mantienen que los juicios morales genuinos quedan fuera de la ciencia porque no son susceptibles de solución por las vías de conocimiento científico. La intuición, la creencia o la emoción son modos de conocimiento utilizados en la elección moral, y, por consiguiente, cuando hacemos ciencia y no otra cosa estamos utilizando un tipo de racionalidad distinto. Racionalidad científico-técnica y racionalidad práxica (política y moral) no deben confundirse.

En este punto de la argumentación o aceptamos que la ciencia no hace juicios morales genuinos o mostramos, además, que eso no es obstáculo para mantener que la ciencia tiene determinada competencia en el campo moral. Y, llegados a este punto, mi posición personal es que la ciencia es necesaria, pero no suficiente para resolver conflictos morales.

Han sido los prescriptivistas los que más han trabajado para restablecer la posibilidad de relaciones lógicas en los juicios morales (Hare, 1952 y 1980; Hierro, 1970). Hoy estamos en condiciones de afirmar que la ciencia no es suficiente para resolver una opción moral, esta opción es personal y la ciencia no la realiza por nosotros. Ahora bien, que no sea suficiente no quiere decir que no sea necesaria. Del hecho de que una cosa exista no se sigue que sea bueno (moralmente) que exista, pero el que sea bueno (moralmente) que exista depende de un claro conocimiento de lo que es (Kolhberg, 1971; Toulmin, 1979 y 1980; Turiel, 1984; Asch, 1968; Bunge, 1976, pp. 76-77). En este mismo sentido se expresa Brandt cuando afirma que la argumentación racional no está fuera de las elecciones morales: las actitudes, las reglas lógicas de razonamiento y los principios apoyados en el conocimiento son componentes de la elección moral (Brandt, 1982, páginas 288-297).

Toda elección moral se hace en base al mejor conocimiento teórico de las situaciones en las que debo elegir (Feinberg, 1979; Foot, 1974; Peters, 1979 y 1974). Si yo digo que debemos destruir las razas inferiores, enuncio una proposición moral que es incorrecta, porque carece de fundamento teórico, ya que está demostrado que no existen razas inferiores. En la misma medida que nuestro interés es descubrir y mantener la verdad, diremos que ese enunciado moral es objetivamente inferior al enunciado “no harás discriminaciones raciales” (Bunge, 1976, P. 55).

Es necesaria la ciencia para resolver los conflictos morales. No es suficiente, porque la elección moral se hace con respecto a las necesidades que yo tengo en cada momento, y decidir cuál de mis necesidades es más fundamental supone una referencia a mis propios sentimientos, actitudes e intereses, que yo podré corregir y variar, si descubro que su fundamento cognoscitivo no es correcto, pero que yo no puedo evitar tenerlos en el momento de adoptar mi decisión, como hemos visto con más detalle al estudiar el paso del conocimiento a la acción.

Por consiguiente, la neutralidad moral intrínseca me parece una afirmación exagerada y poco ajustada a la realidad de la acción. Es cierto que la ciencia no elige moralmente por mí, pero un componente básico de la elección moral depende de la ciencia. Que la ciencia no haga juicios morales genuinos por mí, no quiere decir que yo los pueda hacer correctamente sin la ciencia, y si esto es así, hay competencia de la ciencia en juicios morales genuinos, al menos para decir cuándo una norma moral tiene fundamento teórico (Dunkel, 1972; Thomas, 1972; Feigl, 1952).

10. LIBERTAD, EDUCACIÓN Y VALORES FRENTE A NEUTRALIDAD DE LA TAREA

En el epígrafe 9 de este libro abordé la crítica del problema de la neutralidad del estudio científico de la educación. Es uno de los conflictos más trascendentes en el desarrollo de la educación como objeto de conocimiento y tiene su origen en el carácter axiológico de la educación. Como ya sabemos, la educación implica valores y esta observación entra en conflicto un dogma de la filosofía de la ciencia tradicional: el supuesto de la neutralidad de la investigación y había que analizarlo críticamente para avanzar en la investigación de la educación como objeto de conocimiento. Se trata ahora de abordar el problema de la neutralidad de la tarea educativa, porque en ella 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.

La neutralidad de la tarea se presenta en educación como una forma de relación libertad-educación que, bajo el pretexto de proteger la libertad, defiende la no consideración en la educación de las cuestiones que impliquen valores controvertidos. En relación con la tarea educativa, los neutralistas se han afincado en unas formulaciones aparentemente justas que no están lejos de confundir el sentido de la acción educativa. Así, con respecto a la educación, se afirma que se es neutral en la tarea educativa:

- Cuando no se valoran unas informaciones por encima de otras en aquellos problemas que no garantizan una evidencia concluyente
- Cuando un profesor no revela en sus enseñanzas sus opiniones personales
- Cuando el maestro evita inducir a los alumnos a una determinada posición ante un valor con su entusiasmo o con sus razonamientos
- Cuando sólo se enseñan materias estrictamente demostradas y se evitan los temas que necesariamente implican valores, tales como política, economía, religión, etc.

Frente a las tesis neutralistas en la tarea educativa, defenderemos que, ni desde una perspectiva teórica, ni desde un punto de vista práctico, puede haber actitud neutral en la actividad educativa, no sólo porque es lógicamente imposible, sino también porque las discusiones acerca de su posibilidad adquieren carácter bizantino en la práctica. Además, defenderemos la necesidad de hablar en la tarea educativa, no de neutralidad, sino de ejercicio de *libertad comprometida y de actividad responsable* en tanto que se pretende ayudar a cada educando a cultivarse en la medida en que ello sea posible. *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, generen en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de 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, atendiendo a las relaciones de valor que nacen del significado de educación.

10.1. Diferencia entre neutralidad de la tarea y neutralidad del estudio científico de la educación

Desde el punto de vista de la finalidad, la educación se identifica con la adquisición de las conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos, que capacitan a una persona para decidir y realizar su proyecto de vida. Todos los objetivos educacionales intrínsecos se deciden en la investigación pedagógica con fundamento de elección técnica, en el reconocimiento de que el educando es agente también de su propio desarrollo.

Toda esa tarea se realiza con la finalidad de que el educando logre las competencias pertinentes. El hecho de conocer, descubrir y justificar ese conjunto de competencias es un objetivo del conocimiento de la educación. En el educando hay que desarrollar esas competencias; tiene que aprender a dominarlas. Para ello, además, el investigador tiene que conocer, descubrir, y justificar el modo de intervenir; ese es también un objetivo específico del conocimiento de la educación.

Cuando se habla de la neutralidad de la tarea educativa, distinguiéndola de la neutralidad del estudio científico de la educación, se defiende la neutralidad de los contenidos a transmitir. El problema no es el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación; ese, en todo caso estaría afectado por la neutralidad del estudio científico que ya hemos analizado. Son los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de cada una de las áreas culturales que se convierten en objeto de la enseñanza los que plantean el problema de la neutralidad en la tarea educativa.

Como ya hemos visto, la neutralidad del estudio científico, que se ha criticado convenientemente, propugnaba, respecto al contenido de la ciencia, la neutralidad intrínseca a la ciencia misma, distinguiéndola de la neutralidad interna y externa (Eckstein, 1969):

- *Neutralidad interna* se identifica con la posible actitud neutral que mantiene una persona acerca de los motivos o aprehensiones que permanecen en su intimidad
- *Neutralidad externa* se identifica con la posible actitud neutral que mantiene una persona acerca de las manifestaciones de su conducta y que inciden en la conducta de los demás
- *Neutralidad intrínseca*: propugna que la investigación científica es neutral, porque el contenido de la investigación científica no resuelve problemas de valores. Neutral en la investigación científica, significa

que esta produce, según el neutralista, un contenido libre de valores. No es que el neutralista sea neutral cuando elige la ciencia, lo que mantiene es la neutralidad intrínseca de la ciencia y de su contenido.

El *neutralismo interno*, llevado a sus últimas consecuencias, significaría que nadie podría defender ante sí mismo el camino que para sí había elegido. En otras palabras, significaría confundir el ejercicio de la libertad con el acto desvinculado de todo y de todos: creer que la libertad exige no comprometerse. No es razonable tomar partido sin ponderar los argumentos favorables o desfavorables a ese partido. No tiene sentido realizar el esfuerzo de tomar partido, para luego no defender esta opción ni ante sí mismo.

Parece razonable pensar que, si los neutralistas quieren ser consecuentes, su neutralismo externo debería ser fruto de una actitud neutral interna; sin embargo, la neutralidad externa no tiene su origen en la neutralidad interna.

El neutralista defiende que la tarea educativa debe mantener *neutralidad externa* en coherencia lógica con la neutralidad intrínseca que defiende para el contenido de la investigación científica de la educación. El neutralista elige conocer la educación (no hay neutralidad interna); defiende y propaga que el conocimiento científico de la educación es el neutral (no hay neutralidad externa del conocimiento científico). Pero dado, que el "conocimiento científico" de la educación, tal como él lo concibe (neutralidad intrínseca del estudio científico de la educación), guía la enseñanza, en la tarea educativa sólo se transmitirán contenidos neutrales (neutralidad externa de la tarea).

Así, en coherencia con los tres tipos de neutralidad intrínseca (axiológica, técnica y moral), el partidario de la tesis de la neutralidad podría defender tres tipos de neutralidad externa en la tarea educativa:

a) *Neutralismo externo, axiológico*: postula, en coherencia con el neutralismo intrínseco axiológico, que ningún profesor como tal puede transmitir valores. La enseñanza neutral es la que transmite contenidos científicos, es decir, libres de valores

b) *Neutralismo externo, técnico*: postula, en coherencia con el neutralismo intrínseco técnico, que ningún profesor puede transmitir orientaciones de la acción; de ningún modo puede afirmar como científico, debes hacer X para conseguir Y. La enseñanza n es la que transmite contenidos científicos, es decir, libres de normas técnicas

c) *Neutralismo externo, moral*: postula, en coherencia con el neutralismo intrínseco moral, que ningún profesor como científico puede transmitir juicios morales: debes conseguir Y. La enseñanza neutral es la que transmite contenidos científicos, es decir, libres de normas morales genuinas.

10.2. Improcedencia del neutralismo axiológico y técnico en la tarea educativa

La neutralidad axiológica y técnica en la tarea educativa son descartables porque mantienen un deber ser que no tiene fundamento teórico. El neutralismo axiológico intrínseco es falso como hemos visto y carece de sentido descubrir que la ciencia crea valores para luego decidir que no deben transmitirse. Por su parte, el neutralismo técnico intrínseco también es falso porque la ciencia crea normas y realiza decisiones técnicas, con lo cual carece de sentido descubrir las normas de un ámbito de conocimiento, para luego decidir que no deben enseñársele a quién queremos que continúe en ese ámbito de conocimiento.

No hay ninguna razón que nos justifique con fundamento de elección técnica en educación, para decir que debemos mentir en la enseñanza y ocultar, por prurito de ser neutral axiológica o técnicamente, que la ciencia y la técnica crean valores y establecen orientaciones de acción. No tiene fundamento técnico en educación, porque lo que exige la elección técnica es que no se debe aceptar como objetivo de conocimiento, información falsa.

Por tanto, cuando se habla de neutralidad de la tarea, se está hablando siempre de neutralidad externa moral. La decisión de educar es una opción previa inneutral, y, además, el neutralista está comprometido con defender y propagar que el mejor conocimiento es el que él defiende, el neutral, y cuando ejerce su tarea, solo trasmite contenido neutral.

10.3. Implicación ciencista de la neutralidad de la tarea

Antes de criticar la neutralidad de la tarea, conviene decir que ningún neutralista riguroso es ciencista; por principio no defenderá el neutralista que la ciencia es el único conocimiento; hay otros tipos y él los usas para tomar la decisión de hacer ciencia. El neutralista afirma que el conocimiento científico llega a donde llega según el tipo de neutralismo que defiende. Pero además afirma que la ciencia no es, el único conocimiento genuino. No es ciencista y admite que otras formas de racionalidad son aceptables en sus respectivos ámbitos, solo que no tienen el rigor de prueba y verdad que ellos encuentran en la ciencia. Es más, el neutralista parte siempre de una opción previa inneutral, que es la que le lleva a decidir que debe educar. Pero una vez decidido que debe educar, propugna que debe hacerse con neutralidad externa moral.

Esto quiere decir que el neutralista, si es consecuente, a lo sumo, puede afirmar que la enseñanza neutral es la que él propugna y enseña posicionándose a favor del contenido de la ciencia neutral. Los demás saberes -consistentes en sus respectivos ámbitos- estarían en la escuela también, aunque no sean neutrales, porque forman parte de la experiencia humana, pero lo cierto es que el neutralista se enroca en su pensamiento y mantiene que como esos otros saberes implican valores controvertidos, aunque el neutralista los usa, al menos, para decidir entre hacer ciencia u otro tipo de actividad, entre educar y hacer otra cosa, se inclina por no tomar

partido en la escuela sobre valores controvertidos y defiende en la acción escolar la actitud neutral evitando dirigir la atención del alumno hacia una determinada posición en un tema que implique valores controvertidos.

Se entiende, por tanto, como dice Snook, que la neutralidad de la tarea es, en todo caso, una decisión acerca de si debemos enseñar algo más que lo que el neutralista entiende como conocimiento neutral libre intrínsecamente de valores morales (Snook, 1972b). Pues, si el neutralista decide que sólo debe haber en la escuela enseñanza neutral, debe explicar cómo y por qué los demás saberes consistentes en sus respectivos ámbitos no entran en la escuela. Y en este caso, ocurre una de estas dos cosas:

a) O bien el neutralista considera más importante el conocimiento que él define como neutral, pero no excluyente.

b) O bien el neutralista incurre en ciencismo (la ciencia es el único conocimiento válido).

Si considera más importante el conocimiento neutral de la racionalidad científica, pero no excluyente de las demás formas de conocimiento, porque la ciencia es incompetente en temas de valores morales, se sigue que las otras formas de conocimiento, a pesar de ser “menos importantes”, son las mejores que tenemos en su ámbito y no deberíamos despreciarlo en la tarea educativa.

Si incurre en ciencismo, el neutralista mantiene que, además de que la ciencia no hace valores morales, el conocimiento neutral de la ciencia es el único conocimiento genuino y asume que, una vez que se ha decidido a educar (decisión previa inneutral), su actuación es de neutralismo externo de la tarea y enseña contenido neutral libre de valores morales. Es obvio que en este caso el neutralista debería asumir que, si el conocimiento moral le sirve para decidir educar, también debería servirle igualmente para ser enseñado, al lado del contenido neutral.

Pero lo cierto es que con el neutralismo moral intrínseco se crea una situación peculiar en la práctica. Incluso si acepta y reconoce las críticas formuladas al neutralismo intrínseco moral, y defiende que la ciencia es necesaria aunque no suficiente para resolver conflictos morales, cabría la posibilidad de asimilarse ideológicamente al ciencismo, mantener como conocimiento genuino solo el pretendido conocimiento neutral de la ciencia y propugnar que, en aquellos casos que la ciencia no resuelve totalmente -que es el caso de la racionalidad práxica- la enseñanza debe ser neutral, ceñirse solo a la enseñanza de contenidos libres de valores morales, porque ir más allá de la ciencia es entrar en opiniones no aseguradas que están vinculadas a valores controvertidos.

Este tipo de neutralidad no basada en el neutralismo intrínseco moral, sino surgido de una asunción ciencista, a partir de las críticas al neutralismo intrínseco moral, es el que se propugna para la enseñanza: la ciencia no resuelve conflictos morales, pero es el único conocimiento genuino; en todo aquello que la ciencia no

prueba el profesor debe abstenerse de influir en los alumnos (Bailey, 1979 y Elliot, 1979). Neutral, a partir de este presupuesto ciencista, es el profesor cuya real intención es no ayudar a dirigir la atención del alumno hacia una determinada solución ante juicios morales genuinos, porque la ciencia no los resuelve y este el único conocimiento que debe considerarse para no confundir la libertad de los educandos, inclinándolos hacia posiciones controvertidas (Touriñán, 1976).

10.4. Crítica de la neutralidad de la tarea derivada del ciencismo

Mi posición personal, después de los análisis realizados, es mantener que la racionalidad teórica es necesaria para la racionalidad práxica. El ciencista acepta esto también. Pero, a continuación, afirma que el "otro" conocimiento necesario para decidir en el ámbito de la racionalidad práxica no es seguro y debemos evitarlo. Yo, por el contrario, entiendo que es el mejor que tenemos en ese ámbito y, así las cosas, del mismo modo que la falibilidad del conocimiento teórico nos obliga a transmitirlo sin pretensión de absolutez, estamos en la obligación de transmitir el conocimiento práxico sin más ni menos pretensión de certeza y fundamento que la que el razonamiento práxico garantice. Los principios de metodología e investigación que hemos expuesto en el capítulo 1 avalan nuestros razonamientos y la crítica realizada al neutralismo intrínseco moral en el capítulo 2, también.

Lo paradójico de la neutralidad en la tarea educativa, que se funda en el ciencismo, es que, en la práctica, cuando se actúa de ese modo las consecuencias de la actuación no son neutrales:

a) Si el profesor ha informado científicamente del fundamento teórico de una norma moral, está inclinando la decisión moral del alumno hacia una determinada opción. Ya que difícilmente un alumno aceptará la norma práxica "debemos suprimir las razas inferiores", si no existen razas inferiores. Ni tampoco aceptará sin más que se "deben sojuzgar los grupos que se oponen a nuestros intereses", si entiende teóricamente que no todos debemos tener los mismos intereses.

b) Si dado que la ciencia no resuelve el problema práxico, se evita toda información acerca del mismo, ni siquiera la información científica que puede darse se está utilizando; y eso no es justificable con fundamento de elección técnica, porque esa ocultación de información no favorece la capacitación del educando para elegir. Sólo se elige correctamente a partir del mejor conocimiento teórico que se tiene de la situación. Pero en este caso, además, esa pretensión neutralista produce también consecuencias que no son neutrales, pues inevitablemente inclinamos la atención del alumno hacia las cuestiones de las que informamos. La consecuencia no neutral es que la racionalidad práxica no tendría en la vida tanta importancia como saber geografía, historia o los contenidos de otras áreas culturales científicas (Touriñán, 1983).

c) Si dado que la ciencia no resuelve los conflictos práxicos, el neutralista presenta todos los juicios morales con el mismo énfasis, el profesor neutral está

falseando la verdad, porque no todos son igualmente correctos al no tener el mismo fundamento teórico.

Pero incluso aceptando que informa del fundamento teórico de los juicios morales, si después presenta con igual énfasis todos los juicios morales que tienen fundamento teórico, provoca consecuencias que no son neutrales. Así, en una sociedad progresista, el profesor será acusado de contestatario frente al progreso porque presenta con igual énfasis todas las opciones práxicas que tienen fundamento teórico, incluso las no progresistas, con lo cual desde la racionalidad teórica pretende anular la racionalidad práxica que justifica el modo de acción concreto de esa sociedad (Ennis, 1959 y 1969; Wolterstorf, 1967).

10.5. La neutralidad de la tarea educativa siempre es externa

De algún modo el epígrafe anterior nos permite comprobar que el término neutral es polisémico dentro de la pretensión genérica de no valorar en las situaciones ponderables controvertidas. No obstante, con objeto de unificar los términos en este análisis, se puede decir que *neutral* significa "opuesto a tomar postura con respecto a una cuestión determinada". Asimismo, *tomar postura,* significa la "verdadera y real intención de defender aquel camino por el cual nos decidimos" (Ennis, 1969, p. 348). Además, es necesario afirmar que los dos términos implican, necesariamente, intencionalidad por parte del sujeto. En caso contrario, no se distinguirían de *aneutral* en la misma situación (Ennis, 1969, pp. 349 y 355).

De este modo, ante una situación determinada, como puede ser la elección de delegado de curso, yo sería:

- *Neutral*, si intencionalmente evito perjudicar o favorecer a un candidato frente a los demás con lo que digo o hago
- *Inneutral* (tomar postura), si intencionalmente decido perjudicar o favorecer a un candidato frente a los demás con lo que digo o hago
- *Aneutral*, cuando la omisión de favorecer o perjudica a un candidato no fuese intencionada. (Sería la conducta propia de aquellas situaciones en las que el maestro no tiene 'in mente' la elección de delegado y, no habiendo surgido pregunta alguna que se lo recordase, con lo que aquél dijo o hizo no resultó favorecido o perjudicado).

Como veremos a continuación, parece conveniente que el análisis del neutralismo quede reducido a las dos primeras conceptuaciones, pues, 'aneutral', igual que otras dos situaciones aparentemente neutrales, deben ser consideradas, en buena lógica, fruto de la casualidad o de la negligencia del maestro más que de una intención neutral:

1. Cuando con intención de 'no favorecer ni perjudicar' a un candidato, favorezco o perjudico a ese candidato, esta situación no es neutral,

sino más bien de negligencia por parte del maestro o de casualidad, pues implica, bien que los modos de decir o hacer elegidos para no favorecer ni perjudicar no eran los adecuados, bien que han aparecido otras circunstancias insospechables que han tergiversado el resultado de la intención del maestro.

2. Lo mismo puede decirse de aquella otra situación en la que el maestro actúa con intención de 'favorecer o perjudicar' a un candidato y éste no resulta favorecido o perjudicado, ya que la neutralidad de ese resultado no se debe a la intención del maestro, sino más bien a que los modos elegidos de decir o hacer no eran adecuados o a que otras circunstancias insospechables han tervigersado el resultado de la intención del maestro.

Por último, y a mayor abundamiento, también queda fuera del análisis, la conceptuación *Aneutral,* porque es una pura elaboración teórica de muy escasa utilidad. Por una parte, con respecto a cuestiones importantes, seria negligente el maestro que no las tuviese 'in mente'; además, sería ingenuo creer que nada de lo que se diga en el aula o en el pasillo evoque esos problemas; y sería, por tanto, una casualidad que el maestro actuase sin intención o que sus modos de decir o hacer no favoreciesen, ni perjudicasen. Por otra parte, si las cuestiones son de tan escasa importancia que no tienen trascendencia alguna en la vida académica del educando, no tiene sentido hablar de conductas aneutrales en la escuela.

Cuando se habla de neutralidad en la tarea educativa se apunta exclusivamente a *la neutralidad externa*. Pues esa postura es la que podría ser adoptada por un profesor y observada por sus alumnos en la clase. Se puede decir que neutral es el profesor que *pretende no ayudar a dirigir la intención del educando hacia una u otra solución frente a cualquier problema, de modo que su lema es mantener un "absoluto" respeto a la libertad del educando de dos posibles modos*. La neutralidad interna carece de sentido en la tarea educativa, porque el neutralismo interno, llevado a sus últimas consecuencias, significaría que nadie podría defender ante sí mismo el camino que para sí había elegido. No tiene sentido realizar el esfuerzo de tomar partido, para luego no defender esta opción ni ante sí mismo. La neutralidad externa admite dos especificaciones básicas (Ennis, 1959, p. 132):

- Neutralismo *Externo Discriminativo:* No ayudar a dirigir la intención del alumno hacia una solución frente a un problema, omitiendo toda la información acerca del problema ante el cual queremos ser neutrales
- Neutralismo *Externo No Discriminativo:* No ayudar a dirigir la intención del alumno hacia una solución frente a un problema, presentando todas las soluciones al mismo con igual énfasis.

10.6. Argumentación teórica frente al neutralismo externo

La neutralidad de la tarea educativa es una propuesta que en la práctica va en contra de lo que predica, desde el momento en que el neutralismo falsea la libertad y la verdad, tanto en sentido discriminativo como no discriminativo.

1) El sentido no discriminativo de neutralidad (no ayudar, presentando todas las soluciones con igual énfasis) es falso, pues falsea la verdad al considerar, de hecho, que la misión de la educación, en la práctica, es transmitir igualmente la verdad que el error. Lo cierto es que en las situaciones ponderables hay unas soluciones más acertadas que otras y no parece razonable admitir que, presentar todas las soluciones posibles con igual énfasis, sea aconsejado por el sentido crítico. De este modo, el neutralismo no discriminativo echa por tierra el compromiso que la educación tiene con la búsqueda de la verdad. Al alumno se le presenta, en las cuestiones ponderables, una situación de absoluto relativismo, ya que la información suministrada por el maestro no está valorada en ningún sentido.

Asimismo, falsea la libertad del educando porque el individuo permanecerá en la más angustiosa incertidumbre ante esa información no ponderada. Es cierto que el acto de la decisión implica independencia, pero la independencia que reclama el ejercicio de la libertad no equivale a total soledad. Para elegir ante la verdad hay que contar con unos conocimientos previos que no se adquieren simplemente dejando elegir. Una persona sólo podrá elegir bien cuando, ante una situación concreta, sepa formular concepciones claras aplicables a experiencias de primera mano, verificar sus formulaciones, utilizarlas y establecer con criterio los conceptos relevantes, partiendo de una masa confusa de ideas (Whitehead, 1965, p. 86). Y no parece razonable admitir que el individuo aprenda estos requisitos dejándole en soledad frente a una información amorfa.

El neutralismo no discriminativo es falso por, que sacrifica la verdad en aras de una libertad mal entendida. Es un error creer que la verdad y las posturas más cercanas a ella prefijan la libertad y que, en consecuencia, debemos dedicarnos a transmitir con igual énfasis las soluciones más próximas a la verdad y las más alejadas, en las cuestiones ponderables. La libertad no queda prefijada por la objetividad del conocimiento, sino que la aceptación de la verdad es una forma de manifestar la libertad y esto nos obliga a enseñar que, incluso en aquellas situaciones en las que no hay evidencias concluyentes, unas soluciones están más próximas a la verdad que otras.

2) El sentido discriminativo de neutralidad (no ayudar, evitando toda información) también es falso. La omisión de información sobre un determinado aspecto, con objeto de lograr una conducta neutral, es actuar no neutralmente, pues estamos inclinando el peso de aquélla sobre los aspectos de los cuales se informa. Este tipo de neutralismo es un *dogmatismo de la privación* (Barral, 1970, p. 37, Álvarez y Essomba, 2012). Más que ofrecer soluciones a un problema, ofrece la forma de soslayarlo. Y adviértase que esta actitud neutral no está inclinándose intencionalmente

a favor de aquellas cuestiones no valorables, sino que la pretensión de no informar en torno a temas valorables, a fin de no condicionar la libertad del alumno, está incitando implícitamente a los alumnos a no tomar conciencia de tales problemas y a crear una actitud impermeabilizada a los valores.

El sentido discriminativo de neutralidad falsea la verdad, porque mantiene implicaciones relativistas acerca de ella; parece que esos temas de los que no se informa son menos reales o menos importantes que aquellos otros sobre los que se informa. No informar de religión, política y fundamentalismos, por ejemplo, es infravalorar su importancia en la vida real.

También falsea la libertad, porque al educando se le niega la posibilidad de ser libre, frente al profesor que le informa, por desconocimiento de otras posibilidades al margen de las que se le presentan. Quizás algunos neutralistas objeten este argumento diciendo que la sociedad y la familia podrían informarles de esos temas que comportan valores. Pero, aparte de que esa respuesta sería evasiva, el neutralismo seguirla infringiendo el compromiso que la educación tiene con la adquisición de conocimientos verdaderos y con los fines sancionados social y moralmente como parte de la orientación formativa concreta.

3) Desde una perspectiva teórica, la crítica más contundente al neutralismo procede de su pretendida intención de no valorar. En efecto, el neutralismo es consecuencia de una decisión previa inneutral. Para que alguien sea neutral, ha tenido que hacer anteriormente una valoración de las posibles actitudes a adoptar hasta considerar aquélla como la mejor. Desde el momento en que se valora ya no es posible ser neutral. Lo razonablemente cabal es inferir de una reflexión ponderada, una respuesta contrastada que nos acerque a la verdad contrastada hasta donde se pueda. Y sería innoble por nuestra parte pensar que la respuesta contrastada va a ser la neutral, una respuesta que nos llevaría, paradójicamente, a falsear la verdad y la libertad.

10.7. Contradicciones del neutralismo externo en la práctica

Desde la perspectiva de la práctica la imposibilidad del neutralismo está probada, desde el momento en que la pretensión de no ayudar en el sentido discriminativo de neutralidad implica favorecer el aspecto del cual informamos. Pero, además, como Ennis comprueba, cuando “no ayudamos” en el sentido no discriminativo de neutralidad, estamos en posición de favorecer otra solución distinta de la pretendidamente neutral (Ennis, 1959, p. 133). Así, en una sociedad conservadora, los conservadores nos dirán que estamos actuando en contra de la forma de sociedad establecida al usar el neutralismo no discriminativo, porque presentamos el socialismo con igual énfasis que el conservadurismo. Mientras que, en una sociedad progresista, usar el sentido no discriminativo sería actuar a favor del ‘*statu quo’*, pues no es probable que, si todas las soluciones se presentan igual, se corra el riesgo de aventurarse a un cambio del cual no se saben sus consecuencias.

No tiene sentido hablar la posibilidad de neutralidad de la escuela, cuando está claro que, incluso cuando pretendemos no ayudar a dirigir la intención del alumno hacia una solución determinada, estamos ayudando. En consecuencia, y a fin de beneficiar la actividad educativa, es más razonable preguntarse de qué modo la escuela debe tomar postura ante las situaciones que implican ponderación de unas posibilidades por encima de otras. No obstante, y aun a riesgo de ser insistentes, voy a formular cuatro observaciones de la práctica educativa que impugnan el neutralismo:

1) Desde un punto de vista práctico, el neutralismo es rechazable porque, además de carecer de compromiso con la verdad, es ingarantizable en las situaciones concretas. Las posturas neutrales -al evitar la información o al presentarla toda por igual- impiden el avance hacia una conclusión válida objetivamente. Aparte de que tampoco daríamos contestación a cualquier pregunta que se nos hiciera, si meramente nos limitáramos a exponer con "neutralidad" todas las opciones posibles acerca de la pregunta en cuestión.

2) Desde la práctica, la crítica más negativa a la neutralidad de la tarea educativa surge de la concepción neutral del profesor. Es una contradicción defender el profesor neutral, si consideramos este término denotativo de la actividad educativa en la cual el personal rector debe abstenerse de juzgar las ideas o los valores (Barral, 1970, p. 83) El concepto del profesor se opone a la concepción "neutral", pues al educador se le pide que se presente no únicamente como un hombre que posee un saber, sino que además sea testigo de la verdad y afirmador de los valores (Gusdorf, 1973, p. 81). Si hacemos una transmisión de contenidos sin valorarlos de algún modo, la condición propia de educar se pone en duda, porque al no valorar, atentamos radicalmente contra la transmisión de verdadera sabiduría.

3) Desde el punto de vista del aprendizaje, tampoco nos ofrece el neutralismo grandes posibilidades en la práctica. ¿Cuál sería el compromiso exigible al educando en la tarea de aprender? Dejar que el estudiante descubra a su libre albedrío las soluciones correctas a todos los problemas, es una concepción muy pobre de la enseñanza. Como ya hemos dicho, ante una información amorfa, difícilmente sabrá elegir; y ante la ausencia de información, el educando se verá privado de los medios necesarios para afrontar los problemas más vitales. En una educación neutral el educando está abocado a abandonar el esfuerzo de educarse, porque no encuentra los apoyos adecuados o a dejarse vencer por el infantilismo y el atractivo de cada una de las nuevas modas que vayan surgiendo a su paso.

Una cosa es reconocer el potencial de autodesarrollo que hay en cada persona y otra muy distinta es afirmar que esa persona es capaz de actualizar su potencialidad, por sí sola, con la misma eficacia que lograría merced a la ayuda de los demás. A pesar del optimismo naturalista de los neutralismos, difícilmente puede afirmarse que un alumno, abandonado a una información amorfa, tendría las mismas oportunidades que aquel que se perfecciona bajo la guía flexible del profesor comprometido.

4) Por último, el currículum neutral, que, apoyándose en la experiencia inmediata se desentiende de las adquisiciones académicas y promociona la libre expresión del estudiante a partir de informaciones sin ponderar, no ofrece garantía suficiente en cuanto al crecimiento en calidad que todos esperamos lograr con la educación. Y, si bien es cierto que la libre expresión del estudiante es un objetivo deseable de la educación, no menos cierto es que no podemos sublimar tanto este objetivo que caigamos en el error, ya de concebir la libertad humana como algo ilimitado y desvinculado, ya de rechazar cualquier preponderancia de unos valores sobre otros en cualquier materia. Parece evidente que un plan de estudios debe proporcionar un conjunto de alternativas opcionales que satisfagan los diversos intereses académicos del educando. Pero también parece evidente que, si se espera de la educación el cuidado de las notas distintivas de la personalidad, en tanto que pueden ser el fundamento de la *relevancia* personal, es necesario incluir en el plan de estudios unas disciplinas valoradas y tareas seleccionadas por encima de otras en la medida en que mejor coadyuven al desarrollo de tales cualidades.

Estas cuatro observaciones no sólo nos llevan a rechazar la posibilidad del neutralismo en la escuela, sino también a comprender que libertad y educación no son conceptos excluyentes, sino más bien dos conceptos complementarios en la tarea educativa. El problema de la educación no estriba, por tanto, en elegir entre la libertad y educación, transformando la tarea educativa en un conjunto de manifestaciones supuestamente neutralistas. El problema de la educación es primordialmente saber cuál debe ser la postura correcta de la escuela, a fin de que ni el profesor imponga sus convicciones a los estudiantes de manera adoctrinante, ni el educando refuerce la convicción de que su decisión es buena por haber sido hecha, sin prestar atención al contenido de esta

10.8. El compromiso responsable marca la relación libertad-educación frente a la neutralidad en la intervención pedagógica

El profesor Snook, dice que la crítica a la neutralidad de la tarea educativa en la escuela exige responder a tres cuestiones que, como dice Snook, son relevantes cuando se discute el neutralismo en educación: “¿Son neutrales las escuelas? ¿Pueden ser neutrales las escuelas? y ¿Deben ser neutrales las escuelas?” (Snook, 1972b, p. 278). La primera cuestión responde a una situación empírica de constatación de los hechos que acaecen en las escuelas; las escuelas no son neutrales. La segunda cuestión debe responderse diciendo que las escuelas no pueden ser neutrales, porque no existe tal posibilidad y las escuelas que pretenden ser neutrales, sólo consiguen falsear la tarea educativa y la relación libertad-educación. El sentido de la relación educativa que he desarrollado en este capítulo afianza la convicción de que la escuela no debe ser neutral (aunque esta última cuestión ya no tiene sentido una vez que se afirma la imposibilidad de las escuelas neutrales). La tarea educativa no es neutral; el compromiso responsable en la relación educativa no va por ese camino (Innerarity, 2022).

La buena educación no puede mantenerse indiferente al valor bajo el pretexto de cultivar la libertad. Tal intención no respetaría ni el valor, ni la ni la libertad, ni la educación. "No, ayudar" neutralmente nos inclinaría a pensar erróneamente que el propio juicio es la única medida de la verdad. Siendo así que el acercamiento a la verdad objetiva se realiza no desde un Planteamiento relativista, sino con el deseo de, dejando a un lado la ingenuidad o la imposición, dar una respuesta contrastada, crítica. Tampoco respetaría la libertad, porque el individuo, bien carecería de información o bien permanecería en la más absoluta incertidumbre ante esa información neutra. Tampoco sería razonable creer que la mejor educación es la que se impone dogmáticamente hasta que el alumno ha aprendido aquellos requisitos que eran previos y necesarios para elegir bien.

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

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

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto las cuestiones que afectan a la relación libertad-educación (Touriñán, (Dir.), 2012, cap. 1). Lo que permanece, es la urgencia de educar en valores. La educación desempeña un papel decisivo, 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 algo ha cambiado de manera muy significativa en el resultado. El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando sin problemas "desplazamientos" de una a otra, con sentido personal, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva, bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar en y salir de cada oportunidad cultural desde su proyecto de vida y formación. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para afrontar el conflicto.

Respetar la condición de agente en el educando exige, no incurrir en coacción intimidatoria. Y en ese caso, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que se le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de los educandos de interesarse por cualquier cambio educativo.

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación en valores. 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 en valores, en general, y en los propios del desarrollo convivencial, en particular. Desde el año 2009, está confirmada la doctrina europea que reconoce 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, p. 479).

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 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. El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación "consigo mismo", con "el otro" y "lo otro" en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada.

La inclusión de la educación en valores dentro de la educación general no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el tema, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar con valores, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular de la experiencia axiológica, como puede ser el de la ciudadanía.

Hoy la función de la escuela sigue siendo educar y no sólo enseñar. Y dada la condición de agente en la relación educativa, se trata, por tanto, de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida y corporativa, 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 y tiene significado de educación. 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, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

SECCIÓN TERCERA:

LA RELACIÓN EDUCATIVA REQUIERE CONCORDANCIA ENTRE VALORES EDUCATIVOS Y SENTIMIENTOS QUE PRODUCEN, EJERCICIO DE LA ACTIVIDAD COMÚN POR MEDIO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y COMPETENCIA TÉCNICA PARA CONSTRUIR HECHOS Y DECISIONES PEDAGÓCICAS Y PARA EDUCAR CON VALORES

Sección Tercera 3

Adaptado del libro J. M. Touriñán López (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez, cap. 11. Derechos de edición del autor.

Adaptado del libro J. M. Touriñán López (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención.* A Coruña: Netbiblo., cap. 1. derechos de edición del autor.

Adaptado del libro J. M. Touriñán y R. Sáez (2012). T*eoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.* A Coruña: Netbiblo, cap. 6. Derechos de edición del autor.

Adaptado del libro J. M. Touriñán López (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la Pedagogía General a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 4. Derechos de edición del autor.

ÍNDICE DE LA SECCIÓN 3

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

- 11.1.- La relación educativa es un ejercicio de libertad comprometida y una actividad responsable
- 11.2.- La relación educativa relaciona libertad y educación
- 11.3.- Libertad y educación son extremos no antagónicos implicados en la relación educativa
- 11.4.- Educación 'de' la libertad exige educar 'en' y 'para' la libertad
- 11.5.- La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común
- 11.6.- La libertad y la compasión son principios de intervención en la relación educativa

12.- LA COMPETENCIA DEL PEDAGOGO PROCEDE DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN QUE CUALIFICA EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES

13.- LA CONDICIÓN DE EXPERTO EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SE VINCULA AL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO

14.- CONSTRUIMOS HECHOS Y DECISIONES PEDAGÓGICAS

15.- EDUCAR CON VALORES ES UNA COMPETENCIA PROFESIONAL INSOSLAYABLE E IRRENUNCIABLE

- 15.1.- Educar con valores: una necesidad inexorable
- 15.2.- La educación es posible y necesaria de manera genérica
- 15.3.- De manera intrínseca la educación es posible porque la función pedagógica actúa en la relación educativa desde las actividades comunes internas y externas y las mejora
- 15.4.- Además, es posible educar con valores, porque los valores son cognoscibles, estimables, elegibles, enseñables y realizables
- 15.5.- Educar CON valores exige construir el ámbito de educación correspondiente y 'educación en valores' es una disciplina de la arquitectura curricular
- 15.6.- El significado y finalidad son principios de intervención

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

Como ya hemos visto, el paso del conocimiento a la acción es un camino que implica el valor pensado y creído, valor 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.

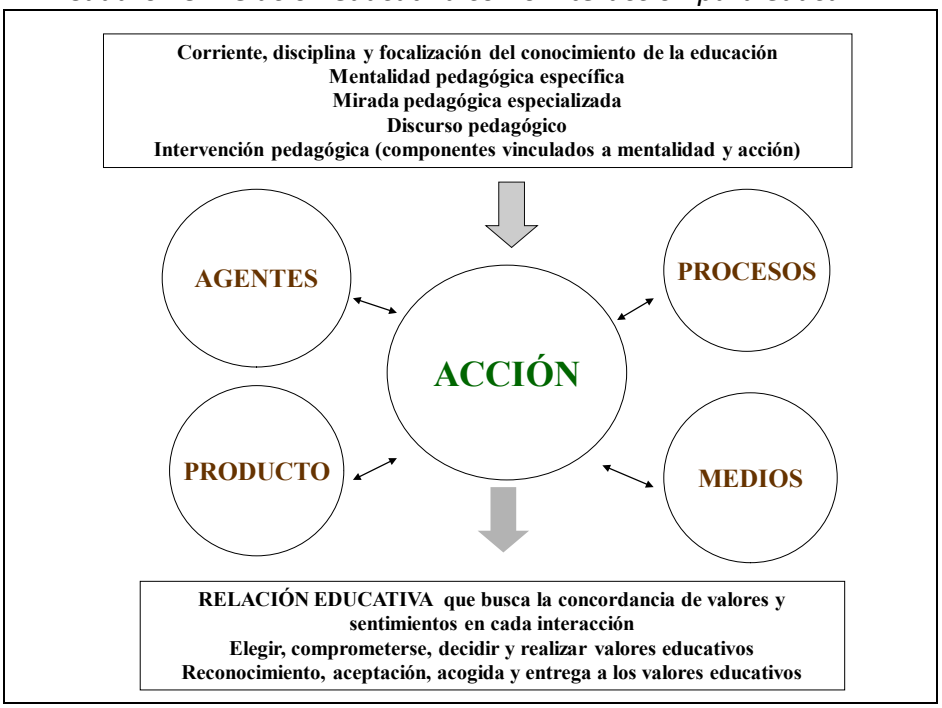
Llegamos a la realización concreta de un valor contando con las oportunidades, *pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y creativos*. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y significamos. Y solo de ese modo llegamos a la realización que siempre implica ejecución, interpretación y expresión.

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 sustantivamente '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 adjetivamente '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 reflejamos en el Cuadro 13:

Cuadro 13: Relación educativa como interacción para educar



Fuente: Touriñán, 2015, p. 120. Elaboración propia.

La relación educativa es interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación, que ya hemos sistematizado desde un triple eje condicional:

- 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 de ámbito de conocimiento y de acción para la educación.

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 abordarse sin renunciar a lo que singulariza la relación. Los valores, una vez elegidos, pueden convertirse en el contenido propio de nuestros proyectos y su realización genera sentimientos, atendiendo al cumplimiento o no de nuestras expectativas en su logro. La relación educativa, para ser educativa, debe cumplir las exigencias derivadas de los rasgos de carácter de la educación tal como los hemos ido especificando en los diversos epígrafes de este libro:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos orientarnos al 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 orientarnos al 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 orientarnos al 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
- en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

11.1. La relación educativa es un ejercicio de libertad comprometida y una actividad responsable

Al principio de este discurso afirmaba que 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 o educarnos. La relación educativa es, en muchos casos, entre dos, pero es singularmente relación de uno consigo mismo.

También decía que 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 la educación tiene carácter y sentido propios, es decir, inherentes a su significado. En concepto, la educación es un proceso de formación y construcción que implica realizar

el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada hábito para el logro de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas; 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, comprometerse, decidir y realizar, haciendo integración afectiva, cognitiva e iterpretativo-creadora, en cada caso.*

Ahora, en el momento del discurso, puedo afirmar que, desde esos presupuestos, la relación educativa, que es relación entre dos, pero siempre es relación de uno consigo mismo, debe ser contemplada como el proceso de vinculación personal que se establece para desarrollar el significado de la educación en cada acto concreto y en cada ámbito de educación que construimos. La relación educativa es, en tanto que educación, una vinculación que, no es ajena a la orientación formativa temporal porque atiende a la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada época. La relación educativa se define como relación y desde los criterios de uso del lenguaje común como educativa porque cumple con los criterios de contenido, forma, uso y equilibrio. Se define como educativa porque cumple el criterio de finalidad. Se identifica singularmente porque integra los criterios de las actividades especificadas “cuidar”, “convivir” y “comunicar” y va más allá de ellos para encontrar rasgos de definición real en la complejidad objetual de ‘educación’.

La relación educativa queda definida como relación valoral, que atiende a la complejidad objetual de ‘educación’, que atiende a la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que respeta el significado de “educación” en la orientación formativa temporal que se determina para la condición humana individual, social, histórica y de especie, en cada acción y en las materias escolares de estudio. Y precisamente por eso en la relación educativa cuenta de manera inequívoca la competencia para crear ámbitos de educación que constituyen el espacio de la relación educativa.

Si esto es así, se sigue que la relación educativa, más que un estado o una cosa concreta, es una situación y también una puesta en escena desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista en cada caso de actuación concreta como un objeto artístico, además de construcción científica y cuestión de racionalidad práxica (moral y política). En cada puesta en escena de la relación hay que actuar aquí y ahora junto con el otro que está situado -bien o mal, pero situado-, en un entorno en el que tiene que ser actor y autor.

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, 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-humano.

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 que se ejerce en cada acción educativa concreta.

11.2. La relación educativa relaciona libertad y educación

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

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

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

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

Es cierto que el acto de la decisión implica independencia; pero la independencia que reclama el ejercicio de la libertad no equivale a ausencia de cualquier ayuda. Por supuesto que tampoco equivale a una imposición ajena. Ahora bien, entre el craso abandono del educando ante la realidad y la constricción de este 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).

11.3. Libertad y educación son extremos no antagónicos implicados en la relación educativa

Intencionalmente comienzo el enunciado de este epígrafe con la palabra 'antagónicos' y no con la palabra 'antinómicos', porque ya he dedicado un espacio específico a reflexionar sobre los errores del pensamiento antinómico en Pedagogía (Touriñán, 2015). Pero incluso así, insisto en reconocer que todas las discordias que surgen acerca de este tema, ni son gratuitas, ni son fruto de mentes hipersensibles a los consejos pedagógicos. La más elemental sombra de sentido común obliga a reparar en ciertos contrastes reales en la relación: si la libertad reclama independencia y autonomía y la educación es un modo de influir en las personas, ¿cómo pretendemos establecer vínculos entre estos dos conceptos tan opuestos?

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

conceptos sometidos a una relación interna en sentido idealista, de manera que incrementar uno exigiría disminuir otro.

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

No se trata, por tanto, de apuntarse a los lemas "más libertad, menos educación" o "menos libertad, más educación", sino de que el máximo de libertad requiere en cada caso el máximo de educación (Puig, 2003). 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. Libertad y educación no se contraponen en sí mismas, se reclaman mutuamente.

11.4. Educación 'de' la libertad exige educar 'en' y 'para' la libertad

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 1977b).

La educación, sin lugar a duda, 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.

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. *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. Y en esta cuestión no valen, ni los robinsones, ni los tarzanes.

A nadie se le ocurre, en nuestros días, defender un autodidactismo estricto, semejante al que tenemos que imaginar en un personaje de ficción como Tarzán. La desafortunada historia de los "niños-lobo" es un ejemplo incontestable de la aberración de esa opinión. Sin embargo, sí suele utilizarse a favor del autodidactismo la imagen, por ejemplo, de un "Robinson" o de un "*Self made man*". Uno y otro son ejemplos que la sociedad nos proporciona con cierta frecuencia. Pero ninguno de ellos prueba el autodidactismo puro, antes, al contrario, ambos ejemplos son prueba patente del valor que tiene la ayuda de los demás. Los robinsones serían hombres que actuarían autónomamente, una vez que han recibido la ayuda necesaria para poder usar su libertad. Y "el hombre que se hace a sí mismo" es solo una expresión metafórica, utilizable únicamente para destacar que algunos hombres alcanzan grados de formación encomiable sin asistir a una institución escolar. Ahora bien, cualquiera que alcance la formación de este modo, no deja de reconocer que la educación

informal en la sociedad desde niños, su propia experiencia en interacción con los demás en su entorno y la lectura de pensamientos sistemáticos en las obras culturales han sido los elementos perfeccionadores de su capacidad.

Las investigaciones en este campo coinciden en reconocer el papel que juega el medio en el desarrollo de las capacidades y se centran en debatir cuál es concretamente su valor. Todo indica que no hay un desarrollo humano inmutable y necesario, que el niño no llega inevitablemente al estado adulto; en un ambiente animal, se convierte en una especie de animal. Parece que, incluso la posición vertical y la marcha bípeda, para las que el hombre está anatómicamente constituido, no se adquieren sino cuando el niño está en contacto con seres que practican esa posición y ese modo de andar. La condición humana es de un modo tal que carece de una inserción preestablecida. Y, además, tenemos que decir también que necesita la influencia de los otros de tal forma que, al menos en los primeros años, es condición *sine qua non* de toda ulterior forma de vida humana (Gehlen, 1980; Touriñán, 1997; Gimeno, 1998; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; García Carrasco, 2007; Mosterín, 2008a; Pinker, 2003; Castillejo *et al*., 1994). Todo parece indicar que al nacer nos convertimos en candidatos a la vida humana. Pero no se piense que esta evidencia se presenta exclusivamente en las conductas inferiores; en los niveles superiores, la dependencia se encuentra de un modo igualmente radical: el hombre no nace moral, sino que se convierte en ser moral; y la manera en que se convierte en ser moral depende de la educación que ha recibido (Reboul, 1972, p. 115; Kant, 1911, p. 98).

Se asume que la educación no es un proceso de causación física en el que, una vez puesta la causa, se produce el efecto necesariamente. Entre los estímulos que propone el educador y la respuesta que emite el educando, "se encuentra la actividad de éste, que no se reduce a recibir el estímulo, sino que conlleva una selección, estimación y utilización de este, para decidir una respuesta" (Yela, 1974, p.78). Y se rechaza la visión de la educación como una comunicación sin otra finalidad que la de gozar o pasar el tiempo y dejar que el educando satisfaga cualquier deseo, fomentando, en el fondo de este modo, la decepción del alumno, porque, en cualquier momento comprenderá que, abandonándolo a sí mismo, la educación no le ha ayudado a ser todo lo que puede ser:

> "Un niño podría interesarse tanto por la buena literatura como por la literatura barata, por la buena música como por la mala, por el deporte saludable como por las exhibiciones atléticas comercializadas, pero son mayores las probabilidades de que no lo haga. Sólo el niño excepcionalmente bien situado puede evitar ser arrastrado por el rebaño hacia el interés por material de lectura, música y entretenimiento de segunda clase. Pretender que ocurre lo contrario es simplemente ignorar las pruebas evidentes que se tienen a mano en cada puesto de periódicos, en cada emisora de radio y televisión, y en cada sala cinematográfica" (Binney, 1965, p. 53).

En la educación ‘de’ la libertad, hay que respetar al mismo tiempo la libertad actual del educando y su libertad futura, es decir, que el educador estará pendiente del educando para hacerle comprender los motivos y la conveniencia de una u otra elección, así como los errores que podría cometer, si se guía simplemente por el primer impulso sin ponderar las consecuencias que cada elección puede tener en sus elecciones futuras; pero, además, no privará al educando de su derecho a elegir, pues, en la misma medida que cada educando tiene ocasión de decidir su conducta, le estamos dando la posibilidad de convertirse en la persona que está eligiendo ser en cada uno de los actos en los que se identifica como agente (Puig, 2012; Maslow, 1979).

Desde este punto de vista, la educación de la libertad nos exige el respeto a la persona que es el educando y a la meta que se quiere lograr. La educación ‘de’ la libertad reclama la libertad como medio y la libertad como meta de la actividad educadora. Por una parte, la actividad educativa exige “estar instalado en la responsabilidad, y precisamente en la responsabilidad frente al ser que debe ser conducido a decidir un día por sí mismo de modo responsable” (Dürr, 1971, p. 43). Pero, por otra parte, la actividad educativa también se presenta como un ámbito especial en el que el educando se ejercita y se habitúa a poner de manifiesto la responsabilidad de sus actos. Hay que ejercer la libertad en cada situación y se trata de justificar criterios para la acción y aplicarlos en el ámbito de la educación moral, ajustados a programas y métodos (Ibáñez-Martín, 2008). Y no saber combinar las dos opciones es correr el riesgo de, bajo pretexto de respetar la independencia del niño, excluirlo del mundo de los adultos y mantenerlo artificialmente en el suyo (Arendt, 1996, p. 283 y 301; Neira, 2010; Vázquez, Sarramona, y Touriñán, 2009).

11.5. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común

Veo la relación educativa como interacción de identidades para educar y eso implica pasar del conocimiento a la acción en cada interacción (Touriñán, 2016a). 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 (atendemos a la 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 a continuación, bajo la forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores educativos y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción (véase el cuadro 8, de este libro).

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).

El paso del conocimiento a la acción se hace desde las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir hacer-operar, decidir actuar-proyectar y crear) y por medio de las actividades comunes externas (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), buscando la concordancia de valores y sentimientos y generando actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos que queremos realizar.

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, 2019b).

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

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, haciendo efectiva de ese modo la educación de calidad, al ajustarse a lo que es valioso en términos de educación (Touriñán, 2016a; Naval, Bernal, Jover y Fuentes, 2021; Ibáñez-Martín y Fuentes, 2021; Perines, 2018).

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 por medio de la actividad común: elegir, comprometerse, decidir y realizar deben tener su correspondencia en la acción concreta, manifestándose en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la tarea y al logro de lo que es valioso en educación. Y esa tarea y logro hacen explícita la educación de calidad.

11.6. La libertad y la compasión son principios de intervención en la relación educativa

Tal como nos lo habíamos propuesto al principio del capítulo, estamos en condiciones de afirmar que:

- La relación educativa es un concepto con significado propio, vinculado a la complejidad objetual de educación
- La relación educativa se vincula a la educación de la libertad
- La relación educativa se vincula a la educación en valores y es contraria a la neutralidad de la tarea 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. *La relación educativa es, sustantivamente, relación y es*, *adjetivamente, educativa*.

En la relación educativa, aceptar la complejidad del objeto 'educación' es una exigencia de la definición real. Es posible sistematizar la complejidad de 'educación' desde tres ejes:

- 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 acción educativa de ámbito de conocimiento y de acción.

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. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que:

- 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.

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:

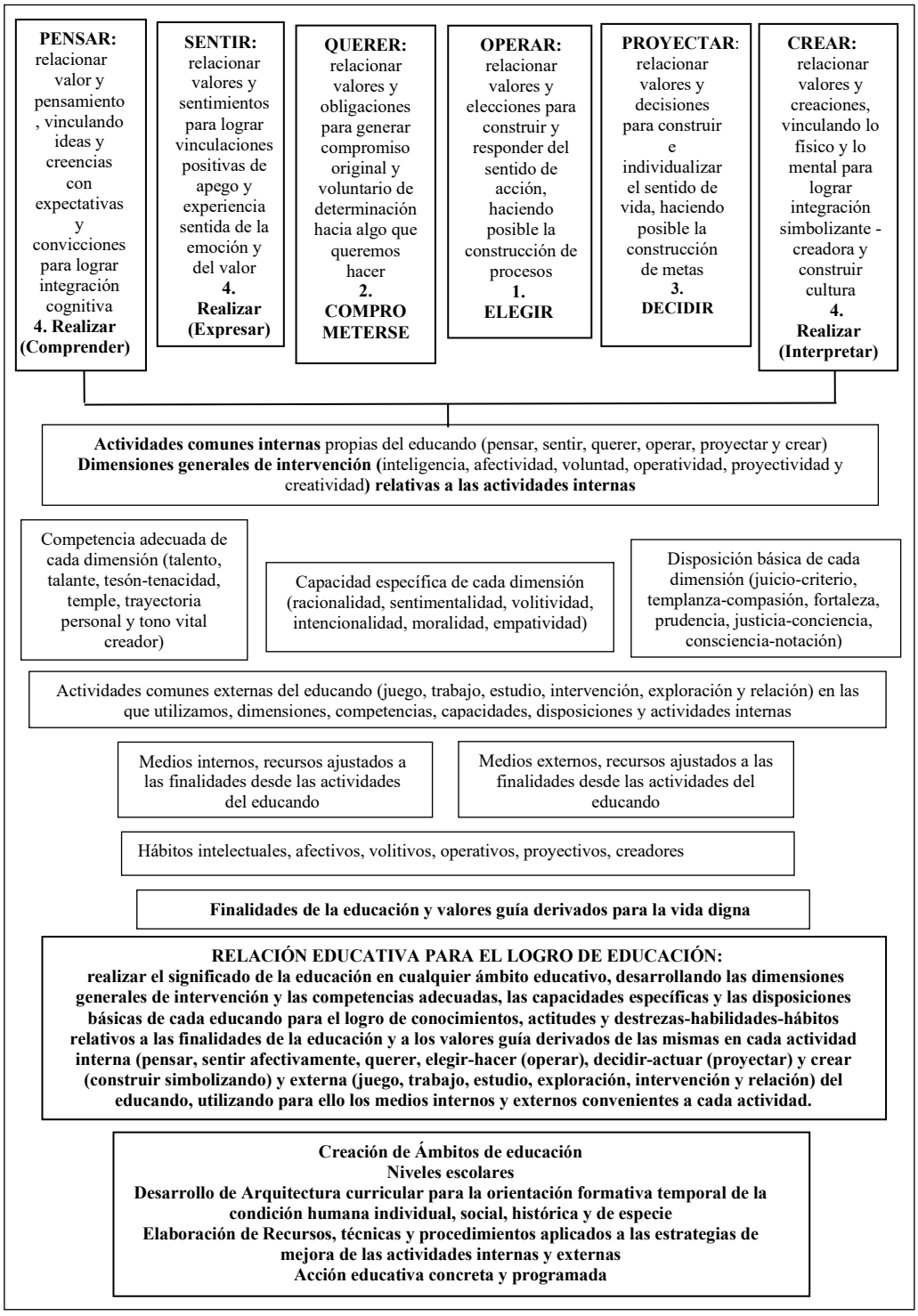
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos establecer el sentido responsable de acción, construyendo procesos desde la relación medios-fines
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos establecer el compromiso personal de acción
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos establecer el sentido de vida individualizado que se busca en esa acción, construyendo metas
- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor como integración afectiva
- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad
- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración interpretativa (simbolizante-creadora) y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura
- en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

La 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 de este libro 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, como ya sabemos. 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.

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 (Cuadro 14).

Cuadro 14: Integración de componentes de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando



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

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, por tanto, comprender, 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 e interpretativo-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.

12. LA COMPETENCIA DEL PEDAGOGO PROCEDE DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN QUE CUALIFICA 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 llegan a aceptar que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales.

El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación, porque (Touriñán, 2017):

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 de la Historia. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área

cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica (Touriñán, 2022a).

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 enseñar y 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, formando al educando en los valores educativos comunes, específicos y especializados que previamente ha determinado el profesional de la educación con el conocimiento de la educación adquirido y desarrollado (Touriñán, 2023c).

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 y forman parte del proceso instructivo; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso; cuál es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes 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; 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 (Touriñán, 2013b).

Por una parte, hay distinción entre conocimiento del contenido a enseñar y conocimiento de la enseñanza del contenido. Y, por otra parte, hay distinción entre y conocimiento de la educación que nos permite saber qué es educativo, que es lo que hace que algo sea educativo, cómo se puede transformar y mejorar eso y por qué haciendo lo que se hace se logra resultado o se hace que algo sea educativo.

Como ya sabemos, La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva. Conocer un área de experiencia cultural, enseñar una materia de contenido de esa área de experiencia cultural y educar con el contenido de esa materia son conceptos y actividades diferentes que requieren competencias específicas y especializadas. Conocer historia, enseñar historia y educar con la historia son tres actividades distintas (Touriñán, 2020a).

El conocimiento de la educación capacita al profesional de la docencia, por ejemplo, no sólo para enseñar, sino 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 y para saber por qué haciendo lo que hace se logra educar.

Hablar de conocimiento de la educación no implica, por tanto, 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, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas de conocimiento, no nos cabe ninguna duda 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 como cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En la primera conjetura, los conocimientos de áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos de la segunda conjetura, la transmisión misma, la influencia que se ejerce, se convierte en objeto específico de reflexión científica.

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

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

Nos parece necesario distinguir conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación porque, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica -en el ámbito de la docencia- comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico. Precisamente por eso podemos definir la función pedagógica como ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.

Si no distinguimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo, la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales:

- En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, estos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan
- En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe es el que mejor enseña.

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 Historia sabe es el que mejor la 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.

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 especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación.

Si repasamos las afirmaciones anteriores, parece obvio que la función pedagógica, por principio de significado, exige conocimiento especializado de la educación.

Por supuesto, es evidente que la función pedagógica no se reduce a la docencia; el colectivo profesional de los docentes es sólo una parte de los profesionales de la educación. Pero **la distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación y a las funciones pedagógicas** (Touriñán, 2013a):

a) En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, y otros profesionales que reciben con propiedad la denominación de profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de profesionales de la educación; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión es el conocimiento de la educación. 'Profesionales del sistema educativo' y 'profesionales de la educación' son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado.

b) Si tomamos como referente las tareas y actividades a realizar en el ámbito educativo, el conocimiento de la educación y el desarrollo del sistema educativo permiten identificar tres tipos de funciones pedagógicas, genéricamente (Touriñán, 1987c):

- **Funciones pedagógicas de docencia**, o funciones didácticas, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.
- **Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo**. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que

surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógico-social, la planificación educativa, etc.

- **Funciones de investigación pedagógica**, identificadas con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al conjunto de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción, que reclama conocimiento especializado y específico para educar. 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, 2015).

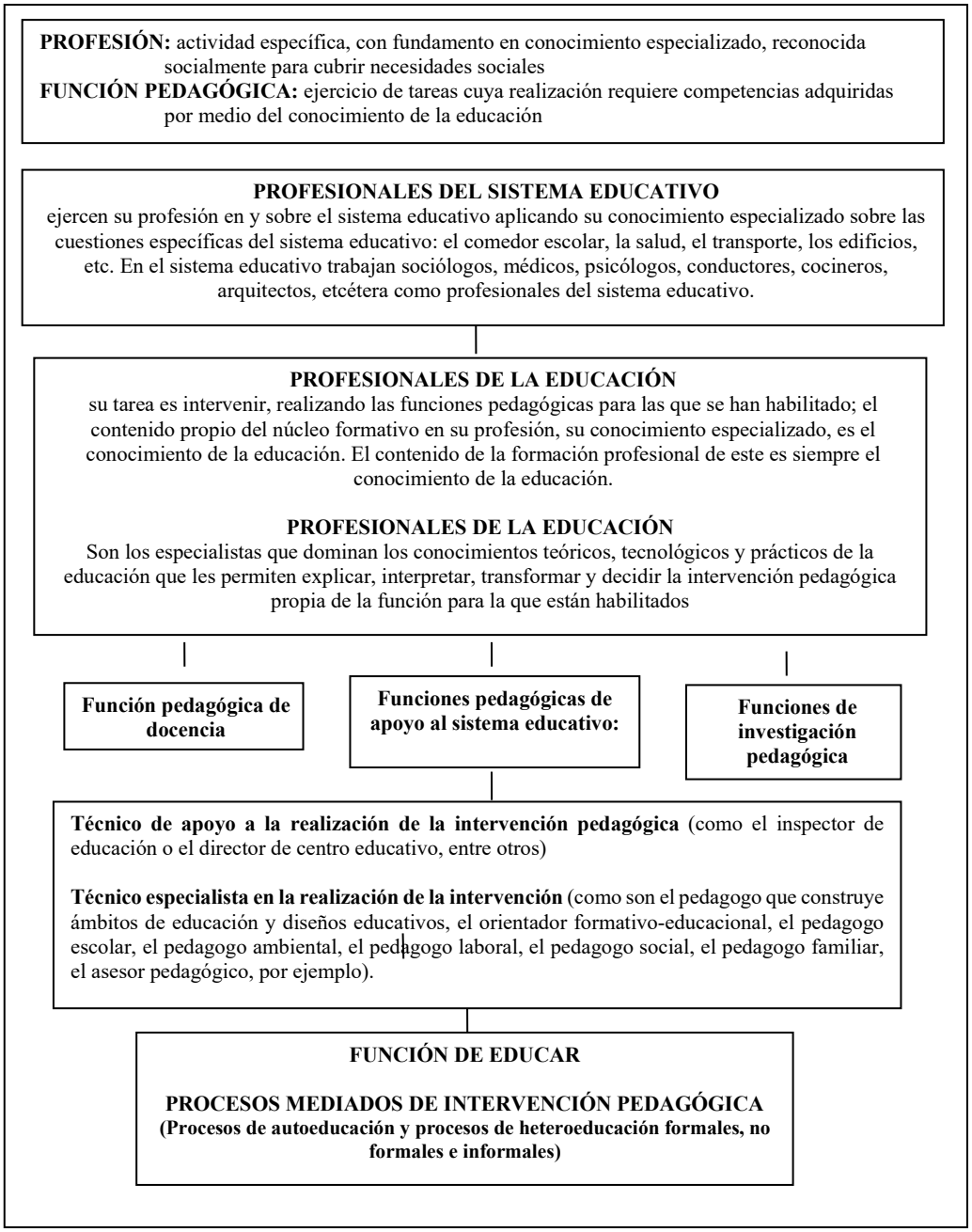
Y esta afirmación que acabo de hacer no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad, 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 al sistema educativo para cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. En este discurso, la función educadora está presente como cualidad o sentido en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas.

La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor

escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. "*Profesionales del sistema educativo*" y "*profesionales de la educación*" son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Touriñán, 2017).

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia*, *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* y *funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y, son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención pedagógica (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo). Estas funciones se resumen a continuación en el Cuadro 15 de *profesionales de la educación y funciones pedagógicas*.

Cuadro 15: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas



Fuente: Touriñán, 2020a, p. 145.

Por otra parte, además de lo anterior, cabe afirmar que la distinción entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación' porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas

(fin = valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación.

Así las cosas, podemos decir 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 de 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 se 'convierten' en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidos, 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** 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 del **conocimiento de la educación** derivado de la educación como objeto de conocimiento.

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta -por el tipo de discurso que lo justifica-, cuando decimos que el hombre debe saber **Historia** para estar educado (finalidad extrínseca) y hay que desarrollar **sentido crítico**, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas del nivel sociohistórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

Si nuestro discurso es correcto, tal como decíamos al principio de este apartado, es posible hablar y distinguir conocimientos da áreas culturales y conocimiento de la educación. Pero, además, como se ha razonado a lo largo de este

epígrafe, conocer, enseñar y educar tienen significados distintos, la lógica de saber, no es la lógica de hacer saber a otro y la lógica de educar nos hace ver que hay enseñanzas que no educan. Por eso, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (*el conocimiento de la educación; knowledge of education; education knowledge*) y *el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento; the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education*), si se nos permite la expresión (Touriñán, 2013b).

Para nosotros queda claro que:

- Hablar de los **conocimientos de la educación** (*knowledges about education; educational knowledge*) 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, como objeto cognoscible, *education knowledge*).
- 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, etc.- han ido consolidando con sus investigaciones.
- Hablar del **conocimiento como objeto de educación** (*the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education*) es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

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 de las áreas culturales -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 concepto educación y el significado de 'educación' 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, 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.

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; enseñar implica hacer saber a otros). 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 interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*[1], nuestra

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

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

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 y Olveira, 2021; Touriñán y Longueira, 2018).

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, desde la Pedagogía, en el concepto de 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, junto con 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.

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.

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

La *mirada pedagógica* es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación.

La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido.

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*"; es la perspectiva mesoaxiológica[2] de la Pedagogía, que valora como educativo cada medio utilizado en la intervención.

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

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que 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

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.

13. LA CONDICIÓN DE EXPERTO EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SE VINCULA AL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO

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*"; es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, que valora como educativo cada medio utilizado en la intervención, como ya hemos dicho.

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,

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento*. J. M. Touriñán (1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les es propio y no es suficiente o tratar de resolver la capacidad de resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina, y la diferencia entre la lógica de

hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer), no subsume la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y ni la lógica de enseñar subsume y resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera (Touriñán, 1987a, 1987b, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2020a, 2022a y 2023a).

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda provechosa de investigación pedagógica desde la propuesta paradigmática de Shulman bajo los conceptos de "conocimiento de la materia que se enseña" (*Content Knowledge*-CK) y "conocimiento de la enseñanza de la materia" (*Pedagogical Content Knowledge*-PCK). El profesional de la enseñanza ha adquirido y mejorado su competencia técnica desde esa distinción, sin lugar a duda (Shulman, 1986a, 1986b y 1987; Ashton, 1990; Yildirim, 2023; Schmidt, Misha *et al.*, 2009). 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.

Hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la

intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación (Touriñán y Sáez, 2015a).

En todos estos casos, la condición de experto le viene dada por estar en posesión de diversas competencias que le capacitan para el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación en su área de actuación, para ejercer como técnico de la educación y para controlar la práctica de su intervención como especialista de la educación.

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho, ya asumido, de que no toda persona que educa es un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas (Wynen, 1985; Berliner, 1986 y 2002; (SI(e)TE, 2020):

- El experto en educación (de grado o postgrado) es un especialista en una parcela del ámbito de realidad de la educación (educación física, educación, educación cívica, u otras) desde el punto de vista del desempeño de funciones, según el caso, de docencia, investigación o apoyo a la intervención e intervención en el sistema educativo
- La formación como experto en actividades educativas capacita para intervenir en la actividad educativa: enseñar, organizar y dirigir centros, evaluar y controlar actividades educativas, etc. Son funciones distintas que en determinados casos configuran la actividad propia de alguna profesión
- La formación como experto le capacita para alcanzar con su maestría, no sólo conocimientos de nivel epistemológico (teórico, tecnológico y práctico) acerca de la investigación en educación, de la enseñanza y de la intervención educativa, sino también destreza y experiencia en el ejercicio o práctica de esa actividad
- El experto en educación, cuando proceda, tiene que dominar el área cultural que se constituye en ámbito de educación (objeto y meta de su quehacer) al nivel suficiente para desempeñar su función pedagógica (educación artística, educación física, educación literaria, etcétera).

Ahora bien, llegados a este punto del discurso, hay que destacar, por una parte, la importancia de diferenciar la "práctica" como entrenamiento o ejercicio repetido de una actividad y la "práctica" como nivel epistemológico de conocimiento (aplicación del conocimiento al caso concreto) y, por otra, la importancia de distinguir con precisión entre conocer una actividad, investigarla, enseñarla, ejerciendo como

técnico en esa actividad y practicarla como persona o como especialista. Las aptitudes y destrezas que se requieren en cada caso son distintas, y si bien en pura hipótesis mental pudieran darse todas en una misma persona, lo normal es que eso no ocurra y ello no merma el éxito en cada caso (Perrenoud, 2001, 2004a, 2008 y 2004b).

El especialista en ciencias de la actividad educativa hace práctica en el ámbito epistemológico (aplica su conocimiento al caso concreto y pone en acción la secuencia de intervención). Pero, además, hace práctica o entrena o se ejercita en las destrezas propias de un técnico en ciencias de la actividad educativa (hace prácticas como entrenador, como administrador o director de recintos educativos, etcétera).

No hay nada extraño en que una persona que prepara a otras para la actividad educativa, la conoce, la investiga y trabaja como técnico de esa actividad, la practique. Más aún, tampoco hay nada extraño en aceptar que, en determinados tipos de actividad, tales como la docencia, la abogacía, la medicina, la educación, etc., la práctica de la actividad ayuda al experto y forma parte de su formación. Eso que acabamos de decir lo comprobamos en todas las áreas de experiencia que requieren ejercicio de destreza práctica, como son el deporte, la educación, el arte o la cirugía. Pero de ahí no se sigue que quien más educación sabe es quien mejor la enseña o que quien más salta es quien mejor entrena. Si se me permite un símil con el médico-cirujano, puede decirse que quien mejor logra el objetivo de hacer médicos-cirujanos no es necesariamente, a su vez, el mejor cirujano. El mejor cirujano domina la teoría, la tecnología y la práctica de la intervención clínica; además, "practica", es decir, ejercita la intervención clínica. Pero por el hecho de ser buen cirujano, no es buen “entrenador” de cirujanos, porque lo que necesita dominar el entrenador es la técnica de enseñar cirugía, aunque no sea un experto de la intervención clínica.

Esta distinción entre conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista, deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada), nos pone en el camino de comprender la peculiar situación de determinadas carreras en relación con la práctica. Conviene no confundir esas peculiares relaciones, porque la práctica de quien enseña un deporte o un arte es, prioritariamente, la práctica de la enseñanza, no la del deporte o arte en sí. Esta distinción es fundamental para dilucidar cuestiones de profesionalismo y no anula de ningún modo la importancia del entrenamiento y el aprendizaje vicario en el dominio de destrezas.

Desde el punto de vista de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de aptitudes relativas al área en la que va a educar (experiencia y expresión artística), pero de ahí no se sigue que no se puede ejercer como educador en esa área de experiencia educativa sin que el profesor sea además experto practicante de esa área de experiencia. Para nosotros es un hecho que no es lo mismo educar que actuar educadamente; no es lo mismo sanar a alguien que vivir sanamente, no es lo mismo enseñar un arte o un deporte que ser el deportista o el artista. Y, así las

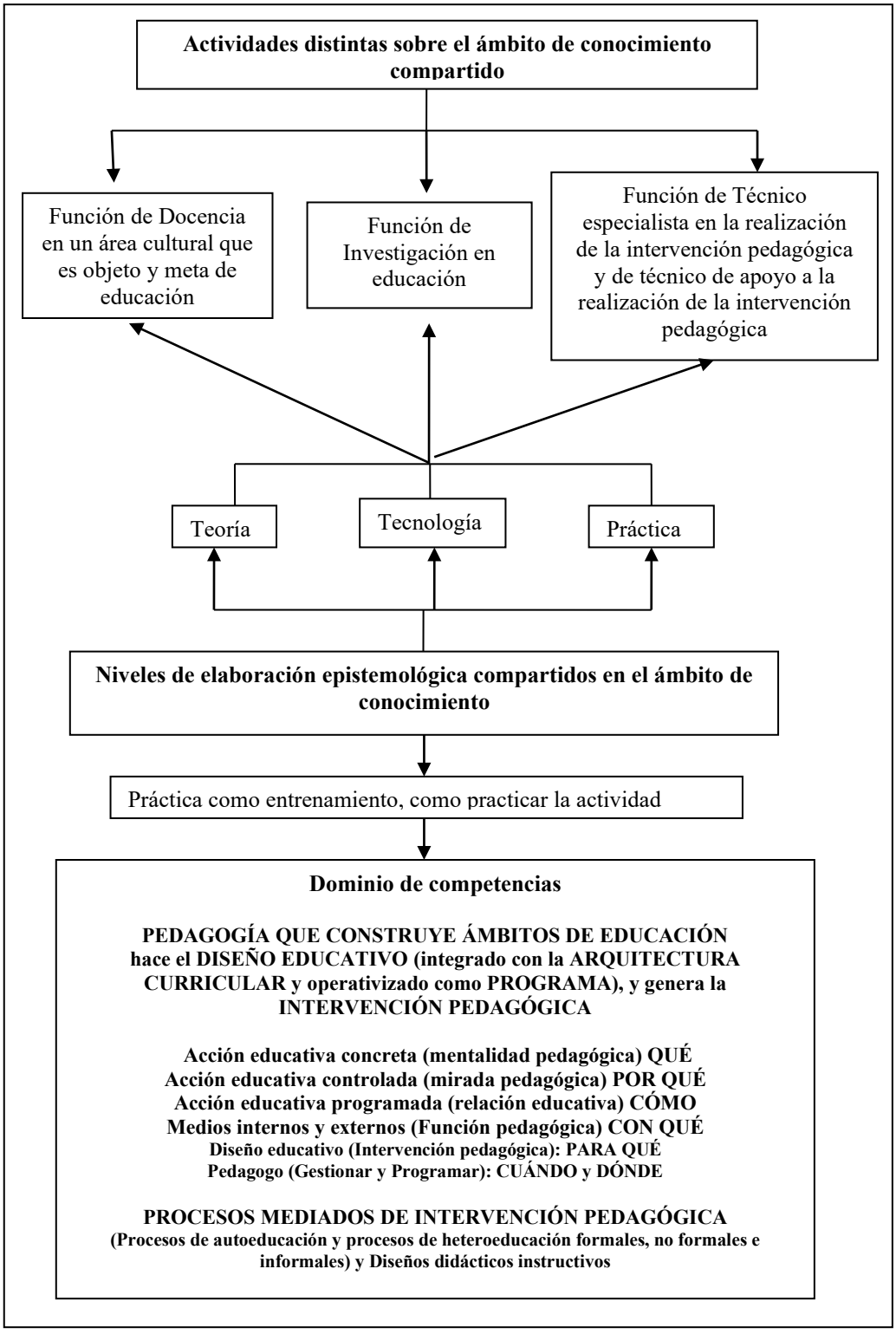
cosas, sigue siendo verdad que la eficacia en la enseñanza significa que no se requiere más nivel de competencia técnica que el necesario para hacer efectiva la acción. Precisamente por eso los profesores no requieren el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, ni todos deben tener el mismo conocimiento pedagógico, según cuál sea el nivel del sistema educativo en el que trabaje, ni todos los alumnos se preparan para ser profesionales de una determinada área educativa de experiencia.

Esta diferencia entre aptitudes para practicar y aptitudes para conocer, enseñar, investigar y ejercer como técnico nos permite entender, además, por qué el especialista en ciencias de la salud no es el que más salud tiene, aunque sea el que está más preparado para controlar y optimizar los instrumentos y condiciones de salud. Por la misma razón, el técnico en actividades físico-deportivas no es quien más y mejor actividad físico-deportiva realiza, aunque es quien está en mejores condiciones para controlar y optimizar las aptitudes para la actividad físico-deportiva. Y esto se aplica a todas las áreas educativas de experiencia que suponen actividad práctica, incluidas las Artes (Touriñán, 2023b).

Es fundamental, en este tipo de carreras, distinguir entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito. El ámbito de conocimiento es la realidad práctica de la actividad, pero el conocimiento del ámbito es el dominio intelectual, no la práctica. El graduado es experto en conocimiento científico, por ejemplo, del arte, de las artes y del teatro. Conviene reparar en esto, porque no existen licenciados ni doctores en saltar vallas o hacer obras artísticas; pero sí puede hacerse una licenciatura o un doctorado del salto de vallas o de una obra de teatro o de un artista: su historia, su técnica, su entrenamiento, etcétera.

Conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista, deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada) y, por último, practicar como docente o practicar la actividad del área cultural que enseño, son funciones distintas que se predican de un ámbito de conocimiento compartido. Pero, además, son funciones distintas respecto de un ámbito de conocimiento compartido que tiene diversos niveles de elaboración epistemológica comunes. Precisamente por eso, podemos decir que teoría, tecnología y práctica se integran en cada función, como queda reflejado en el Cuadro 16 de *Funciones distintas y niveles epistemológicos comunes respecto de un ámbito de conocimiento compartido.*

Cuadro 16: Funciones distintas y niveles epistemológicos comunes respecto de un ámbito de conocimiento compartido



Fuente: Touriñán, 2017, p. 602.

Es posible diferenciar *aptitudes para conocer la educación* (relacionadas con dominio de la teoría, la tecnología y la práctica propias de la educación como

conocimiento y acción), *aptitudes para investigar* (relacionadas más directamente con el dominio de la metodología y la capacidad de verificación y prueba), *aptitudes para la enseñanza* (más unidas al dominio del conocimiento de la educación específico de los métodos de enseñanza y su aplicación, un conocimiento que requiere el dominio suficiente de los contenidos del área en la que se va a enseñar) y *aptitudes para intervenir educativamente con un área de experiencia* (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del significado de la educación y a la aplicación los principios de intervención pedagógica en un área de experiencia concreta, transformándola en ámbito de educación).

Buena parte de la confusión y dicotomía entre estas competencias tiene su origen en la falta de clarificación de las relaciones entre las distintas actividades que se ejercen en el ámbito de conocimiento compartido con niveles de elaboración epistemológica comunes. Y si nuestras reflexiones son correctas, la condición de experto o la identidad de la competencia vienen dadas por diversos logros, vinculados al ámbito de actividad entendido como conocimiento y como acción:

- Dominio del conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función
- Dominio de conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función, cuando proceda
- Dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función
- Competencia práctica de la intervención como especialista.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz del área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar ese arte. Conocer, enseñar, investigar, estudiar, entrenar e intervenir son conceptos distintos pero relacionados y con un lugar propio dentro de la competencia pedagógica.

El especialista en educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización de la función pedagógica más allá de la experiencia personal de la propia práctica, con objeto de lograr con cada educando formación en valores educativos comunes, específicos o especializados, desde un nivel determinado, dentro del sistema educativo (Longueira, Touriñán y Rodríguez, 2019).

14. CONSTRUIMOS HECHOS Y DECISIONES PEDAGÓGICAS

Hablamos de hechos y decisiones pedagógicas, y esto quiere decir que, del mismo modo que los profesionales de la Psicología, la Sociología, la Biología, u otras disciplinas, establecen qué cosas son hechos de su ámbito y cuáles son procesos de toma de decisiones técnicas, el profesional de la educación debe estar en condiciones de establecer hechos y decisiones de su propio ámbito, tal como hemos ido argumentando en la crítica a la neutralidad del estudio científico de la educación. Mi posición es que es posible construir hechos y decisiones pedagógicas porque (Touriñán, 2016):

- Existe el carácter axiológico de los hechos, y esto quiere decir que el marco teórico restringe las posiciones de valor que podemos defender frente a cada acontecimiento desde una disciplina
- Existe la condición fáctica del valor y esto quiere decir que el valor tiene carácter relacional
- Existe la normatividad intrínseca a la ciencia, porque en la ciencia se crean valores, se eligen y se cambian y se transforman
- Existe el ámbito de la decisión técnica y podemos orientar la acción desde los hechos
- El neutralismo intrínseco moral ha perdido significado y se sabe que la ciencia es necesaria, aunque no suficiente para fundar decisiones morales, porque el hecho de que una cosa sea bueno que exista depende de un claro conocimiento de lo que es.

Ante un determinado suceso, evento o acontecimiento, el científico desarrolla todo un proceso de elaboración para relacionar sus afirmaciones con la realidad que expresan. Ese proceso de elaboración exige establecer ciertas cosas de lo sucedido -del acontecimiento- como *hechos científicos* de su ámbito que garantizan la verdad de lo que afirmamos acerca del acontecimiento (Ferrater, 1979, pp. 1447-1450).

En un sentido primario es cierto que “hecho” es todo lo que sucede o acontece. Ahora bien, en un sentido técnico los hechos tienen una significación más precisa; los hechos científicos son construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos y los acontecimientos se convierten en hechos en la misma medida que se incardinan en proceso de inferencia (Touriñán, 1987a; Touriñán y Sáez, 2015, cap. 5).

Esto es así porque, la imagen que nos hacemos de las cosas no es en absoluto reduplicativa; toda imagen selecciona necesariamente ciertos aspectos del original. Los estudios actuales de la percepción permiten afirmar que, si bien es verdad que lo que vemos está relacionado con las imágenes de nuestras retinas, también es verdad que otra parte muy importante de lo que vemos está relacionado con el estado interno de

nuestras mentes, nuestra educación, nuestro conocimiento y experiencias y nuestras expectativas (Chalmers, 1994, pp. 40-46).

Es obvio que esto no quiere decir que no podamos ver distintas personas la misma cosa; por una parte, el argumento nos sirve como prueba de que la imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa, y por otra nos sirve para comprender que los hechos científicos están elaborados porque nuestras experiencias directas e inmediatas no son la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

Sólo en la medida que nos ponemos de acuerdo en los enunciados básicos estamos en condiciones de transformar una colección de contenidos en una disciplina científica. Toda ciencia necesita un punto de vista y problemas teóricos. Los partidarios de la Concepción Heredada creen que el camino de la ciencia consiste en "recopilar y ordenar nuestras experiencias, y que así vamos ascendiendo por la escalera de la ciencia (...) porque si queremos edificar la ciencia tenemos que recoger primero cláusulas protocolarias" (Popper 1977, p. 101). Pero, lo cierto es que nadie sabría como dedicarse a registrar lo que está experimentado en un momento sin una teoría (Popper, 1977, p. 101). Cabe decir, por tanto, que, en la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos (Koertge, 1982; Radnitzky, 1982).

Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empírica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son "aproblemáticos", sino afectados de carga teórica (Taylor, 1976).

Adviértase que de la afirmación anterior no se sigue que las teorías científicas sean inconmensurables. Si bien es verdad que algunos autores han pretendido tal conclusión anárquica (Feyerabend, 1981), debe quedar bien claro que las consecuencias derivadas del *carácter axiológico de los hechos científicos* no suponen necesariamente el abandono del principio científico de ajustarse a la realidad.

En defensa de ese principio, Toulmin (1977 y 1974a y 1974b) insiste en la necesidad de aceptar que, si los hechos están afectados de carga teórica y la meta de la investigación es construir una representación mejor de la realidad y procedimientos explicativos mejores, no puede mantenerse que los sistemas formales de proposiciones o los acuerdos en los enunciados básicos brinden las únicas formas legítimas de explicación científica:

> "La racionalidad de la ciencia tiene menos que ver con la sistematicidad lógica o con la autoridad supuestamente indiscutible de cualquier cuerpo de ideas o proposiciones, que con la forma en que los hombres abandonan un cuerpo de ideas o conceptos científicos en favor de otro, o con las consideraciones a la luz de las cuales se disponen a hacerlo" (Toulmin, 1974a, p. 405).

El carácter axiológico de los hechos científicos permite entender sin dificultad que cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban -se eligiesen o no-, pueden perder su significación. La propia organización intelectual configura el campo de investigación de tal manera que el marco apunta con precisión a lo que debe explicarse.

Entre hechos científicos y acontecimientos hay una relación de carácter axiológico, porque los hechos están valorados, afectados de carga teórica y hay además una relación de condición fáctica, porque los valores son relacionales, son cualidades que captamos en la relación valoral y nos permiten relacionar las propiedades de una cosa con las de otra, estableciendo el valor por relación (Cuadro 17).

Cuadro 17: Carácter axiológico de los hechos y condición fáctica del valor

HECHO

Sentido primario: todo lo que sucede o acontece.

Sentido técnico: construcciones organizadas que garantizan la credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

En la conclusión de un argumento deductivo no puede haber nada que no se hallase previamente en las premisas. En la inducción, debe hacerse "X" porque produce las consecuencias "Y", hay que preguntarse si *deben* elegirse dichas consecuencias.

Ante un hecho cualquiera podemos adoptar diversas decisiones.

Hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

La imagen que nos hacemos de las cosas no es reduplicativa: selecciona ciertos aspectos del original. Lo que vemos:

Está relacionado con las imágenes de nuestra retina y con el estado interno de nuestras mentes, educación, conocimiento, experiencias y expectativas.

Los hechos científicos están elaborados, porque nuestra experiencia directa e inmediata no es la garantía de credibilidad del contenido de las proposiciones que hacemos acerca de los acontecimientos.

Popper lo justifica por:

La improcedencia de confiar en las experiencias observacionales directas e inmediatas.

La defensa de los hechos científicos como construcciones afectadas de carga teórica.

El conocimiento no tiene garantía absoluta de certeza. El valor de los datos se mejora. Al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban pueden perder su significación. El marco teórico restringe las posiciones de valor que justificadamente puedan defenderse.

Las observaciones son interpretaciones de hechos observados, no hechos puros; a la luz de teorías.

En la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos. No son "aproblemáticos", sino afectados de carga teórica.

Carácter axiológico de los hechos quiere decir que los hechos están valorados. Hay una afectación de carga teórica en los hechos. El marco teórico restringe las posiciones de valor que podemos defender desde cada ciencia. Cuando afirmamos que un trabajo tiene valor científico, estamos afirmando que ese trabajo cumple todo aquello que cuidadosamente hemos podido significar como científico. Existe una normatividad intrínseca en la ciencia.

El *carácter axiológico* de los hechos no implica el abandono de ajuste a la realidad. Cada científico en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes para la mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos.

La propia organización intelectual configura el campo de investigación de tal manera que el marco apunta con precisión a lo que debe explicarse, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada.

Los hechos pedagógicos corresponden sólo al conocimiento de la educación que es entendida como ámbito de realidad con significación intrínseca y es susceptible de interpretación en conceptos propios de ese ámbito, conforme a criterios de definición real y nominal.

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.

Pero también existe *la condición fáctica en el valor*, porque los valores son relacionales. Son cualidades captadas relacionalmente entre las propiedades de las cosas y a cómo afectan las propiedades de una cosa a otra cosa o a otra persona. Si nada nos nutriera y nada nos curara no hablaríamos del valor nutritivo de un producto o del valor curativo de otro.

Fuente: Touriñán, 2020a. Elaboración propia.

Y si no olvidamos que la organización intelectual del ámbito condiciona los hechos científicos de ese ámbito, es posible afirmar que, en la mentalidad pedagógica subalternada, hablando con propiedad, existen hechos educativos, y hechos psicológicos, sociológicos, etc., según cuál sea la disciplina generadora desde la que interpretamos y damos significados a la educación. Pero por la misma razón, puede decirse que, hablando con propiedad, los hechos pedagógicos son los que nacen de la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional porque sólo en esta mentalidad pedagógica la educación se considera como ámbito de realidad con significación intrínseca.

En cada ámbito de indagación disciplinar hay que construir decisiones y esto implica orientar la acción desde la decisión técnica. Las normas que responden a la decisión técnica *son y se hacen* dentro del propio ámbito de conocimiento que la ciencia ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. No me dice la ciencia si yo debo pasear o hacer ciencia. Pero dentro del ámbito científico que yo he elegido para trabajar -la economía, la biología, la medicina, etc.- es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción (Cuadro 18).

Cuadro 18: Decisión técnica y grados de libertad

DECISIÓN TÉCNICA: es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento VERDADERO de la actividad a realizar.

Hechos y decisiones no se confunden. La deliberación y la formulación de una decisión son hechos, pero lo que se ha decidido que debe hacerse no es un hecho.

Se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención y el conocimiento que se tiene del propio sistema. El objetivo directo de la acción supone compromiso moral, hacer ciencia, pero los objetivos subsidiarios, *qué, como...*, son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia exclusiva del científico.

Las elecciones tienen GRADOS de libertad:

Deber simple: elección entre objetivos que pueden ser realizados sin incompatibilidad entre ellos. Ponemos en marcha relaciones medio-fin que nos permiten lograr uno o varios objetivos en cada ocasión. Depende de nuestra capacidad y circunstancia cuantos logremos hacer.

Deber más urgente: elegimos entre objetivos incompatibles en cuanto al momento de realización, aunque ninguno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir hacer el otro en un momento posterior.

Deber fundamental: elegimos entre objetivos incompatibles en cuanto al momento de realización y además uno de ellos anula radicalmente la posibilidad de elegir y realizar el otro en un momento posterior.

Existen además situaciones de Grado cero en las que se anula la libertad de elegir por medio de instrumentalizaciones, coacción intimidatoria efectiva o por encontrarse en una situación real en la que una opción, si es elegida, supone la pérdida de las dos alternativas ("la bolsa o la vida"…).

Acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no se identifican necesariamente:

Hay un carácter axiológico en los hechos, porque están afectados de carga teórica. Y hay una condición fáctica en el valor, porque el valor es relacional.

Es una trampa del lenguaje considerar que el carácter orientador de la acción viene dado por frases que contienen el término debe. La diferencia entre "no debe hacer X" y "si hace X te ocurrirá Y" es primordialmente lógica, no pragmática.

La relación sintáctica no anula la relación semántica y pragmática, la ciencia orienta la acción de manera inequívoca. La propia ciencia sería incapaz de progresar si no pudiese establecer normas que orientasen la acción del investigador. Estas normas *son* y *se* hacen dentro del propio ámbito de conocimiento que la ciencia ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. Es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción. Existen objetivos que pueden descartarse con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema científico en que trabaja.

La ciencia no es suficiente para resolver los conflictos morales. Decisiones morales y técnicas (pedagógicas en este caso) no se confunden. Toda conducta propositiva moral es a su vez intencional, pero no es cierta la conversa, lo cual coloca a la pedagogía en una situación distintiva.

Previo a la acción, el profesional asume el compromiso moral de hacer bien su tarea y las expectativas social y moralmente justificadas se convierten en metas pedagógicas si cumplen los criterios de definición nominal y real de educación.

Fuente: Touriñán, 2020a. Elaboración propia.

Como dice Ladrière, el paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en ese ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es un paso inevitable del 'es' al 'debe' en la consideración pragmática, porque son actos engendrados por esas proposiciones:

> "La no realización de las operaciones prescritas implica inevitablemente el no funcionamiento y hasta posiblemente la destrucción del sistema (en este caso, la ciencia). Esta formulación es la presentación en forma negativa, de una prescripción positiva que sería: si se quiere hacer funcionar correctamente tal sistema, estas son las instrucciones (...) lo que fundamenta la relación de consecuencia es el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión" (Ladrière, 1977, p. 108).

En efecto, fundándose en el conocimiento del funcionamiento del sistema en que trabaja (historia, química, medicina, o cualquiera otra de las disciplinas científicas), el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor legitiman al científico para no aceptar sin más cualquier tipo de condiciones y objetivos como científicos para elaborar sus teorías, porque existen objetivos que pueden descartarse con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema científico en que trabaja. El ámbito de *la decisión técnica* se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención. La *elección técnica es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o lo que es lo mismo, elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento verdadero de la actividad a realizar.* El esquema de elección técnica podría expresarse así:

T (= C → A), donde

(A) es el objetivo que hay que conseguir y está legitimado por el marco teórico (T).
Por tanto,

Constrúyase C.

Este esquema es el de 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.*

Si no soslayamos la dimensión de la decisión técnica, sigue siendo verdad que la ciencia no es suficiente para resolver los conflictos morales, pues hay que dar un salto lógico para resolverlos. Pero también es verdad que el propio proceso de intervención genera sus propias cuestiones acerca de sus metas que pueden ser resueltas desde el marco de la racionalidad científica.

Desde esta perspectiva, decisiones morales y decisiones pedagógicas, no se confunden, porque ni los problemas morales se resuelven con el conocimiento pedagógico, ni los problemas pedagógicos se resuelven con el conocimiento moral.

En primer lugar, todo problema educativo no es problema moral, porque en el campo educativo adoptamos múltiples decisiones de tipo técnico. Una vez que decidimos educar las decisiones acerca de lo que hay que hacer y del modo de lograrlo son decisiones de carácter técnico, es decir, con fundamento en el conocimiento del

funcionamiento del sistema: comprobar si un determinado contenido a transmitir tiene fundamento teórico; elaborar las estrategias de recuperación de aprendizaje; identificar las destrezas que se están potenciando, etc., no son problemas morales, pero son problemas pedagógicos que se resuelven con el conocimiento teórico o tecnológico de la educación.

En segundo lugar, si todo problema pedagógico es problema moral, se sigue que lo moralmente probado está, de manera automática, probado pedagógicamente. Frente a esta afirmación, tenemos la experiencia de determinadas respuestas morales correctas que no se pueden convertir en metas pedagógicas, porque se sabe que no pueden ser comprendidas y asumidas por los educandos mientras no superen un determinado nivel de desarrollo.

Después de lo que llevamos dicho me parece obvio que existen conocimientos teóricos desarrollados por los investigadores de Historia que permiten afirmar qué cosas tienen valor histórico y forman parte de los conocimientos de esa área cultural. También existen conocimientos morales, desarrollados por los investigadores de ese ámbito, que permiten justificar moralmente nuestro deber de saber Historia. Pero además existen conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que los investigadores de la Pedagogía han validado y que nos permiten afirmar cuando esos conocimientos históricos se convierten en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales, conocimientos morales, estudios interdisciplinares y estudios autónomos de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que pueda afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada (Touriñán, 2018a).

15. EDUCAR CON VALORES ES UNA COMPETENCIA PROFESIONAL INSOSLAYABLE E IRRENUNCIABLE

La educación en valores es una necesidad inexorable: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntad, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor. La educación es, por tanto, un valor y, además, desarrolla valores. Desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación Y es esta relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable.

La educación en valores se adecua al modo humano de perfeccionarse, permitiendo que la educación se muestre siempre como esa ayuda que beneficia al

hombre en cada conducta práctica, para adquirir experiencia axiológica de valor educativo.

En los capítulos 2 y 5, hemos fundamentado la educación en valores, al analizar críticamente las tesis neutralistas. Ahora se trata de afrontar la cuestión directamente, dado que estamos en el capítulo de los fines. Vamos a tratar el tema desde tres perspectivas:

- La necesidad de educar con valores
- La posibilidad de educar con valores
- Educar con valores como competencia profesional de uso y construcción de experiencia axiológica en coherencia con el reconocimiento de la *actividad como el principio-eje vertebrador de la educación*.

15.1. Educar con valores: una necesidad inexorable

Decíamos en el capítulo anterior, que el sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica y la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro, configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro mundo (Touriñán, 2006a).

Familia, escuela y sociedad civil se encuentran en una nueva encrucijada de responsabilidad social compartida respecto de la educación que nos obliga a reformular el sentido de la educación en valores. Los derechos de tercera generación, la identidad localizada y la transnacionalidad, propia del mundo globalizado, exige de las instituciones sentido de responsabilidad social para afrontar los retos de la educación de manera compartida (Touriñán, 2007a).

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Touriñán (Dir.), 2008).

Hemos 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.

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las áreas de experiencia y de las formas experiencia atendiendo al carácter y al sentido inherentes al significado de educación. El carácter y el sentido pedagógico impregnan la intervención, las finalidades, la orientación formativa

temporal, los ámbitos de educación, la arquitectura curricular y las disciplinas relativas a los ámbitos.

Educar con los valores, es la única manera de educar; es una necesidad inexorable: *tenemos que orientarnos y aprender a elegir con sentido de acción y sentido de vida; hay que estar capacitado para optar entre valores y cursos de acción valorados, porque nuestro proyecto de vida debe ser decidido; en toda intervención educativa enseñamos y elegimos valores.* Los valores son una necesidad inexorable en la educación, porque la educación es en sí misma un valor y desarrolla valores (Touriñán (Dir.), 2008a):

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para "aprender a ser", "aprender a hacer", "aprender a aprender" y "aprender a vivir juntos".
- La educación es uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger la identidad cultural.
- La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Estamos convencidos de que los valores son una necesidad inexorable en la educación y es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias del encuentro, profesional y personal. La educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores: si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse (hecho incontrovertible, porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente), se infiere que sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás. Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida (Touriñán, 2005b).

En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta formativamente y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta relación entre educación y valores la que hace de los valores una necesidad inexorable en la educación, cuya posibilidad debe ser fundamentada (Touriñán, 2006b).

15.2. La educación es posible y necesaria de manera genérica

En el ámbito educativo se esgrimen frecuentemente los siguientes argumentos respecto de la posibilidad y necesidad de la educación en general:

La educación de calidad es una necesidad social, porque a la educación se le pide que organice y seleccione sus recursos, técnicas y procedimientos para estar a la altura de las exigencias que las circunstancias actuales marcan. La calidad en la educación no es un objetivo imposible; más bien es un objetivo relacional, relativo a las circunstancias reales en las que se pretende lograrlo. Pero, a todas luces, es un objetivo posible y necesario. Y, así las cosas, vaya por delante la afirmación de que hoy no se duda de la posibilidad de educar, sino que, más bien, se desconfía de la indiscriminada generalización de la influencia educativa, por las posibilidades que existen de manipular la relación educativa y de impedir las oportunidades educativas.

La educación es posible porque la Antropología, confirma que *el hombre es un ser inacabado; su respuesta no está determinada por su estructura unívocamente;* antes bien, el hombre tiene posibilidad de transformar los estímulos en eventos mentales sin consecuencias ejecutivas necesarias, de tal manera que necesariamente se convierte en un ser activo que participa en su propio desarrollo, transformando sus carencias en recursos para su existencia y perfeccionamiento. Lo hemos visto en los capítulos 5 y 6. Y diversas disciplinas científicas lo confirman desde su propia perspectiva. Desde el punto de vista social, se reconoce la educación como un derecho social, es decir, como una tarea cuyo éxito depende de la cooperación positiva de los demás, incluido el Estado, que asigna buena parte del erario público para esa tarea. Por su parte, la Psicología ha permitido comprobar que el proceso de desarrollo humano es un proceso adquisición de hábitos, destrezas y competencias dentro de los grupos humanos. La Biología, además, muestra que el desarrollo humano es un complejo resultado de interacciones de herencia y ambiente.

La educación es necesaria, porque el hombre es incompleto en un doble sentido: no nace en condiciones de utilizar sus disposiciones con lucidez, ni aprende por sí solo con una total desconsideración a la ayuda que le prestan los demás. Si a esta condición le añadimos que también 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), se sigue que además debe ser educación de calidad.

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, la educación es posible, necesaria y es un objetivo que requiere calidad

La calidad de educación es posible, porque, al ser inacabado, el hombre tiene en su haber unas exigencias que no le marcan de forma incondicionalmente eficaz el modo de satisfacerlas. Para satisfacerlas *tiene que marcarse fines y aprender a lograrlos*, porque cualquier objeto no satisface igualmente cada exigencia, ya que cada objeto tiene unas propiedades y, según ellas son, así afectan a las propiedades de la exigencia que queremos satisfacer. El conocimiento de esas relaciones y la oportunidad real de lograrlas es la marca de la posibilidad real de calidad de educación y del carácter axiológico de la acción educativa.

Por otra parte, *la calidad de educación es necesaria, porque cualquier tipo de influencia no es educativo*. Obviamente cualquier proceso de influencia puede transformarse en un proceso de influencia educativa, pero esto no contradice la afirmación anterior. Cualquier tipo de influencia no es educativa, porque, en caso contrario, deberíamos defender erróneamente que influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, es educación.

La calidad de educación es, por consiguiente, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valor. Se sigue entonces que, en la posibilidad de la educación, el valor se presenta como condición fundamentante de la educación.

15.3. De manera intrínseca la educación es posible porque la función pedagógica actúa en la relación educativa desde las actividades comunes internas y externas y las mejora

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo. Son siempre acciones mediadas de un sujeto con otro o de un sujeto consigo mismo. Y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la *actividad* del educando. En su uso más común, 'actividad' se entiende como estado de actividad, es *actividad-estado*: la actividad es el estado en que se encuentra cualquier persona animal o cosa que se mueve, trabaja o ejecuta una acción en el momento en que lo está haciendo (decimos: este niño está pensando). Este uso hace referencia también a la *capacidad* que tenemos de acción en esa actividad y por eso decimos este niño ha perdido actividad (ahora piensa menos, ha dado un bajón). Por ser el uso más común del término 'actividad' como estado y capacidad, lo denominamos *actividad común* y se da en todas las personas porque en todas las personas hay actividad como estado y como capacidad de hacer (Touriñán, 2017 y 2020a).

Respecto de la actividad común, hemos de decir que la investigación actual distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo "externo" a la acción: obtener una solución (estudiar tiene como

resultado dominar un tema;). En todos estos casos, no se puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas*. Nosotros, desde ahora, hablaremos respecto de la educación, de *actividad común* (actividad estado y capacidad) *interna* (resultado es la propia acción: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) *y externa* (actividad estado y capacidad, cuyo resultado es externo a la propia acción, pero vinculado conceptualmente a la actividad en sí: tengo capacidad lúdica, tengo capacidad de estudiar, tengo capacidad de trabajar, de intervenir, de indagar-explorar y tengo capacidad de relacionar).

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos hacer una taxonomía de las actividades tomando como referente el agente educando. Todos convenimos en que, cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* 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 (Touriñán, 2021).

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 (Touriñán, 2016a).

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

de estudiar de manera empírica o experiencial (estudiar se convierte en actividad instrumental especificada, porque podemos estudiar para robar, para hacer amigos, para ayudar a otro, para educarse, etcétera) (Touriñán, 2019a).

Es un hecho que las actividades comunes se usan propedéuticamente para finalidades educativas, pero también pueden usarse para otras finalidades. Las actividades comunes pueden ser usadas para realizar actividades especificadas instrumentales y tienen valor propedéutico; son preparatorias para algo posterior. Y esto es así, por una parte, porque todo lo que usamos como medio en una relación medio-fin, adquiere la condición propia de los medios en la relación (el medio es lo que hacemos para lograr el fin y el fin es un valor elegido como meta en la relación medios-fines) y, por otra parte, es así, porque el medio muestra su valor pedagógico en las condiciones que le son propias, ajustando el medio al agente, a la finalidad educativa y a la acción, en cada circunstancia (Touriñán, 2020b).

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

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, u*samos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas* (Touriñán, 2017).

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, en forma de sentimientos hacia ejecutado y sus consecuencias.

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 logramos* conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. 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 (Touriñán, 2022).

15.4. Además, es posible educar con valores, porque los valores son cognoscibles, estimables, elegibles, enseñables y realizables

Hablar de la posibilidad de educar con valores implica, en el sentido más básico, reconocer la posibilidad de la educación que corresponde a una especificación o parte, respecto del todo, pues en educación podemos construir ámbitos con cada área de experiencia cultural; el área valores es una entre otras, pero lo radicalmente importante es que en todas las áreas se da la relación hecho valor y en todas las áreas construimos valores. Dado que ya hemos visto que en la acción de educar no caben las tesis neutralistas, conviene mantener desde el punto de partida, como hemos dicho en el apartado anterior, que la educación es doblemente axiológica: la educación es un valor y desarrolla valores. Si esto es así, incurriríamos en contradicción al defender la posibilidad de la educación, negando al mismo tiempo que la educación se hace con valores. *Para nosotros es posible la educación y para ello hay que valorar, elegir,*

comprometerse, decidir y realizar valores porque, de manera radical, no hay educación, si no se trabaja con valores.

Con todo, y antes de probar la posibilidad de educar con valores, procede recordar las argumentaciones más características de la posibilidad y necesidad de la educación en general, que siempre se han movido, en el marco de la relación libertad-educación y que ya hemos analizado en epígrafes previos.

En la mejor tradición pedagógica, es un dato de experiencia que la educación transforma la animalidad en humanidad. Un animal es por su mismo instinto todo lo que puede ser; una razón que le es ajena ha tomado por él todas las medidas. Pero el hombre debe usar necesariamente su propia razón. 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 y cualquier tipo de influencia no produce el mismo resultado educativo

La educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores: si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse -hecho incontrovertible porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente-, se infiere que sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás.

Lo valioso en sí tiene en educación un sentido relacional y gnoseológico. Es una cualidad relacional de las cosas, aquello que las hace excelentes una vez que hemos hecho abstracción de las necesidades y conveniencias del momento. Y es cognoscible, porque cuando nosotros decirnos que algo es valioso, estamos afirmando que estimamos ese algo, porque hemos realizado un juicio sobre la naturaleza y cantidad de la excelencia de sus cualidades, aunque no pueda elegirlo en mis circunstancias actuales, teniendo en cuenta las oportunidades de obrar.

Para que el valor alcance realmente carácter pedagógico, debe cumplir unas condiciones que le permitan adaptarse al modo humano de perfeccionarse; de tal manera que, si el hombre es movido a realizarse únicamente por aquello que conoce como valioso, caso de que ese conocimiento sea erróneo, pueda aprehender de nuevo ese valor y decidir modos más lúcidos de realizarse.

Aceptado el modo imperfecto que tiene el hombre de captar la verdad, podemos afirmar que podemos hacer estimaciones incorrectas y, en consecuencia, la educación deberá esforzarse para poner los medios pertinentes a fin de que nuestras estimaciones se adecuen al carácter propio del valor y sean siempre ese intento honesto de conjugar elección, compromiso, decisión y realización en cada caso concreto de búsqueda del valor.

En nuestra opinión, los valores tienen carácter pedagógico y la educación en valores, se adecua al modo humano de perfeccionarse, permitiendo que la educación

se muestre siempre como esa ayuda que beneficia al hombre en cada situación de elección y realización de valores. La educación es un valor y desarrolla valores. En definitiva, *es posible la educación con valores, porque los valores son cognoscibles y estimables y elegibles, son enseñables, decidibles (integrables en nuestros proyectos) y objeto de compromiso y, por último, son realizables de acuerdo con las oportunidades (es posible la integración afectiva, cognitiva e interpretativa)*. Hemos fundamentado esta posición al hacer el estudio de la complejidad y las exigencias derivadas de la misma como relación valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-cognnición-creación. Vamos a resumir el fundamento de la tesis en los epígrafes siguientes.

15.4.1. POSIBILIDAD DE CONOCER, ESTIMAR Y ELEGIR EL VALOR

La posibilidad de conocer el valor es algo que está fuera de toda duda, porque es posible conocer las cualidades concretas que hacen a un objeto estimable para un sujeto. *Los valores son cognoscibles y estimables, porque hay un carácter axiológico en los hechos y hay una condición fáctica en el valor*.

En la investigación científica, desde las tesis del racionalismo crítico, los hechos científicos están afectados de carga teórica, es decir, están valorados como adecuados para explicar los acontecimientos. Por consiguiente, si no hay una certeza absoluta en la base empírica de la ciencia y nuestras observaciones son interpretaciones a la luz de teorías, se sigue que los hechos no son 'aproblemáticos', sino afectados de carga teórica. *Esa afectación de carga teórica es el fundamento del carácter axiológico de los hechos.*

El carácter axiológico de los hechos permite entender sin dificultad que cada especialista en su ámbito establece objetivamente las relaciones pertinentes. Un hecho biológico no es cualquier tipo de hecho científico, porque el biólogo se ha ocupado en delimitar y contrastar los enunciados que le permiten afirmar la pertinencia de determinados hechos en su ámbito. En la misma medida que su conocimiento avanza, no sólo puede atribuir valor biológico a más cosas, sino que, además, cabe la posibilidad de que lo biológico se defina de otra manera más ajustada a la posible explicación de la realidad. El conocimiento no tiene, como hemos visto, garantía absoluta de certeza. En este sentido, el valor de los datos se mejora. No se trata de que elijamos cosas distintas en momentos históricos distintos (hoy no es frecuente elegir el carro como transporte, aunque no negamos su valor), se trata más bien de reconocer que, al redefinir el ámbito de pertenencia, los objetos que en un momento se valoraban -se eligiesen o no- pueden perder su significación.

Carácter axiológico quiere decir que educación tiene un significado distinto al de otras actividades especificadas; es el propio marco teórico de educación el que nos dice qué es lo que debe ser explicado y significado. El marco teórico restringe las posiciones de valor que pueden defenderse como educación, porque *existe el carácter axiológico de los hechos*. Los hechos no son 'aproblemáticos', sino afectados de carga teórica*. Esa afectación de carga teórica es el fundamento del carácter axiológico de los hechos*. La educación es siempre educación en valores y elección de valores en forma

de medios y fines y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo

La condición fáctica del valor tiene su fundamento en la afirmación verdadera de que los valores tienen carácter relacional y no se identifican con las propiedades de las cosas. El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos (las cosas y los propios hombres) para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos. *Hay una condición fáctica en lo valorado.* La condición fáctica del valor tiene su fundamento en la afirmación verdadera de que los valores tienen carácter relacional y no se identifican con las propiedades de las cosas, porque, si se identificaran con ellas, la luz más valiosa sería la que más ilumina, aunque nos ciegue, y el calor más valioso sería el más intenso, aunque nos queme. La condición fáctica del valor significa que el valor se asocia a las propiedades de las cosas relacionadas y ello nos permite decir con propiedad qué rasgos determinan el significado de cada cosa para llegar a entenderla.

El carácter axiológico de los hechos, junto con la condición fáctica del valor nos permite mantener la posibilidad de conocimiento y de estimación del valor, porque tiene carácter relacional. Podemos conocer el valor y además podemos estimar un valor, es decir, estamos en condiciones de incluirlo en una específica categoría, atribuyéndole una determinada jerarquía que refleje nuestra estimación fundada en la relación hecho-valor**.**

Los valores son elegibles, porque nos marcamos fines, que son valores elegidos. Podemos conocer, *podemos estimar y podemos elegir los valores, sabiendo que valor, elección y valoración no se identifican*: la valoración no exige la elección de lo valorado y las cosas siguen conservando su valor, aunque no las elija, elegimos lo que valoramos, pero no es verdad que sólo tenga valor lo que yo elijo.

La experiencia confirma que la educación es siempre educación con 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. Y todo esto es así, porque es posible conocer, estimar y elegir valores educativos (en nuestro caso).

Si esto es así y asumimos que la actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación, es posible establecer una agrupación de valores, atendiendo a los criterios de carácter y sentido inherentes al significado de educación, que actúan como valores guía en la intervención, tal como se recoge en el Cuadro 19.

Cuadro 19: Valores educativos comunes agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación

Agrupación de valores educativos	

comunes por rasgos definitorios del significado de educar	Valores propios de cada tipo
INTELECTUALES **(Actividad interna relacionada: pensar)** **Carácter gnoseológico de educación** **(valores de la comprensión cognitiva)**	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. **Son valores tales como:** Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
AFECTIVOS **(Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos)** **Carácter integral de educación** **(valores de la expresión afectiva positiva)**	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. **Son valores tales como**: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, Compasión etc.
VOLITIVOS **(Actividad interna relacionada: querer)** **Carácter personal de educación** **(valores de la autenticidad y el compromiso original autóctono)**	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. **Son valores tales como**: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, Autoctonía, Compromiso etc.
OPERATIVOS **(Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción)**	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

Carácter axiológico de educación **(valores de la responsabilidad y el sentido de acción coherente)**	y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. **Son valores tales como**: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, coherencia, responsabilidad, sentido del deber simple, sentido del deber urgente y sentido del deber fundamental, etc.
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA **(Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos)** **Carácter patrimonial de educación** **(valores de la identidad la individualización-y el sentido de vida idoneo)**	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo y de justicia y conciencia moral. **Son valores tales como**: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, justicia, autonomía, idoneidad, conciencia moral, etc.
CREATIVOS, INNOVADORES **(Actividad interna relacionada: crear, simbolizar)** **Carácter espiritual de educación** **(valores de la interpretación creativa de símbolos)**	Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), 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**	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

de sentido pedagógico: género) **(Valores de la diversidad y la diferenciación)**	diferencia en cualquier ámbito cultural. **Son valores tales como**: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación, de apertura, de diversidad, de diferencia, de igualdad, de equivalencia, etc.
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES **(categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio)** **(valores de la socialización territorializada)**	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan al territorio. **Son valores tales como:** la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la participación, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, lo glocal, lo virtual, etc.
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Y CAMBIO **(categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo)** **(valores de la progresividad temporal del perfeccionamiento)**	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad y la progresividad del perfeccionamiento, la temporalidad, la duración y la historia de acontecimientos, acciones y actos y el y el relato de vida. **Son valores tales como:** lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, lo tradicional, lo habitual, lo acostumbrado, lo usual, lo inusual, lo normal, lo duradero, lo perecedero, lo temporal, etc.
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD **categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica** **(Valores de formación interesada el contenido de las**	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.

áreas de experiencia cultural)	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.

15.4.2. POSIBILIDAD DE ENSEÑAR EL VALOR

Los valores son enseñables, porque es posible integrar lo fáctico y lo normativo, orientando la acción de las personas. En el ámbito del conocimiento de la educación la orientación de la acción nace de la experiencia que tenemos de que:

- 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, vinculándolo a los valores de definición nominal y real de la educación.
- 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.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos formales, no-formales o informales e influencias no educativas, exige la valoración

pedagógica de diversos modos de conducta. No basta con exponer acontecimientos, hay que decir por qué unos son hechos educativos y otros no, para darles el tratamiento adecuado. El hecho de que podamos hacer todo esto es prueba de que podemos orientar y enseñar los valores educativos.

Desde el punto de vista de la investigación pedagógica, la integración de lo fáctico y lo normativo es posible, tal como hemos visto al estudiar la decisión técnica y en la crítica de las tesis neutralistas.

- No existe un hiato insalvable científicamente entre hechos y valores. Los hechos científicos no se "ven" simplemente; son interpretaciones a la luz de teorías que convierten a determinados acontecimientos en significativos para la investigación. La condición fáctica del valor y el carácter axiológico de los hechos explica por qué la ciencia crea valores en su ámbito.
- No existe un hiato insalvable a nivel pragmático entre hechos y decisiones técnicas. Existe efectivamente un salto 1ógico entre cuestiones descriptivas y cuestiones prescriptivas. Pero, en la práctica, la ciencia y la tecnología hacen reglas y normas. Orientan la acción en el sentido de que la propia construcción científica no sería tal, si se separase de su contrastación. La integración de lo fáctico con lo normativo exige el reconocimiento de la investigación como una posibilidad de análisis de fines y medios subsidiarios que están 1ógicamente implicados en la tarea.
- No toda prescripción es científico-tecnológica. Existen prescripciones morales o práxicas. La ciencia no es suficiente para resolver los problemas práxicos, pero es necesaria para descubrir su fundamento teórico.

La integración de lo fáctico y lo normativo en la investigación pedagógica, exige el reconocimiento de una responsabilidad peculiar en el profesional: ni decide las metas sociales, ni elige en lugar del educando su modo de vida, pero conoce la coherencia y compatibilidad de esas metas en su ámbito y sabe capacitar al educando para que pueda alcanzarlas. Esa es la cuestión de encrucijada para la orientación y enseñanza en la educación en valores. Orientamos la acción mediante la decisión técnica, política y moral. Y construimos la orientación formativa temporal ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada momento temporal concreto, territorializado.

Desde la perspectiva de la relación educativa, la orientación de la acción exige que se conozca, estime y elija el valor en el contexto de una relación valor-elección (fin-medios), para orientar el sentido de la acción de manera responsable. Pero además la orientación no es posible, si no se vincula la orientación en el contexto de la relación valor-obligación y valor-decisión. Es posible orientar el valor y el éxito de la orientación y la enseñanza reclaman el compromiso voluntario y original en el

educando, así como la real integración de los valores elegidos en sus proyectos. La clave de la orientación y de la enseñanza en la educación con valores es lograr que el alumno se identifique con los valores decididos y haga de ellos su propio patrimonio. El carácter personal y el carácter patrimonial de la educación dan sentido a la orientación y a la enseñanza de valores en la educación en cualquier ámbito. Es posible orientar y enseñar, porque es posible integrar lo fáctico y lo normativo y es posible lograr la vinculación personal y patrimonial con el valor.

15.4.3. POSIBILIDAD REALIZAR LOS VALORES, DE ACUERDO CON LAS OPORTUNIDADES

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer los valores por sí mismo o por medio de la enseñanza; y, más aún, no basta tampoco con que éste pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Si abandonamos la educación en el conocimiento, caemos en un intelectualismo desfasado, porque todos sabemos que no basta conocer el bien para obrar bien: conocer el valor, no implica elegir el valor. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados.

Los valores colman su aptitud pedagógica porque, en primer lugar, son elegibles, objeto de nuestro compromiso e integrables en nuestros proyectos (se convierten en fines y en metas de nuestras acciones, atendiendo tanto al sentido de acción como al sentido de vida). Pero su aptitud pedagógica se colma si además de ser cognoscibles y enseñables, pueden ser realizados; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas. *Y los valores son realizables, porque tenemos la posibilidad de alcanzar los fines marcados,* de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia. La pregunta "¿Qué quiero llegar a ser?" es un signo real del modo en que cada hombre lleva a cabo los valores. Según la respuesta que dé a la misma y los medios que elija para cumplirla nos muestra hasta qué punto está hipotecando su vida o hasta qué punto está dispuesto a perfeccionarse, realizando los valores.

El paso del conocimiento a la acción requiere, como ya sabemos, el entronque entre el valor realizado y realizable y la realización del valor. Para realizar el valor, además de hábitos operativos, volitivos y proyectivos, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos, porque la realización exige expresión, ejecución e interpretación. Esto claro está contando con las oportunidades y los medios.

Hemos dedicado gran parte del capítulo 5 a analizar la relación valor-sentimiento, la relación ideas-creencias y la relación físico-mental. Ahora, respecto de la posibilidad de la educación en valores es suficiente con insistir en que en la realización del valor ejecutamos y, por tanto, comprendemos interpretamos y expresamos sentimiento hacia el valor, de acuerdo con las oportunidades y en la circunstancia concreta que nos toca vivir, haciendo integración cognitiva, interpretativa y afectiva. Podemos hacerlo y es experiencia personal que, en cada acción educativa concreta, se hace una creativa puesta en escena en la que la experiencia sentida de la acción relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido original-personal 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 realizamos; un patrimonio personal que yo podré corregir y variar, si descubro que su fundamento cognoscitivo no es correcto, pero que yo no puedo evitar tener en el momento de realizar la acción.

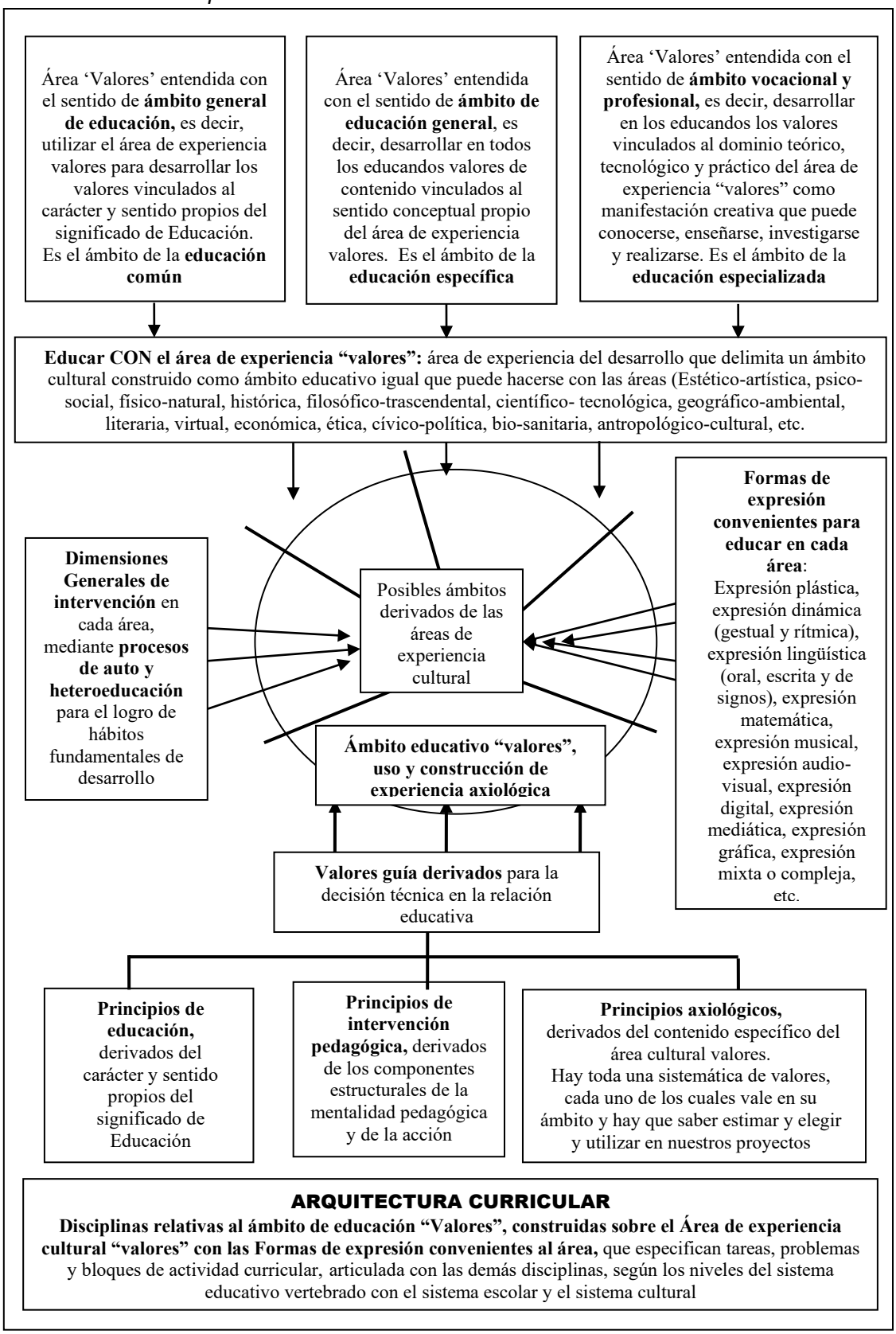
Podemos realizar los valores, porque es posible la integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora (interpretativa). El paso del conocimiento a la acción es una experiencia directa en la intervención pedagógica.

15.5. Educar CON valores exige construir el ámbito de educación correspondiente y 'educación en valores' es una disciplina de la arquitectura curricular

En este libro hemos insistido en el sentido de la actividad como *principio-eje vertebrador de la educación* que representa el sentido real de la educación porque, en forma de cierre categorial de significado, la educación es actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Es mi convicción fundada en lo que venimos exponiendo que las *actividades internas comunes son el principio-eje vertebrador de la dinámica en la educación* y si tenemos actividad interna común (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear), se sigue que esa actividad es la que se activa para educarse y se convierte en el primer bloque de valores en el que hay que educar. Educar es, primariamente, uso construcción de experiencia valiosa, educativamente hablando, desde y con la actividad.

La complejidad objetual de educación ampara esta afirmación y nos pone en situación de defender que la educación, en tanto que valor (usa valores, construye valores y es ella misma un valor), es uso y construcción de experiencia valiosa, desde los rasgos de carácter y sentido que nacen de la triple condición de la actividad educativa: la condición fundamentante del valor, la condición de agente actor y autor y la condición de conocimiento y acción. Desde estas condiciones se fundamenta la relación valores-educación como una necesidad inexorable, como uso y construcción de experiencia valiosa y como un área cultural igual que cualquier otra en la que tenemos que transformar la información en conocimiento y este en educación. *Conocer valores, enseñar valores y educar CON valores* son tres expresiones distintas con significado diferente. En la última, la educación es el eje central y se transforma el área de experiencia "valores" en ámbito de educación. En la expresión "*Educar con los valores*" se trata de construir el ámbito educativo "valores" como lo haríamos con cualquier otra área de experiencia cultural, tal como se recoge en el Cuadro 20.

Cuadro 20: Componentes del área cultural "valores" como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 705.

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado del área como ámbito de educación construido (Touriñán, 2022a):

- El área cultural como ámbito de educación construido que aporta valores educativos comunes vinculados a criterios propios del significado nominal y real de 'educación' y esto lo tienen que hacer todas las áreas culturales que se transforman en ámbitos de educación y forman parte del currículo escolar obligatorio *(ámbito de educación común*)
- El área cultural como ámbito de educación construido, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación obligatoria y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de esa área (*ámbito de educación específica*)
- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el área cultural (*ámbito de educación especializada*).

Así las cosas, desde la perspectiva de disciplina formativa, "educar con el área cultural" (sea el área valores u otra) permite (Touriñán, 2023c):

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

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

Cuando hablamos en este epígrafe 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".

Hay que avanzar en la formación de los profesores respeto de la competencia de educar y no solo de enseñar. Los valores de cualquier área, en tanto que ámbito general educación, son objetivo de formación en todos los profesores, porque son los valores básicos que hacen del área, un área educativa. A menos que segreguemos del sistema educativo la función educadora, en contra de lo argumentado en este libro, no es concebible un profesor que no entienda de finalidades intrínsecas y extrínsecas; no es concebible un profesor que no entienda de valores derivados del carácter y sentido inherente al significado de educación; no es concebible un profesor que no entienda y no se ciña a los elementos estructurales de la intervención en cada caso concreto de actuación; no es concebible un profesor que no sea capaz de desarrollar los valores de ámbito general de educación que hemos agrupado sistemáticamente en el Cuadro 19 de este libro.

La existencia de una asignatura del área cultural "valores" dentro de la educación general (llámese 'educación en valores' o 'formación ética y axiológica' o educación ética y cívica', o de otro modo, en secundaria), 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 los valores vinculados al carácter y al sentido de la educación, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular del área de experiencia cultural "valores" o en otra área de experiencia cultural.

Desde la formación de competencias generales de profesores, la formación en la construcción 'ámbito general de educación' es insoslayable, porque se interviene para lograr contenido axiológico de valor educativo y el primer valor educativo es cumplir las exigencias del significado de educación. Y esta competencia, además de ser una exigencia insoslayable, es irrenunciable, porque si se renuncia a formar en los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado de educación, se renuncia a educar.

La educación es actividad. La educación se ajusta al criterio de finalidad visto en el capítulo 1: 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 afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación.

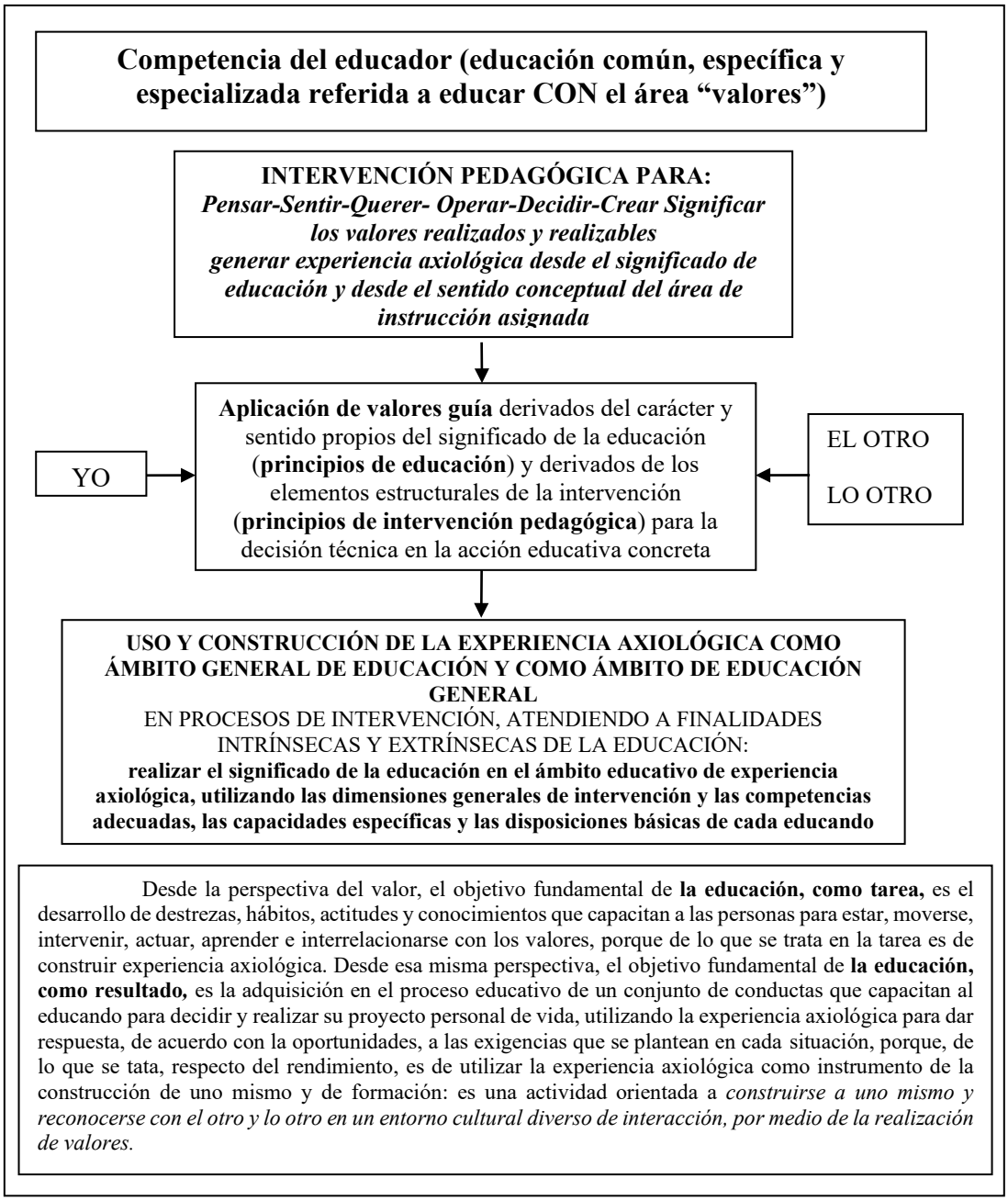
Educar es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos 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.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige y en educación enseñamos valores y construimos valores. 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 competencias 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 los valores.

La relación entre elección, compromiso, decisión y realización de valores a través de las finalidades que nos marcamos nos pone en la vía de resaltar el compromiso de 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, decidir, comprometerse y realizar, haciendo integración afectiva, cognitiva y creadora en cada caso.

Estamos ante 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. Y esto resalta en la educación la evidente necesidad de educar CON valores y de formar a los profesores de educación general -cualquiera que sea su área de especialización, porque todos son educadores-, para adquirir la competencia de construir la experiencia axiológica como ámbito general de educación, tal como se recoge en el Cuadro 21.

Cuadro 21: Competencia de Educador "Educar CON valores"



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 708. Elaboración propia.

La educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores. Conocer, estimar, enseñar, elegir, y realizar los valores son cuestiones de investigación pedagógica que deben ser abordadas desde la exigencia lógica de los *valores como fundamento de la educación y constituyen un pilar central de la educación como objeto de conocimiento*.

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.

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. Todas las asignaturas de la educación general están obligadas a defender los valores como ámbito general de educación y todos estamos comprometidos con su desarrollo transversal, aun cuando exista una asignatura especialmente orientada a la formación para una experiencia axiológica singular y concreta.

El sentido de los valores en la educación, fundado en la naturaleza misma del valor, justifica esta propuesta y reclama la formación del educador en los valores como ámbito general de educación y, por tanto, como competencia de todos los profesores, en tanto que la educación es responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con la familia, el Estado y la sociedad civil. El sentido axiológico nos faculta para hablar de los *valores* en la educación *como ámbito general de educación:* en la acción educativa se trata de usar y construir experiencia axiológica para realizar el carácter y sentido de la educación en cada ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas a ellas, los hábitos fundamentales de desarrollo y capacidades específicas y las disposiciones básicas de

cada hábito para el logro de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas.

15.6. El significado y finalidad son principios de intervención

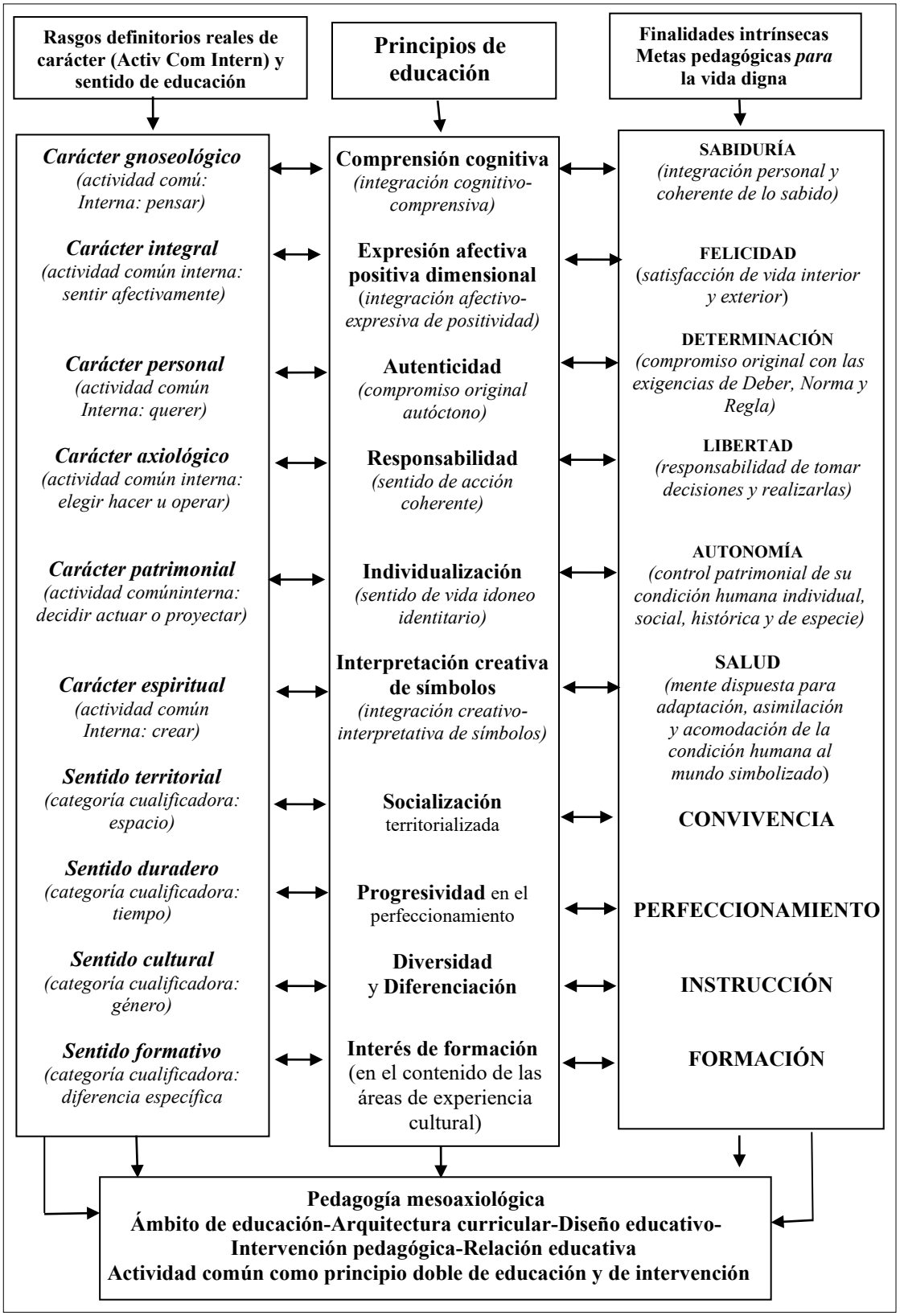
Hemos insistido en el sentido de la actividad como *principio-eje vertebrador de la educación* que representa el sentido real de la educación porque, en forma de cierre categorial de significado, la educación es actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Es mi convicción fundada en lo que venimos exponiendo que las *actividades internas comunes son el principio-eje vertebrador de la dinámica en la educación* y si tenemos actividad interna común (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear), se sigue que esa actividad es la que se activa para educarse y se convierte en el primer bloque de valores en el que hay que educar. Educar es, primariamente, uso construcción de experiencia valiosa, educativamente hablando, desde y con la actividad

La complejidad objetual de educación ampara esta afirmación y nos pone en situación de defender que la educación, en tanto que valor (usa valores, construye valores y es ella misma un valor), es uso y construcción de experiencia valiosa, desde los rasgos de carácter y sentido que nacen de la triple condición de la actividad educativa: la condición fundamentante del valor, la condición de agente actor y autor y la condición de conocimiento y acción.

Dese la perspectiva del valor de la educación, podemos distinguir finalidades que tienen su origen en el conocimiento de la educación y finalidades que tienen su origen en las expectativas sociales. Hay metas pedagógicas y hay finalidades educativas nacidas de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo. Las expectativas dirigidas al sistema forman parte de la orientación formativa temporal siempre que se ajusten a las condiciones de legalidad y legitimidad que le son propias y no tergiversen la relación entre decisión técnica, decisión moral y decisión política. En ese sentido la sociedad es factor de desarrollo educativo, pero al mismo tiempo la educación es factor de desarrollo social y la educación atiende no solo a criterio social, sino a criterios de significado que legitiman la decisión técnica, como ya sabemos. Y precisamente por esto la finalidad y el significado son principios de la intervención.

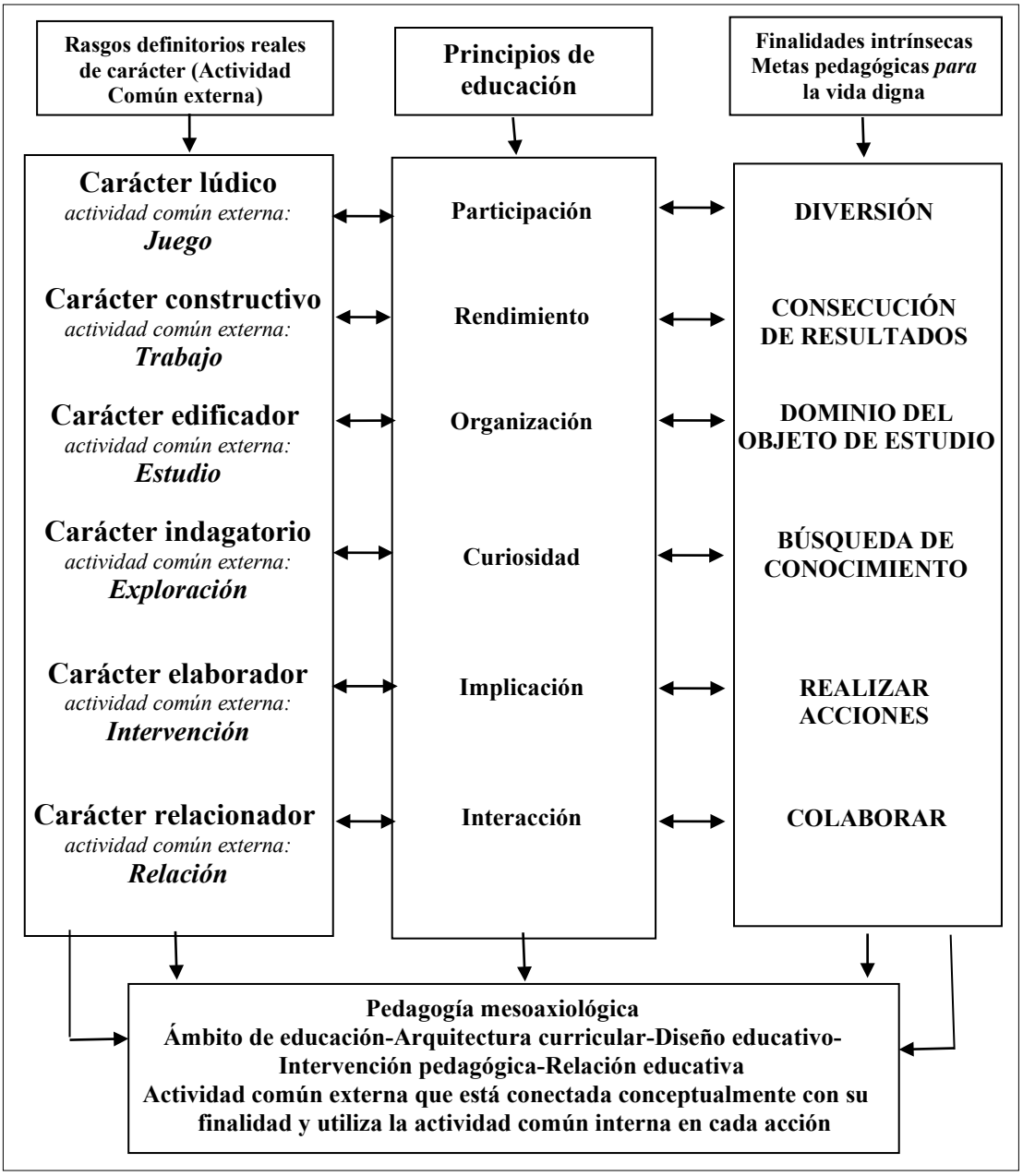
En cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, en tanto que definición real. Pero, además, en cada intervención se manifiesta el conjunto de condiciones derivadas de los criterios de uso y actividad finalista que completan la definición, desde 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’. El significado es principio de intervención que vincula finalidades, rasgos de carácter y sentido y principios de educación (Cuadro 22 y Cuadro 23).

Cuadro 22: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentido de educación y principios de educación y finalidades intrínsecas



Fuente: Touriñán y Olveira, 2021, p. 241. Elaboración propia.

Cuadro 23: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas



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

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

el marco de identidad, diversidad y territorialidad. La finalidad es principio de educación.

La *orientación formativa temporal para la condición humana es el modelo o patrón* educativo de una sociedad concreta en su marco territorializado (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, con su forma de integrar fines intrínsecos y extrínsecos es la prueba de la no neutralidad del producto de la educación. *No hay neutralidad del estudio; no hay neutralidad de la tarea; no hay neutralidad de la oferta*. Y la construcción de ámbitos de educación, atendiendo al significado de educación y al concepto de finalidad, es prueba también de la *no neutralidad de la orientación formativa temporal.* La acción educativa concreta atiende siempre, por principio de significado y definición, a finalidades educativas. El producto que se espera es el hombre educado, que no es igual en cada época, aunque la orientación formativa siempre debe responder a principios de significado y finalidad, y eso se manifiesta en el diseño educativo.

Hay que desarrollar la competencia del profesor como educador. El sentido de los valores en la educación, fundado en la naturaleza misma del valor, justifica y reclama los valores como ámbito de educación en su triple acepción. Pero además reclama la formación del educador en los valores como ámbito general de educación y, por tanto, como competencia de todos los profesores de educación general, en primer lugar, porque ninguna acción es educativa si no atiende a los valores derivados del significado de educación y, en segundo lugar, porque la educación es responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con la familia, el Estado y la sociedad civil.

Desde la actividad como principio-eje vertebrador, la educación es actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Educar es, primariamente, uso construcción de experiencia valiosa, educativamente hablando, desde y con la actividad. Si esto es así, significado y finalidad se convierten en principios de la intervención: cualquier intervención no es educación; debe ajustarse al significado y cualquier finalidad educativa es valiosa y objeto de la intervención.

Y, precisamente por eso, decimos que la actividad educativa, para serlo, requiere el cumplimiento de los rasgos 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.

SECCIÓN CUARTA:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, VOCABULARIO TÉCNICO, LÍNEA DE INVESTIGACIÓN, CUESTIONARIOS Y ANEXOS MATRICIALES

Sección Cuarta 4

1.- Referencias bibliográficas

2.- Vocabulario técnico específico

3.- Línea de investigación pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación

4.- Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase y enlaces a ellos

- Cuestionario 1 (cpm2ªf-1): ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito
- Cuestionario 2 (cpm2ªf-2): ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo
- Cuestionario 3 (cpm2ªf-3): ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación
- Cuestionario 4 (cpm2ªf-4): ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar.
- Cuestionario 5 (cpm2ªf-5): elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos:
    - *actitud de reconocimiento*
    - *actitud de aceptación*
    - *actitud de acogida*
    - *actitud de entrega*

5.- Anexos matriciales de elaboración de los cuestionarios

ÍNDICE DE LA SECCIÓN 4

16.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

17.- VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO

18.- LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN (PROYECTO: CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE DUCACIÓN, "EDUCERE AREA", EDUCAR CON EL ÁREA CULTURAL) Y CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA (2ª FASE)

19.- CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA-2ª FASE (SOBRE CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN, DISEÑO EDUCATIVO, DUCACIÓN COMÚN, EDUCACIÓN ESPECÍFICA Y ELUCIDACIÓN POSITIVA DE ACTITUDES HACIA VALORES EDUCATIVOS COMUNES Y ESPECÍFICOS) Y ENLACES A ELLOS

- 19.1.- Cuestionario 1 (CPM2ªF-1): Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito
- 19.2.- Cuestionario 2 (CPM2ªF-2): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo
- 19.3.- Cuestionario 3 (CPM2ªF-3): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación
- 19.4.- Cuestionario 4 (CPM2ªF-4): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar
- 19.5.- Cuestionario 5 (CPM2ªF-5): Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos

ANEXO 1. Matriz CPM2ªF-1. Cuánto del ámbito de educación identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito

ANEXO 2. Matriz CPM2ªF-2. Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

ANEXO 3. Matriz CPM2ªF-3. Cuánto hay de educación común en una materia escolar

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).

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2ªF. Relación entre rasgos definitorios reales de la educación derivados de la Actividad Común Interna y del Sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas

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

ANEXO 6. Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención

16. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achinstein, P. (1968). *Concepts o*f Science. Baltimore: University of John Hopkins Press.

Agís, M. (2011). *Conocimiento y razón práctica: un recorrido por la filosofía de Paul Ricoeur*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. UNESCO-IBE *Working Papers on Curriculum Issues*, (8). Formato electrónico http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf (consulta, 13 de febrero de 2013).

Aliseda, A. (2006). *Abductive Reasoning. Logical Investigations into Discovery and Explanation*. Berlin: Springer.

Altarejos, F. (1999). *Dimensión ética de la educación*. Pamplona: EUNSA.

Altarejos, F. (2010). *Subjetividad y educación*. Pamplona: EUNSA.

Altarejos, F.; Ibáñez-Martín, J. A.; Jordán, J. A. y Jover, G. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Ariel.

Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fonttrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria.* Pamplona: Eunsa.

Arendt, H, (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.

Arendt, H. (1996). La crisis en la educación, en H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península. (original de 1954), pp. 269-301.

Asch, S.E. (1968). *Psicología social*. Buenos Aires: Universitaria.

Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education,* 41 (3).

Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).

Avanzini, G. (1977). *La Pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.

Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, P.; Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.

Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bachelard, G. (1976). *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Bailey, Ch. (1979). Neutralidad y racionalidad en la enseñanza, en E. Bridges y P. Scrinshaw (Comp.), *Valores, autoridad y educación*. Madrid: Anaya, pp. 138-154.

Banco Mundial (2007). *Una globalización incluyente y sostenible*. http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:21504898~isCURL:Y~pagePK:34370~piPK:42770~theSitePK:4607,00.html. Fecha de consulta 24 de abril de 2013.

Bantock, G. H. (1970). *Freedom and Authority in Education.* London: Faber and Faber.

Bárcena, F. (1993a). La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para un replanteamiento del problema. *Bordón*, 43 (3), 259-269.

Bárcena, F. (1993b). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, (5), 59-86.

Barnes, B. (1980). Sobre la recepción de las creencias científicas, en B. Barnes y otros, *Estudios sobre sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 282-283.

Barral, R. M. (1970). *Progressive Neutralism*. Lovaina: Nauwelaerts.

Basabe, J. *et al.* (1983). *Estudios sobre epistemología y pedagogía.* Madrid: Anaya.

Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*. New York: Hampton Press.

Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.

Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.

Bergman, G. (1957). *Philosophy* of *Science.* Madison: University of Wisconsin Press (traducción castellana, 1961).

Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.

Berliner, D. (2002). Educational Research: the Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8),18-20.

Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* (15), 129-160.

Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory.* Londres/Nueva York: Routledge.

Black, M. (1979). *Inducción y probabilidad.* Madrid: Cátedra.

Bochenski, I. M. (1976). *Los métodos actuales del pensamiento.* Madrid: Rialp, 11ª ed.

Bollnow, O. F. (1960). *Esencia y cambios de las virtudes*. Madrid: Revista de Occidente.

Bowen, J. y Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación.* México: Limusa.

Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós. (Original de 1969).

Braithwaite, A. B. (1953). *Scientific Explanation.* New York: Harper. (traducción castellana, 1965).

Brandt, R. B. (1982). *Teoría ética*. Madrid: Alianza Universidad.

Bricall, J. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.

Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education, en R. C. Anderson y otros, *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Nueva Jersey: Laurence, Erlbaum Associates, pp.1-17.

Broudy, H. S. (1981). *Truth and Credibility. The Citizen Dilemma*. Londres: Longman.

Bruner, J. (2009). *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós. (Original de 1990).

Bruner, J. (2010). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós. 8ª reimp. (Original de 1983).

Buber, M. (1976). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de cultura económica.

Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 2ª ed. (Hay reedición de 1981).

Bunge, M. (1976). *Ética y ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.

Bunge, M. (1979). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona: Ariel, 6ª ed.

Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización.* Barcelona: Ariel.

Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy.* Vol. 7. Part. II. Dordrecht (Holland): Reidel (Boston: Springer)

Burns, D. D. (1994). *Sentirse bien. Una nueva fórmula contra las depresiones*. Barcelona: Paidós, 2ª ed. (Original de 1980).

Buxarrais, M.ª R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* (18), 201-227.

Campo, S. de (1976). *Diccionario de Ciencias Sociales,* Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.

Carnap, R. (1936-37). Testability and Meaning. *Philosophy of* Science, (3), 420-468 y (4), 1-40.

Carnap, R. (1937). *The Logical Syntax of Language.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

Carnap, R. (1956). The Methodological Character of Theoretical Concepts, en H. Feigl y M. Scriven (Eds.), *Minnesota Studies in the Philosophy of Science.* Minneapolis: Universidad of Minnesota Press, pp. 38-76.

Carnap, R. (1963). Reply to Critics, en P. Schilpp (Ed.), The P*hilosophy of Rudolf* Carnap. La Salle: Open court, pp. 859-1013.

Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. *Revista española de pedagogía,* 72 (258), 219-230.

Carr, W. (2006). Education without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 534 (2), 136-159.

Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.

Castillejo, J. L. (1985a). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica, en P. Aznar y otros, *Conceptos y propuestas* (II). *Teoría de la educación*. Valencia: Nau Llibres, pp. 45-56.

Castillejo, J. L. (1985b). Educación y acción educativa, en P. Aznar *et al*., *Conceptos y propuestas* (II)*. Teoría de la educación*. Valencia: Nau Llibres, pp. 5-31.

Castillejo, J. L. *et al.* (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.

Cencillo, L. (1973). La ciencia producto humano, en la obra conjunta, en M. Benzo y otros, *Once ensayos sobre la ciencia*. Madrid: Rioduero, pp. 67-84.

Chalmers, A. (1994). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI, 11ª ed. (1ª edición en inglés, 1976; 1ª edición en castellano, 1982).

Charon, J. (1971). *De la materia a la vida*. Madrid: Guadarrama.

Clezio, R. (2006). *La neutralité: un défi pour l'école*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Cohen, R. S. y Wartofsky, M. W. (Eds.) (1974). Methodological and Historical Essays in The Natural and Social Sciences*. Boston Studies in the Philosophy of Science*. Vol. XIV. Boston-(Dordrecht, Holland): Springer-(Reidel).

Colbert, J. G. (1969). Método. *Gran Enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp, pp. 667-669.

Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.

Colom, A. J. (2001). Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista Española de Pedagogía*, 59 (218), 5-24.

Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teórica de l'educació*. Barcelona: Institut d'estudis cataláns.

Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogía del laberint*. Palma: Univeristat de les Illes Balears.

Colom, A. J., *et al*. (2009). *Conocimiento y realidad. Nuevas perspectivas en epistemología pedagógica.* México: Universidad de Guadalajara.

Coreth, E. (1978). *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica.* Barcelona: Herder.

Corominas, F. (1977). Fundamentos neurológicos del comportamiento. Barcelona: Oikos-Tau.

Covey, S. R (1989). *Los 7 hábitos de la gente altamente afectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Barcelona: Paidós, 5ª reimp. (Original de 1989).

Cranach, M. V. y Harré, R. (1982). *The Analysis of Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Curtis, J.; Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad.* Madrid: Anaya.

D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation*. Paris: Labor-Nathan, 3ª ed.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino, 2ª ed. (Original de 2010).

Davidson, D. (1976). Acciones, razones y causas, en A. R. White (Ed.) *La filosofía de la acción* México: Fondo de Cultura Económica, pp. 116-138. (Fecha original del trabajo, 1963),

Davidson, D. (1984). *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press.

Davidson, D. (1985). Incoherence and Irrationality. *Dialectica*, 39, 345-354.

Davis, W. K. (1987). Educational Research in the Professions: Paradigms, Peer Review and Promise. *Professions Education Research Notes*, 9 (1), 4-9.

Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.

De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.

Dearden, R. F.; Hirst, P. H. y Peters, R. S. (Eds.) (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.

Decroly, O. (1929). *Problemas de psicología y de pedagogía.* Madrid: Beltrán.

Dehesa, G. (2002). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.

Derrico, E, (2007). *La comunicación educativa y los heurísticos. ¿Podemos aprender estrategias de pensamiento para ser más hábiles en los entornos virtuales?* México: ILCE.

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. (1929). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1969). *Moral principles in education*. Nueva York: Greenwood Press.

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. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 20 (41), 4-18.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* México: McGrawHill.

Diccionario de Ciencias Sociales. (1975). Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. http://lema.rae.es/drae/

Dray, W. (1957). *Laws and Explanation in History*. Oxford University Press.

Dunkel, H. B. (1972). Wanted: New Paradigms and a Normative Base for Research, en L. G. Thomas (Ed.), *Philosophical Redirection of Educational Research*, Yearbook of the National Society for the Study of Education, 1ª parte. Chicago: University of Chicago, pp. 77-93.

Dürr, O. (1971). *Educación en la libertad*. Madrid: Rialp.

Eckstein, J. (1969). Is it Possible for the Schools To Be Neutral? *Educational Theory*, 19 (4), 338-345.

Elam, S. (Ed.) (1973*). La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo.

Ennis, R. H. (1969) The Possibility of Neutrality. *Educational Theory,* 19 (4), 347-356.

Ennis, R. H., (1959). The "Impossibility" of Neutrality. *Harvard Educational Review,* 29 (1), 128-136.

Escolano, A. *et al.* (1978). *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme.

Estler, S. E. (1988). Decision Making, en N. J. Boyan (Ed.): *Handbook of Research on Educational Administration*. Nueva York: Longman, pp. 305-320.

Feigl, H. (1952). Validation and Vindication, en V. Sellars y J. Hospers (Comp.), *Readings in Ethical Theory*. Nueva York: Appleton Century Crofts.

Feinberg, W. (1979). Ethics and Objectivity. The Efects of Darwinian Revolution on Educational Reform. *Educational Theory*, 23 (4), 294-302.

Ferrater, J. (1979). *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza Universidad.

Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 Vols. Madrid, Alianza.

Ferraz, M.ª I.; Amaro, M.ª da G.; Folgado, C. M. y Lopes, M.ª H. (2011). Homenagem ao profesor doutor Joao José Matos Boavida. *Revista portuguesa de pedagogía.* Extra-serie, 2011.

Feyerabend, P. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos, (1971, fecha de 1ª edición en inglés).

Foot, Ph. (1974). *Teorías sobre la ética*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación científica.* Pamplona: EUNSA.

Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas.* Barcelona: Península.

Frondizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.

Fullat, O. (1984). *Verdades y trampas de la Pedagogía.* Barcelona: CEAC.

Fullat, O. (2005). *Valores y narrativa. Axiología educativa de occidente.* Universidad de Barcelona: Publicaciones y ediciones.

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.

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 Armendáriz, A. M. (2002). La ciudad educadora, en J. L. García Garrido y otros, *La sociedad educadora.* Madrid: Fundación Independiente, pp. 111-124.

García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.

García Carrasco, J. (2009). Educación, conocimiento y paradigma educativo, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 263-281.

García Carrasco, J. (2012). Diagnóstico: tristeza; tratamiento: alimentar preguntas vigorosas, en F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín.* Madrid: Biblioteca Online, pp. 103-127.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García del Dujo, A (2006). (Coord.). Teoria da educaçao. Modos de facer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.

García del Dujo, Á.; García Carrasco, J. y Asensio, J. M.ª (2007). Hechos y pensamientos sobre educación en busca de una teoría: la trama entre biología, tecnología y cultura, en J. Boavida y A. García del Dujo, *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidade de Coimbra, pp. 172-215.

Gardner, H. (2000). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la relación cognitiva.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2010a) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed. 8ºreimpresión en español.

Gardner, H. (2010b) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, (14), 19-46.

Garrido Genovés, C. (2010). *Mientras vivas en casa. Inteligencia educacional*. Barcelona: Sello editorial.

Garrison, J. W. (1986). Some Principles of Postpositivistic Philosophy of Science. *Educational Researcher*, 15 (9), 12-23.

Gehlen, A. (1980) *El hombre*. Salamanca: Sígueme.

Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

Gervilla, E. (2009). Razón, fe y educación, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 195-214.

Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 23 (1), 19-43.

Gilson, E. (1974). *El realismo metódico.* Madrid: Rialp, 4ªed.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2000). Los "inventores" de la educación y cómo nosotros la aprendemos, en J. Carbonell y otros, *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, pp. 13-22.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 19ª ed. (Original de 1995).

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós. (Original de 2006).

Goleman, D. (2013a). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.

Goleman, D. (2013b). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Kairós.

Gómez Pin, V. (2005). *El hombre, un animal singular*. Madrid: La esfera de los libros.

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 Pérez, V. (2010). Hacia la reconstrucción de la razón pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (2), 19-42.

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.

Gouldner, A. W. (1965). Anti-Minotaur: The Myth of a Value-Free Sociology, en I. L. Horowitz, *The New Sociology.* Oxford: Oxford University Press.

Gusdorf, G. (1971). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa. (Reimp. 1973)

Habermas, J. (1994). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.

Hanson N. R. (1977). *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. Madrid: Alianza Universidad.

Hayek, F. A. von (1979). *The Counter Revolution of Science. Studies on the Abuses of Reason*. Indianápolis: Liberty Press.

Hayman, J. L. (1969). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Heinz, P. (1968). *Los prejuicios sociales: un problema de personalidad, de la cultura y de la sociedad*. Madrid: Tecnos.

Heller, A. (1985). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontamara, 3ª ed.

Hempel, C. G. (1958). Theorethician's Dilemma, en H. Feigl, M. Scriven y G. Maxwell (Eds.), *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*. Vol. II. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 37-98.

Hempel, C. G. (1962). Deductive Nomological Versus Statistical Explanation, en. H. Feigel y G. Maxwell (Eds.), *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*. Vol. III. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 98-169.

Hempel, C. G. (1970). On the Standard Conception of Scientific Theories, en M. Radner y Winokur (Eds.), *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*. Vol. IV. Minneapolis: University of Minnesota Press, 142-163.

Hempel, C. G. (1978). *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid. Alianza Universidad, 4ª ed. (Fecha 1ª ed., 1966).

Henz, H. (1976). *Tratado de Pedagogía Sistemática.* Barcelona: Herder, 2ª ed.

Hepburn, R. W. (1982). Las artes y la educación de sentimientos y emociones, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters, *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 448-463.

Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación.* Madrid: La lectura, s. f.

Herrmann, N. (1990). *The Creative Brain*. Lake Lure, North Carolina: The Herrmann Group, Herrmann International, Brain Books, 2ª ed.

Hirst, P. H. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.

Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación.* París: UNESCO.

Hubert, R. (1975). *Tratado de Pedagogía General.* Buenos Aires: El Ateneo, 7ª ed.

Hudson, W. D. (1974). *Filosofía moral contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad.

Hudson, W. D. (Ed.) (1983). *The Is Ought Question. A Collection of Papers on the Central Problems in Moral Philosophy.* Londres: The MacMillan Press.

Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis-Wolters Kluwer.

Husserl, E. (1976). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Revista de Occidente.

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. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista española de Pedagogía*, 65 (238), 479-518.

Ibáñez-Martín, J. A. (2008). Criterios para la acción en el ámbito de la educación moral: programas y métodos, en J. M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña: Netbiblo, pp. 187-195.

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. y Fuentes, J. L (Eds.) (2021). El cultivo de la inteligencia en la adolescencia. *Revista española de pedagogía*, 79 (278), 5-177.

Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenbereg.

Jeffreys, M. V. C. (1955). *Beyond Neutrality*. Londres: Pitman and Sons.

Jordán, J. A. (1987). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas.* Barcelona: PPU.

Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1-2010), 43-64.

Kahneman, D. (2014). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate, 6ª ed.

Kant, E. (1911). *Tratado de pedagogía.* Madrid: Jorro.

Kant, E. (1966). *Reflexions sur l'Education.* París : Vrin.

Keeves, J. P. (1988). *Educational Research, Methodology and Measurement, an International Handbook*. Londres: Pergamon Press.

King, N. y Anderson, N. (2002). *Cómo administrar la innovación y el cambio. Guía crítica para organizaciones.* Madrid: Thomson.

Kneller, G. F. (1969). *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Koestler, A. y otros (1969). *Beyond Reductionism*. Nueva York: Radius Books.

Kolhberg, L. (1971). From Is to Ougth. How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development, en T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. Nueva York: Academic Press, pp. 151-284.

Kuhn, Th. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos. (Edición original de 1972, The University of Illinois Press).

Kuhn, Th. S. (1979). Historia de la ciencia, en D. L. Sills (Dir.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Vol. 2. Madrid: Aguilar, pp. 313-334.

Kuhn, Th. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. 4ª reimp. (Primera edición original de 1962. The University of Chicago Press).

Kuper, A. (2001). *La cultura. La versión de los antropólogos*. Buenos Aires: Paidós.

Ladriére, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.

Laín Entralgo, P. (1999). *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Oviedo: Ediciones Nobel.

Lakatos, I. (1974). *La historia de la ciencia y sus reconstrucciones científicas*. Madrid: Tecnos.

Lakatos, I. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología.* Madrid: Alianza Universidad.

Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Universidad.

Lakatos, I. y Musgrave, A. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza Universidad.

Latapí, P. (1998). Las fronteras del hombre y la investigación educativa. *Espiral*, 4 (12), 81-92. México: Universidad de Guadalajara.

Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Buenos Aires: Paidós. (fecha de edición en inglés, 1994).

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

López González, L. (Coord.) (2014). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer, 1ª reimp.

López, J. (2011). La búsqueda de la comprensión. *Revista de ciencias de la educación*, (227), 419-428.

Louch, A. R. (1966). *Explanation and Human Action*. Oxford: Basil Blackwell.

Luhmann, 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.

Mackie, J. L. (1965). Causes and Conditions. *American Philosophy Quarterley*, 2 (4), 245-264.

Macmillan, C. J. B. y Garrison, J. W. (1984). Using the "New Philosophy of Science" in Criticizing Current Research Traditions in Education. *Educational Researcher*, 13 (10), 15-22.

March, J. G. y Simon, H. A. (1981). *Teoría de la organización*. Barcelona: Ariel, 5ª ed.

Marc-Wogau, K. (1962). On Historical Explanation. *Theoria*, (28), 213-233.

Marín, R. (1972). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp. (2ª ed. 1973).

Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.

Marín, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía,* 41 (159), 9-23.

Marín, R. (1984). *La creatividad.* Barcelona: CEAC, 2ª ed.

Marín, R. (1991). *El contenido axiológico de la educación*. Madrid: UNED.

Marina, J. A. (2006). *Teoría de la inteligencia creadora.* Barcelona: Anagrama, 6ª ed. (Original de 1993).

Marina, J. A. (2007). *La arquitectura del deseo. Una investigación sobre los placeres del espíritu*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2008). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama, 13ª ed. (Original de 2004).

Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir.* Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel, 4ª ed.

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/).

Martineaud, S. y Engelhart, D. (1997). *El test de la inteligencia emocional. Cómo averiguar su cociente emocional*. Barcelona: Matínez Roca, 6ª ed. (Original de 1996).

Martínez González, J. (1980*). Ciencia y dogmatismo. El problema de la objetividad en K. R. Popper.* Madrid: Cátedra.

Martínez-Otero, V. (2007). Fundamentos e implicaciones de la inteligencia afectiva. *Revista iberoamericana de educación*. Formato electrónico. (Consulta 17 de febrero de 2013) http://www.rieoei.org/deloslectores/1349Martinez.pdf

Maslow, A. H. (1979). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 3ª ed. (Fecha de la edición original, 1968).

Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

Menne, A. (1976). *Introducción a la lógica*. Madrid: Gredos, 2ª ed.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos.* Barcelona: Paidós, 2ª reimp.

Mischel, W. (2015). *El test de la golosina. Cómo entender y manejar el autocontrol.* Barcelona: Debate.

Monserrat, J. (1984). *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Montefiore, A. (Ed.) (1975). *Neutrality and Impartiality. The University and Political Commitment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mora, F. (2002). *¿Cómo funciona el cerebro?* Madrid: Alianza.

Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra. 4ª ed.

Mosterin, J. (2000). *Conceptos y teorías en la* ciencia. Barcelona: Ariel.

Mosterín, J. (2006). *Ciencia viva. Reflexiones sobre la aventura del intelectual de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.

Muguerza, J. (1970). "Es" y "debe". En torno a la lógica de la falacia naturalista, en F. García, J. Muguerza y V. Sánchez (Coords.), *Teoría y sociedad. Homenaje al profesor Aranguren*. Barcelona: Ariel, pp. 141-175.

Nagel, E. (1972). *Simbolismo y ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Nagel, E. (1974). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós. 2ª ed. (fecha 1ª ed. 1961).

Naval, C., Bernal, A., Jover, G. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2020). *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*. Madrid: Dykinson.

Neira, T. R. (2010). *Los cristales rotos de la escuela.* Barcelona: Sello editorial.

Neira, T. R. (2011). *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha edición alemana de 1935).

Northrop, F. S. C. (1947). *The Logic of the Sciences and the Humanities.* Nueva York: MacMillan.

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid: Alianza Editorial.

O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Ortega y Gasset, J. (1976). *Ideas y creencias.* Madrid: Espasa-Calpe, Austral, 8 ªed.

Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 57 (227), 5-30.

Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 27-44 y 333-352.

Ortega, P. (Coord.) (2003). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: CajaMurcia.

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.

Palop, P. (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Barcelona: Ariel.

Pérez Alonso-Geta, P. M.ª (2009). Creatividad e innovación: Una destreza adquirible. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 179-198.

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. (1967). Reason and Habit. The Paradox of Moral Education, en I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education. Modern Readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 245-262.

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

Peters, R. S. (1974). *Psychologhy and Ethical Development*. Londres: G. Allen and Unwin.

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.

Phenix, Ph. (1964). *Realms of Meaning*. Nueva York: Mcgraw-Hill.

Pinillos, J. L. (1978). Lo físico y lo mental. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March,* (71), 3-31.

Pinillos, J. L. (1979). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Universidad.

Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Madrid: Paidós.

Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.

Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).

Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones.* Barcelona: Paidós. (Original de 2012).

Pinto, S. (2007). Dos aspectos del razonamiento abductivo. *Theoria*, 60, 319-324.

Polanyi, M. (1964). *Science, Faith, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Polanyi, M. (1978). *Personal Knowledge. Towards a Postcritical Philosophy.* Londres: Routledge and Kegan Paul. (Fecha 1ªed. 1958).

Popkewitz, Th. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Madrid: Mondadori.

Popper, K. R. (1970). Respuesta de Popper a sus críticos, en M. Albendea y otros, *Ensayos de filosofía de la ciencia. En tomo a la obra de Sir K. R. Popper*. Madrid: Tecnos, pp. 64-69.

Popper, K. R. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.

Popper, K. R. (1977). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos, 4ª reimp. (Fecha de 1ª edición en inglés, 1934).

Popper, K. R. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.

Popper, K. R. (1984). *El universo abierto*. Madrid: Tecnos.

Popper, K. R. y Eccles, J. C. (1980). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.

Portman, A. (1964). *New Paths in Biology*. Nueva York: Harper and Row. (Traducción en castellano, *Nuevos caminos de la biología*, Madrid: Iberoamericana, 1968).

Portman, A. (1965). Beyond Darwinism. The Special Position of Man in the Realm of the Living. *Commentary*, 40 (5). Monográfico sobre el pensamiento de Portman

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. (1979). En defensa de la autoridad, en D. Bridges y P. Scrimshaw (Eds.), *Valores, autoridad y educación*. Madrid: Anaya, pp. 30-48.

Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista española de pedagogía,* 72 (258), 231-248.

Puig, J. M.ª (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética.* Barcelon: PPU

Puig, J. M.ª (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.

Puig, J. M.ª (Coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.

Punset, E. (2005). *Viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.

Punset, E. (2010). *El viaje al poder de la mente. Los enigmas más fascinantes de nuestro cerebro y del mundo de las emociones*. Barcelona: Destino.

Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar. Cómo nos enfrentamos a las incertidumbres de nuestra vida*. Barcelona: Destino.

Putnam, H. (1962). What Theories Are Not?, en E. Nagel, P. Suppes y A. Tarski (Eds.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science.* (Proceedings of the 1960 International Congress of logic, methodology and philosophy of science). Stanford: Standford University Press, pp. 240-254.

Quintana, J. M.ª (2009). La sabiduría en la orientación cosmovisional de las personas, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 215-234.

Quintanilla, M. A. (1976). El mito de la ciencia, en M. A. Quintanilla (Ed.), *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme, pp. 65-81.

Quintanilla, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92-118

Quintanilla, M. A. (1981). *A favor de la razón*. Madrid: Taurus.

Rábade Romeo, S. (1981). *Método y pensamiento en la modernidad*. Madrid: Bitácora.

Radnitzky, G. (1980). What Limits Do Technology and Science Have? *Crítica*, 16 (35), 15-54. México.

Radnitzky, G. (1982). De la fundamentación de teorías a la preferencia fundamentada de teorías, en G. Radnitzky y otros, *Progreso y racionalidad en la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 283-323.

Radnitzky, G. (1984). La tesis de que la ciencia es una empresa libre de valores: Ciencia, ética y política, en P. Feyerabend, G. Radnitzky y otros, *Estructura y desarrollo de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.

Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.

Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación.* Barcelona: Idea Books.

Reichenbach, H. (1938). *Experience and Prediction*. Chicago: University of Chicago Press.

Reichenbach, H. (1962). *La filosofía científica*. México: Fondo de Cultura Económica, (fecha de 1ª edición en inglés, 1951).

Rey, A. (1959). *La ciencia oriental antes de los griegos*. México: Uteha.

Rodríguez Martínez, A. (1989). *Conocimiento de la Educación, función pedagógica y política educativa*. Tesis doctoral dirigida por J. M. Touriñán. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de

Compostela (editada en microficha por el Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela en 1990 con el nº 82). Santiago de Compostela.

Rodríguez Martínez, A. (2006) Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-54.

Rojas Montes, E. (2005). *La conquista de la voluntad*. Madrid: Temas de Hoy.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Nueva York: The Free Press-Mcmillan.

Romero, C. (2006). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Romero, F. (1961). *Ubicación del hombre*. Buenos Aires: Columba, 3ª ed.

Russell, B. (1975). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor, 4ª ed.

Russell, B. (1976). *La conquista de la felicidad.* Madrid: Espasa-Calpe, 10ª ed. (Original de 1930)

Russell, B. (1983). *Significado y verdad.* Barcelona: Ariel.

Ryan, A. (1973). *Metodología de las ciencias sociales*. Madrid: Euramérica.

Ryan, A. (1976). *La filosofía de la explicación social*. México: Fondo de cultura económica

Sáez Alonso, 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.

Sarramona, J. (1980). *Investigación y estadística aplicadas a la educación*. Barcelona: CEAC.

Sarramona, J. (1985). *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: CEAC.

Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation.* Oxford: Oxford University Press.

Schapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros.* Barcelona: Grupo Zeta.

Scheffler, I. (1967). *Science and Subjectivity.* Indianapolis: The Bobbs Merrill Company.

Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Scheffler, I. (1970b). *Bases y condiciones del conocimiento.* Buenos Aires: Paidós.

Scheler, M. (1938). *El resentimiento en la moral*. Madrid: Espasa Calpe.

Scheler, M. (1941). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. (2 vols). Madrid. Revista de Occidente.

Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada (Original de 1938).

Scheuerl, H. (1984). Sobre la cuestión de la fundamentación de las decisiones pedagógicas. *Educación*, (30), 78-94. Tubinga.

Schlick, M. (1986). Sobre el fundamento del conocimiento, en A. Ayer, *El positivismo lógico*, México: Fondo de Cultura Económica, pp.20-35.

Schmidt, D. A., Mishra, P. *et al.* (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education,* 42 (2), 123-149.

Seiden, S. (1980). Curricular Metaphors: from Scientism to Symbolism. *Educatíonal Theory*, 25 (3), 243-262.

Seligman, M. E. P. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta Bolsillo.

Shapere, D. (1964). The Structure of Scientific Revolutions*. Philosophical Review*, (73), 383-394.

Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En M. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teachin*g. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.

Shulman, L. S. (1986b). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Research,* 15 (2), 4-11.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

SI(*e*)TE (2012). 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), 7-29.

SI(*e*)TE (2013). *Crítica y desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro.

SI(e)TE. Educación (2016). *Repensar las ideas dominantes en la educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.

SI(e)TE. Educación (2020). *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

SID. (1997). *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

SID. (1999). *ICTs. On the Agenda for Social Development.* Documento policopiado de la reunión internacional "La Sociedad del conocimiento y la comunicación". Santiago de Compostela: Sociedad Internacional para el Desarrollo-Igaci.

SID. (2000). *Globalization and Knowledge Society: Expert Meeting*. Santiago de Compostela: Instituto gallego de cooperación iberaomericana- Sociedad para el Desarrollo Internacional.

Siegel, H. (2006). Epistemological Diversity and Education Research: much ado about nothing much? *Educational Researcher*, 35 (2), 3-12.

Sills, D. L. (Ed.) (1972). *International Encyclopedia of the Social Sciences.* London: Collier-Macmillan.

Simon, H. A. (1957). *Models of Man, Social and Rational. Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting*. Londres: Longman.

Simon, H. A. (1974). On the Concept of Organizational Goal. *Adminístrative Science Quaterly*, (9), 1-22.

SITE (2002). *Globalización, inmigración y educación*. Granada: Seminario interuniversitario de Teoría de la educación.

Snook, I. A. (1972a). *Concepts of Indoctrination*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Snook, I. A. (1972b). Neutrality and the Schools. *Educational Theory,* 22 (3), 278-285.

Solomon, R. C. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós. (Original de 2007).

Soltis, J. F. (1984). On the Nature of Educational Research. *Educational Researcher*, 13 (10), 5-10.

Soltis, J. F. (Ed.) (1981). *Philosophy and Education.* Chicago: The National Society for the Study of Education.

Spaey, J. y otros (1970). *El desarrollo de la ciencia. Ensayo sobre la aparición y organización de la política científica de los estados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence.* Cambridge: Cambridge University Press. (Se puede consultar en castellano: Sternberg, R. (1987). *La inteligencia humana*. Barcelona: Paidós)

Sternberg, R. J. (1986). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.

Stevenson, L. (1979). *Siete teorías de la naturaleza humana*. Madrid: Cátedra.

Stewart, D. K. (1973). *Psicología de la comunicación. Teoría y análisis.* Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.

Stoutland, F. (1980). La teoría causal de la acción, en J. Manninen y R. Toumela (Comp.), *Ensayos sobre explicación y comprensión* Madrid: Alianza Universidad, pp. 75-108.

Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.

Taylor, Ch. (1971). Interpretation and the sciences of man. *The Review of methaphysic*, 25 (1), 1-51.

Taylor, Ch. (1976). La neutralidad de la ciencia política, en A. Ryan (Ed.), *La filosofía de la explicación social*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 218-266. (Fecha de 1ª edición en inglés, 1967).

Taylor, Ch. (1979). *The Explanation of Behaviour*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (fecha 1ª ed., 1964).

Taylor, R. (1966). *Action and Purpose*. New Jersey: Prentice Hall.

Telford, R. (1990). *Escuela e industria*. Dictamen IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Commission). Grupo XI. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas.

Thomas, L.G. (1972). A Model for Making and Testing Value Judgements, en L.G. Thomas (Ed.), *Philosophical Redirection of Educational Research*. 71 Yearbook of the National Society for the Study of Education. 1ª parte. Chicago: University of Chicago.

Tisseltus, A. y Nilsson, S. (Eds.) (1971). *The Place of Value in a World of Facts*. Nueva York: J. Wiley.

Toulmin, S. (1972). *Human Understanding. The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton University Pres (edición castellana de 1977, Alianza editorial).

Toulmin, S. (1974a). Rationality and Scientific Discovery, en R. S. Cohen y M. Wartofsky (Eds.), *Boston Studies in the Philosophy of Science,* Vol. XX. Boston-(Dordrecht, Holland): Springer-(Reidel), pp. 387-406.

Toulmin, S. (1974b). Razones y causas, en M. Chomsky y otros, *La explicación en las ciencias de la conducta*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 19-78.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos.* Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, *Human understanding. The collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton University Press).

Toulmin, S. (1979). *El puesto de la razón en la ética*. Madrid: Alianza Universidad.

Toulmin, S. (1980). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón.* Barcelona: Península.

Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *Introduction to Reasoning.* Londres: Collier-MacMillan.

Touriñán, J. M. (1976). La neutralidad y la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34 (131), 107-124.

Touriñán, J. M. (1977a). La estimación personal del valor y su sentido pedagógico. *Revista de Ciencias de la Educación*, (90), 271-282.

Touriñán, J. M. (1977b). La relación libertad-educación. *Revista Española de Pedagogía*, (136), 179-192.

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. (1983). El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista. *Bordón***,** 35 (249), 379-404.

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. (1987c). Función pedagógica y profesionales de la educación. *Bordón*, (266), 31-51.

Touriñán, J. M. (1989). Las finalidades de la educación: análisis teórico, en J. M. Esteve, (Ed.). *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa* (15-36). Málaga: Universidad de Málaga.

Touriñán, J. M. (1990). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Educar*, (14-15), 81-92.

Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* Universidad de Salamanca, (3), 13-27.

Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: El sentido de la competencia profesional. *Revista de Teoría de la Educación*, (3), 11-28.

Touriñán, J. M. (1997). La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.

Touriñán, J. M. (2000). *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. (2005a). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 12 (10), 9-44.

Touriñán, J. M. (2005b). Posibilidad y necesidad de la educación en valores, *Revista Galega do Ensino*, 2ª época, 13 (46), 513-538 y 819-840.

Touriñán, J. M. (2006a). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.

Touriñán, J. M. (2006b). Conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Universitas Tarraconensis, Revista de Ciencias de l'educació*, (XXX: juny), 173-212.

Touriñán, J. M. (2006c). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.

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). Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa, en J. Evans y E. Kristensen (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación.* Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 11-50.

Touriñán, J. M. (2008c). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.

Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, (218: abril-junio), 127-150.

Touriñán, J. M. (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). *La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable*. VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Conferencia de clausura. Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Educación. Actualmente publicado como libro: J. A. Ibáñez-Martín (Coord.) (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson, pp. 123-168.

Touriñán, J. M. (2012c). La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica, en Actas del Congreso internacional REDICIS *Cultura, educación e innovación.* Santiago de Compostela, septiembre, 2012 (publicado en 2014, "*Cultura, educación e innovación*". Santiago de Compostela: Grupo Correo Gallego, pp. 317-338.).

Touriñán, J. M. (2013a). 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. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.

Touriñán, J. M. (2013c). 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. (2013d). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(*e*)TE. Educación, *Crítica y desmitificación de la educación actual.* Barcelona: Octaedro, pp. 57-92

Touriñán, J. M. (2014a). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención***.** A Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2014b). Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis. En Grupo SI(*e*)TE, *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-35.

Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación.* Santiago de Compostela: Andavira. Hay 2ª edición disponible en 2016.

Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.* A Coruña: Bello y Martínez.

Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).

Touriñán, J. M. (2018b). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 7 (1), enero, 25-61.

Touriñán, J. M. (2019a). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria,* 31 (2), 7-31.

Touriñán, J. M. (2019b). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.

Touriñán, J. M. (2019c). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación***.** Barcelona: Octaedro, pp. 287-330.

Touriñán, J. M. (2020a). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2020b). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.ª C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista.* Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 199-268.

Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. Ver también (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA,* 1 (1), 3-50. *Vid. Et.*

(2020), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.

Touriñán, J. M. (2020d). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación,* 18 (3), 160-209. *Vid. Et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de investigación en educación,* 18 (3), 210-257. *Vid. Et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: Signification of Knowledge of Education. *Journal of Language and Education Policy,* 1 (5), 1-33.

Touriñán, J. M. (2020e). La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la Pedagogía. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 41-81.

Touriñán, J. M. (2021a). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo (Coords.), *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização.* São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-102.

Touriñán, J. M. (2021b). Construir educación de calidad desde la Pedagogía exige ejercer la función pedagógica a través de la actividad común en cada interacción, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La calidad de la educación.* Barcelona: Horsori, pp. 93-120. *Vid. Et.* (2021), Building Fields of Education from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación,* 19 (2), 81-111.

Touriñán, J. M. (2021c). Concept of Education: Confluence of Definition Criteria, Temporary Formative Orientation and Common Activity as Core Content of Its Meaning. *Revista Boletín Redipe*, 10 (1), enero, 28-77. *Vid. Et.* (2021), El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe,* 10 (6), 33-64.

Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2022b). Conocimiento de la educación y actividad común. Construyendo ámbitos de educación desde la pedagogía. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (96), 1-27. e5785127. Revista internacional de filosofía y teoría social. Universidad del Zulia. *Vid. Et.* (2022) Construyendo educación de calidad desde la Pedagogia. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92.

Touriñán, J. M. (2023a). Signification of Knowledge of Education as a Methodology Principle of Pedagogical Research and the Relevance of Common Activity. *Revista Boletín Redipe,* 12 (1), 17-63.

Touriñán, J. M. (2023b). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de

educación, en F. Aguilar y J. Collado (Coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 59-120.

Touriñán, J. M. (2023c). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos.* Nueva York-Cali: Redipe.

Touriñán, J. M. (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 Gutiérrez, M.ª C. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación 'de la' afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva 'por' las artes, en J. M. Touriñán (Dir.), *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo, pp. 265-310.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. y Olveira, M.ª E. (Coords.) (2021), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993a). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993b). Conocimiento de la Educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (5), 33-58.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista galega do ensino*, 2ª época, 14 (48), 89-130 y 377-410.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica*. *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela, Andavira. (Hay edición de 2012, agotada: *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo).

Trigg, R. (2001). *Concepciones de la naturaleza humana. Una introducción histórica.* Madrid: Alianza.

Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.

Tuthill, D. y Ashton, P. (1983). Improving Educational Research throug the development of Educational Paradigms. *Educational Researcher*, 12 (6), 6-14.

Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and education,* 20, 291-301.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de hoy.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Varela, P. (1998). *La máquina de pensar. Los apasionantes procesos de la mente.* Madrid: Temas de Hoy.

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. (1981). Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39 (153), 9-36.

Vázquez, G.; Sarramona, J. y Touriñán, J. M. (2009). La escuela, en crisis, en J. V. Peña y C. Fernández (Coords.), *La escuela en crisis***.** Barcelona: Octaedro, pp. 17-78.

Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2ª reimp.

Weinstein, J. R. (2004). Neutrality, Pluralism and Education. *Studies in Philosophy and Education*, (23), 235-263.

Weiss, P. (1967). *The Making* of *Men*. Illinois: Southem Illinois University Press.

Whitehead, A. N. (1965). *Los fines de la educación y otros ensayos.* Buenos Aires: Paidós, 3ª ed.

Wilden, A. (1972). La estructura como ley y orden, en A. Wilden, *Sistema y estructura.* Madrid: Alianza Universidad, pp. 225-284.

William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do It? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.

Williams, L. (1988). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

Wirth, U. (1998). El razonamiento abductivo en la interpretación según Peirce y Davidson, *Analogía Filosófica*, 12 (1), 113-124.

Witgeinstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus.* Nueva York: Harcourt, Brace & Company.

Wolpert, L. (2011). *Cómo vivimos y por qué morimos. La vida secreta de las células.* Barcelona: Tusquets editores.

Wolterstorf, N. (1967). Teaching About Religion, en Th. Sizer (Ed.), *Religion and Public Education*. Boston: Houghton and Mifflin Co., pp. 3-27.

Woodfield, A. (1976). *Teleology*. Cambridge: Cambridge University Press.

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.

Yela, M. (1974). La *estructura de la conducta. Estímulo, situación y conciencia.* Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

Yela, M. (1978). Herencia y ambiente en la Psicología contemporánea. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, (76, noviembre), 3-25.

Yıldırım, Şeyma Ulukök (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19 (2), 135-151.

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.

17. 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 (Touriñán, 2020a y 2021a).

El diseño educativo, la intervención pedagógica y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas y la intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo.

Y para facilitar la tarea del profesional de la educación en todo este proceso de hacer el diseño educativo, construir el ámbito de educación y generar la intervención pedagógica hemos creado los Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica, segunda fase (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 (Touriñán, 2023c).

18. 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[3].

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?

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

Se puede acceder a la información general acerca del Grupo desde la sede electrónica del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que está integrado y cuya sede electrónica es http://www.usc.es/gl/departamentos/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/.

- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?
- ¿Cuáles son los valores educativos comunes, específicos y especializados que puedo lograr con mi materia o con la experiencia práctica que llevo a cabo en el nivel educativo que corresponda?

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

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

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

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

estableciendo la concordancia de valores y sentimientos en cada caso de intervención, desde la actividad común.

La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta 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)[4].

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

[4] 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.

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).

19. 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.

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

Cuestionario 1 Cuestionario 2 Cuestionario 3

Cuestionario 4 Cuestionario 5

Veamos ahora, sin más preámbulo, los Anexos (plantillas matrices) y los *Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. Segunda fase (Cuestionarios 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).

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

Cuánto del ámbito de educación identifico

Seleccione en cada apartado las especificaciones que promueve en la materia que imparte

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
. Docente (por titulación)	☐ **Alumnado**	
Del nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:	Nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:	
Área o materia de especialización como docente:	**Titulación que cursa (de ser el caso):**	
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. *Seleccione el que corresponda***:**		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		
ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA *Seleccione como máximo tres áreas que utilice o tengan relación con el contenido de su materia*		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA *Seleccione como máximo cinco*		
☐ **E**xpresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión

Otras Formas de expresión no especificadas que utilice:

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA *Seleccione las más frecuentes*		
Dimensiones generales:		
☐ Inteligencia	☐ Voluntad	☐ Proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos)
☐ Afectividad	☐ Operatividad-carácter (construir procesos)	☐ Creatividad (construir cultura y símbolos)
Actividad común interna:		
☐ Pensar ☐ Sentir	☐ Querer ☐ Elegir hacer	☐ Decidir actuar ☐ Innovar-crear
Actividad común externa:		
☐ Juego ☐ Trabajo	☐ Estudio ☐ Exploración	☐ Intervención ☐ Relación

Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:	
☐ Autoeducación	☐ Heteroeducación:
	☐ Formales
	☐ No formales
	☐ Informales

Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción:	
☐ Realidad y normatividad en el conocimiento	☐ Actividad controlada en los agentes
☐ Especificidad, especialización y competencia para la función	☐ Dirección temporal en los procesos
☐ Autoridad institucionalizada en la acción profesional	☐ Significado y finalidad en los productos alcanzados
☐ Libertad compasiva en la relación	☐ Oportunidad organizativa en los medios

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA *Seleccione en cada apartado los que considere más frecuentes en su interacción*		
Rasgos de significado real de educación correlativos con:		
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común interna	☐ Carácter gnoseológico (pensar)	☐ Carácter axiológico (elegir hacer)
	☐ Carácter integral (sentir)	☐ Carácter patrimonial (decidir actuar)
	☐ Carácter personal (querer)	☐ Carácter espiritual (crear)
Rasgos de Sentido pedagógico vinculados a la relación ente el yo, el otro y lo otro	☐ Territorial (categoría clasificatoria de espacio)	☐ Cultural (categoría clasificatoria de género)
	☐ Duradero (categoría clasificatoria de tiempo)	☐ Formativo (categoría clasificatoria de diferencia específica)
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común externa	☐ Carácter lúdico (juego)	☐ Carácter indagatorio (exploración)
	☐ Carácter constructivo (trabajo)	☐ Carácter elaborador (intervención)
	☐ Carácter edificador (estudio)	☐ Carácter relacionador (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:					
☐ Sabiduría	☐ Felicidad	☐ Determinación	☐ Libertad	☐ Autonomía	☐ Salud física y mental
☐ Convivir	☐ Perfeccionarse		☐ Instruirse	☐ Formarse	
☐ Divertirse	☐ Consecución de resultados	☐ Dominio del objeto de estudio	☐ Búsqueda de conocimiento	☐ Realización de acciones	☐ Colaborar

Principios de educación correlativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):		
Carácter interno	☐ Comprensión cognitiva (integración cognitiva de lo adquirido)	☐ Responsabilidad (sentido de acción coherente)

	☐ Expresión afectiva-positiva (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado)	☐ Individualización (sentido de vida idóneo identitario)
	☐ Autenticidad (compromiso original autóctono del agente)	☐ Interpretación creativa de símbolos (integración innovadora y creativa en cada acción)
Sentido pedagógico	☐ Socialización territorializada del agente	☐ Progresividad del perfeccionamiento (acumulación progresiva del perfeccionamiento)
	☐ Diversidad y diferencia (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando)	☐ Interés en la formación (común, específica y especializada, -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural
Carácter externo	☐ Participación (en el juego)	☐ Curiosidad (en la exploración)
	☐ Rendimiento (en el trabajo)	☐ Implicación (en la intervención)
	☐ Organización (en el estudio)	☐ Interacción (en la relación)

ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA INTEGRADA EN UN NIVEL ESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Seleccione 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.

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

Cuánto del diseño educativo identifico

Seleccione en cada apartado las especificaciones que promueve en la materia que imparte

DATOS INDIVIDUALES	
Ocupación	
☐ **Docente (por titulación)**	☐ **Alumnado**
Del nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:	Nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:	**Titulación que cursa (de ser el caso):**
Nombre completo:	
País:	

Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. *Seleccione el que corresponda***:**		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		
ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA *Seleccione como máximo tres áreas que utilice o tengan relación con el contenido de su materia*		
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:		
☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otra:
FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA *Seleccione como máximo cinco*		
☐ **E**xpresión plástica	☐ Expresión matemática	☐ Expresión musical
☐ Expresión audiovisual	☐ Expresión gráfica	☐ Olfativa y gustativa
☐ Expresión digital	☐ Táctil	☐ Expresión mixta
☐ Expresión dinámica	☐ Expresión lingüística	☐ Compleja
☐ No-verbal	☐ Verbal	☐ Expresión mediática
☐ Mímica	☐ Oral	☐ Prensa
☐ Gestual	☐ Escrita	☐ Radio
☐ Rítmica	☐ De signos	☐ Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilice:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA *Seleccione las más frecuentes*			
Dimensiones generales:			
☐ Inteligencia	☐ Voluntad	☐ Proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos)	
☐ Afectividad	☐ Operatividad-carácter (construir procesos)	☐ Creatividad (construir cultura y símbolos)	
Actividad común interna:			
☐ Pensar ☐ Sentir	☐ Querer ☐ Elegir hacer	☐ Decidir actuar	☐ Innovar-crear
Actividad común externa:			
☐ Juego ☐ Trabajo	☐ Estudio ☐ Exploración	☐ Intervención	☐ Relación
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:			
☐ Autoeducación	☐ Heteroeducación:		
	☐ Formales		
	☐ No formales		
	☐ Informales		

Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción:	
☐ Realidad y normatividad en el conocimiento	☐ Actividad controlada en los agentes
☐ Especificidad, especialización y competencia para la función	☐ Dirección temporal en los procesos
☐ Autoridad institucionalizada en la acción profesional	☐ Significado y finalidad en los productos alcanzados
☐ Libertad compasiva en la relación	☐ Oportunidad organizativa en los medios

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA *Seleccione en cada apartado los que considere más frecuentes en su interacción*		
Rasgos de significado real de educación correlativos con:		
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común interna	☐ Carácter gnoseológico (pensar)	☐ Carácter axiológico (elegir hacer)
	☐ Carácter integral (sentir)	☐ Carácter patrimonial (decidir actuar)
	☐ Carácter personal (querer)	☐ Carácter espiritual (crear)
Rasgos de Sentido pedagógico vinculados a la relación ente el yo, el otro y lo otro	☐ Territorial (categoría clasificatoria de espacio)	☐ Cultural (categoría clasificatoria de género)
	☐ Duradero (categoría clasificatoria de tiempo)	☐ Formativo (categoría clasificatoria de diferencia específica)
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común externa	☐ Carácter lúdico (juego)	☐ Carácter indagatorio (exploración)
	☐ Carácter constructivo (trabajo)	☐ Carácter elaborador (intervención)
	☐ Carácter edificador (estudio)	☐ Carácter relacionador (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:					
☐ Sabiduría	☐ Felicidad	☐ Determinación	☐ Libertad	☐ Autonomía	☐ Salud física y mental
☐ Convivir	☐ Perfeccionarse		☐ Instruirse	☐ Formarse	
☐ Divertirse	☐ Consecución de resultados	☐ Dominio del objeto de estudio	☐ Búsqueda de conocimiento	☐ Realización de acciones	☐ Colaborar

Principios de educación correlativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):		
Carácter interno	☐ Comprensión cognitiva (integración cognitiva de lo adquirido)	☐ Responsabilidad (sentido de acción coherente)
	☐ Expresión afectiva-positiva (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado)	☐ Individualización (sentido de vida idóneo identitario)
	☐ Autenticidad (compromiso original autóctono del agente)	☐ Interpretación creativa de símbolos (integración innovadora y creativa en cada acción)
Sentido pedagógico	☐ Socialización territorializada del agente	☐ Progresividad del perfeccionamiento (acumulación progresiva del perfeccionamiento)
	☐ Diversidad y diferencia (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando)	☐ Interés en la formación (común, específica y especializada, -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural
Carácter externo	☐ Participación (en el juego)	☐ Curiosidad (en la exploración)
	☐ Rendimiento (en el trabajo)	☐ Implicación (en la intervención)
	☐ Organización (en el estudio)	☐ Interacción (en la relación)

ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA INTEGRADA EN UN NIVEL ESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

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

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

Cuánto hay de educación común en una materia escolar
Ajuste de la materia escolar a valores comunes del significado de educación
Seleccione los que promueve desde su materia

DATOS INDIVIDUALES	
Ocupación	
□ **Docente (por titulación)**	□ **Alumno**
Del nivel educativo: □ Educación Infantil □ Educación Primaria □ Educación Secundaria Obligatoria □ Bachillerato □ Formación Profesional □ Enseñanzas de Régimen Especial □ Educación Superior □ Universidad □ Otra. Especificar:	Nivel educativo: □ Educación Infantil □ Educación Primaria □ Educación Secundaria Obligatoria □ Bachillerato □ Formación Profesional □ Enseñanzas de Régimen Especial □ Educación Superior □ Universidad □ Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:	**Titulación que cursa (de ser el caso):**

Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. *Selecciona el que corresponda***:**		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	- Relación valor-obligación. - Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. - Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona.				
	Son valores tales como:				
	☐ Perseverancia	☐ Recompensa	☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia
	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	- Relación valor-elección. - Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. - Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia.				
	Son valores tales como:				
	☐ Diligencia	☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia	
	☐ Serenidad	☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad	
	☐ Sentido del deber simple	☐ Sentido del deber urgente	☐ Sentido del deber fundamental		
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	- Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. - Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. - Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo y de justicia y conciencia moral.				
	Son valores tales como:				
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad		
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad		
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia		
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		☐ Justicia		
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral		
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	- Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. - Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. - Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), consciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo.				
	Son valores tales como:				
	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			☐ Recursividad	
	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización	☐ Innovación	

	□ Conciencia de ser en el mundo		□ Conciencia de estar en el mundo
	□ Conciencia de mentalidad	□ Sentido de trascendencia	□ Conciencia de espiritualidad
	□ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		□ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental
	□ Sentido de inmanencia	□ Sentido de religación	□ Sentido estético
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL *Categoría conceptual de sentido pedagógico:* **género**	- 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	□ Relaciones de multiculturalidad	□ Relaciones de pluralismo
	□ Alteridad	□ Relaciones de igualdad	□ Relaciones de equivalencia
	□ Relaciones de apertura	□ Relaciones de diversidad	□ Relaciones de diferencia
	□ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		□ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES *Categoría conceptual de sentido pedagógico:* **espacio**	- Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. - Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. - Son valores que se vinculan al territorio.		
	Son valores tales como:		
	□ La territorialidad	□ La globalidad	□ La localidad
	□ El desarrollo cívico nacional	□ Transnacional y planetario	□ La participación
	□ La socialización	□ La cooperación	□ El desarrollo solidario
	□ Lo glocal	□ Lo virtual	
TEMPORALES, DE PERMANENCIA *Categoría conceptual de sentido pedagógico:* **tiempo**	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad el perfeccionamiento y progresividad, la historia y el relato de vida.			
	Son valores tales como:			
	□ Lo permanente	□ Lo ocasional	□ Lo continuo	□ Lo sincrónico
	□ Lo diacrónico	□ Lo intemporal	□ Lo procesual	□ Lo tradicional
	□ Lo habitual	□ Lo acostumbrado	□ Lo usual	□ Lo inusual
	□ Lo normal	□ Lo duradero	□ Lo perecedero	□ Lo temporal
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD *Categoría conceptual de sentido pedagógico:* **diferencia específica** (Valores de formación interesada en el contenido de las	- 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:		
	□ Valores literarios	□ Científico- tecnológica	□ Plásticos
	□ Artísticos	□ Filosóficos	□ Visuales
	□ Históricos	□ Religiosos	□ Gráficos
	□ Ambientales	□ Cívicos	□ Matemáticos
	□ Sanitarios	□ Sociales	□ Otros:
	Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación		
	Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes desde la formación general de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares.		
	Son los valores reconocidos socialmente en las áreas de experiencia o en las materias escolares para conocer, producir y transformar la realidad y el entorno, atendiendo a nuestra condición individual, social, histórica y de especie.		
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
	□ Los corporales y estéticos	□ Los ambientales	
	□ Los económicos	□ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	

<table>
<tr><td rowspan="8">áreas de experiencia cultural)</td><td colspan="2">☐ Los tecnológicos</td><td>☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios</td></tr>
<tr><td colspan="3">☐ Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:</td></tr>
<tr><td rowspan="6"></td><td>☐ Artes plásticas o espaciales</td><td>☐ Artes Corporales</td></tr>
<tr><td>☐ Artes escénicas y musicales</td><td>☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas</td></tr>
<tr><td>☐ Artes gastronómicas y culinarias</td><td>☐ Artes ornamentales</td></tr>
<tr><td>☐ Artes gráficas</td><td>☐ Artes virtuales</td></tr>
<tr><td>☐ Artes fotográficas y del diseño</td><td>☐ Artes literarias</td></tr>
<tr><td>☐ Artes populares</td><td>☐ Artesanía</td></tr>
<tr><td colspan="3">☐ Otros:</td></tr>
<tr><td rowspan="8">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</td><td colspan="3">Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida.</td></tr>
<tr><td>☐ Participación en el juego</td><td>☐ Diversión</td></tr>
<tr><td>☐ Rendimiento en el trabajo</td><td>☐ Consecución de resultados</td></tr>
<tr><td>☐ Organización en el estudio</td><td>☐ Dominio del objeto de estudio</td></tr>
<tr><td>☐ La curiosidad en la indagación y la exploración</td><td>☐ Búsqueda de conocimiento</td></tr>
<tr><td>☐ La implicación en la tarea</td><td>☐ Realización de acciones</td></tr>
<tr><td>☐ La interacción en la relación</td><td>☐ Colaboración</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
</table>

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

Cuánto tiene de educación específica una materia escolar.
Ajuste de la materia a la categorización de su sentido conceptual (qué es; para qué sirve; cómo me forma)

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

<table>
<tr><td colspan="2">DATOS INDIVIDUALES</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ocupación</td></tr>
<tr><td>☐ Docente (por titulación)</td><td>☐ Alumno</td></tr>
<tr><td>Del nivel educativo: ☐ Educación Infantil
☐ Educación Primaria
☐ Educación Secundaria Obligatoria
☐ Bachillerato
☐ Formación Profesional</td><td>Nivel educativo: ☐ Educación Infantil
☐ Educación Primaria
☐ Educación Secundaria Obligatoria
☐ Bachillerato
☐ Formación Profesional</td></tr>
</table>

☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:	☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:	**Titulación que cursa (de ser el caso):**

Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. *Selecciona el que corresponda*:		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

Sentido de la materia atendiendo a **FUNCIONES** reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, **RASGOS DETERMINANTES Y HÁBITOS**
☐ **Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento**	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales
☐ **Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria**	
☐ **Función explicativa especulativa y aclaratoria**	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
☐ **Función expresiva de goce y disfrute estético, afectivo y emocional**	
☐ **Función de comunicación, interacción y cuidado**	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
☐ **Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional**	
☐ **Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado**	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ **Función proyectiva normativa y prescriptiva**	
☐ **Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres**	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial*

	Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ **Función creadora de identidad e individualización**	
☐ **Función lúdica**	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ **Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)**	

Sentido de la materia ajustado a **COMPETENCIAS** genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a **CATEGORÍAS DE ACTIVIDAD** contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos
☐ **Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ **Recordar** ☐ **Comprender**
☐ **Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ **Aplicación** ☐ **Análisis** ☐ **Síntesis**
☐ **Competencias genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. *Aprender a convivir*	☐ **Explicar** ☐ **Interpretar**
☐ **Competencias genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ **Modificar** ☐ **Innovar**
☐ **Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ **Evaluar** ☐ **Crear**
☐ **Competencia básica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica;	☐ **Compartir** ☐ **Participar** ☐ **Colaborar**
	☐ **Gestionar** ☐ **Administrar**
	☐ **Planificar** ☐ **Resolver**
	☐ **Informar** ☐ **Comunicar**
	☐ **Utilizar** ☐ **Conocer** ☐ **Clasificar**
	☐ **Controlar** ☐ **Reforzar** ☐ **Potenciar** (empoderar)

geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico- política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etcétera. *Aprender a construir cultura*	☐ **Comparar** ☐ **Relacionar** ☐ **Indagar**

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

Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos
Categorización de las actitudes activadas en la materia
Actitud de reconocimiento
Actitud de aceptación
Actitud de acogida
Actitud de entrega

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

DATOS INDIVIDUALES	
Ocupación	
☐ **Docente (por titulación)**	☐ **Alumno**
Del nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:	Nivel educativo: ☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria Obligatoria ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ Enseñanzas de Régimen Especial ☐ Educación Superior ☐ Universidad ☐ Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:	**Titulación que cursa (de ser el caso):**

Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. *Selecciona el que corresponda***:**		
☐ Infantil	☐ Bachillerato	☐ Artes Plásticas
☐ Primaria	☐ Formación Profesional	☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza
☐ Secundaria obligatoria	☐ Universidad	☐ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

V.1. ACTITUD DE RECONOCIMIENTO DEL VALOR

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

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

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

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Positividad	☐ Compasión	
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia	☐ Recompensa	☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia	
	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso	
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia	☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia		
	☐ Serenidad	☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad		
	☐ Sentido del deber simple	☐ Sentido del deber urgente	☐ Sentido del deber fundamental			
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad			
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad			
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia			
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		☐ Justicia			
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral			
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			☐ Recursividad		
	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización	☐ Innovación		
	☐ Conciencia de ser en el mundo		☐ Conciencia de estar en el mundo			
	☐ Conciencia de mentalidad	☐ Sentido de trascendencia	☐ Conciencia de espiritualidad			
	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental			

	☐ Sentido de inmanencia	☐ Sentido de religación	☐ Sentido estético	
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	**Son valores tales como**:			
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad	☐ Relaciones de pluralismo	
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad	☐ Relaciones de equivalencia	
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad	☐ Relaciones de diferencia	
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales	☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad		
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	**Son valores tales como:**			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	☐ Lo tradicional
	☐ Lo habitual	☐ Lo acostumbrado	☐ Lo usual	☐ Lo inusual
	☐ Lo normal	☐ Lo duradero	☐ Lo perecedero	☐ Lo temporal

FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otras:

Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	**En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:**	
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales
	☐ Los económicos	☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento
	☐ Los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*	
	☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Artes Corporales
	☐ Artes escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
	☐ Artes gastronómicas y culinarias	☐ Artes ornamentales
	☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales
	☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias
	☐ Artes populares	☐ Artesanía
	☐ Otros:	

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

constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación		

V.1.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ¿cuáles reconoce para su materia como tales, porque forman parte, en su opinión, de los valores educativos específicos de su materia?

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

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	**Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos**		
☐ **Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ **Recordar**	☐ **Comprender**	
	☐ **Aplicación**	☐ **Análisis**	☐ **Síntesis**
☐ **Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ **Explicar**	☐ **Interpretar**	
	☐ **Modificar**	☐ **Innovar**	
☐ **Competencias genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. A*prender a convivir*	☐ **Evaluar**	☐ **Crear**	
	☐ **Compartir**	☐ **Participar**	☐ **Colaborar**

☐ **Competencias genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ **Gestionar**	☐ **Administrar**	
	☐ **Planificar**	☐ **Resolver**	
☐ **Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ **Informar**	☐ **Comunicar**	
	☐ **Utilizar**	☐ **Conocer**	☐ **Clasificar**
☐ **Competencia básica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. *Aprender a construir cultura*	☐ **Controlar**	☐ **Reforzar**	☐ **Potenciar** (empoderar)
	☐ **Comparar**	☐ **Relacionar**	☐ **Indagar**

V.2. ACTITUD DE ACEPTACIÓN DE UN VALOR

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

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

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Positividad	☐ Compasión	
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia	☐ Recompensa	☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia	
	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso	
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia	☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia		
	☐ Serenidad	☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad		
	☐ Sentido del deber simple	☐ Sentido del deber urgente		☐ Sentido del deber fundamental		
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos	**Son valores tales como**:					
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad			
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad			
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia			
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		☐ Justicia			
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral			

Carácter patrimonial de educación				
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			☐ Recursividad
	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización	☐ Innovación
	☐ Conciencia de ser en el mundo		☐ Conciencia de estar en el mundo	
	☐ Conciencia de mentalidad	☐ Sentido de trascendencia		☐ Conciencia de espiritualidad
	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental	
	☐ Sentido de inmanencia	☐ Sentido de religación		☐ Sentido estético
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	**Son valores tales como**:			
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad		☐ Relaciones de pluralismo
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad		☐ Relaciones de equivalencia
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad		☐ Relaciones de diferencia
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad	
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	**Son valores tales como:**			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad		☐ La localidad
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario		☐ La participación
	☐ La socialización	☐ La cooperación		☐ El desarrollo solidario
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	☐ Lo tradicional
	☐ Lo habitual	☐ Lo acostumbrado	☐ Lo usual	☐ Lo inusual
	☐ Lo normal	☐ Lo duradero	☐ Lo perecedero	☐ Lo temporal
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD **Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica** (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:			
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental		☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica		☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental		☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria		☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural		☐ Otras:
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:			
	☐ Los corporales y estéticos		☐ Los ambientales	
	☐ Los económicos		☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los tecnológicos		☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*			
		☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Artes Corporales	
		☐ Artes escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas	
		☐ Artes gastronómicas y culinarias	☐ Artes ornamentales	
		☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales	
		☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias	
		☐ Artes populares	☐ Artesanía	
	☐ Otros:			

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

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

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

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	**Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos**		
☐ **Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ **Recordar**		☐ **Comprender**
	☐ **Aplicación**	☐ **Análisis**	☐ **Síntesis**
☐ **Competencias genéricas técnicas**	☐ **Explicar**		☐ **Interpretar**

Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ **Modificar**		☐ **Innovar**
☐ **Competencias genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. A*prender a convivir*	☐ **Evaluar**		☐ **Crear**
	☐ **Compartir**	☐ **Participar**	☐ **Colaborar**
☐ **Competencias genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ **Gestionar**		☐ **Administrar**
	☐ **Planificar**		☐ **Resolver**
☐ **Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. A*prender a ser*	☐ **Informar**		☐ **Comunicar**
	☐ **Utilizar**	☐ **Conocer**	☐ **Clasificar**
☐ **Competencia básica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. *Aprender a construir cultura*	☐ **Controlar**	☐ **Reforzar**	☐ **Potenciar** (empoderar)
	☐ **Comparar**	☐ **Relacionar**	☐ **Indagar**

V.3. ACTITUD DE ACOGIDA A UN VALOR

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

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

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

IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras		☐ Autenticidad
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización		☐ Sentido de pertenencia
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa			☐ Justicia
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad		☐ Conciencia moral
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			☐ Recursividad
	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización	☐ Innovación
	☐ Conciencia de ser en el mundo		☐ Conciencia de estar en el mundo	
	☐ Conciencia de mentalidad	☐ Sentido de trascendencia		☐ Conciencia de espiritualidad
	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental	
	☐ Sentido de inmanencia	☐ Sentido de religación		☐ Sentido estético
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	**Son valores tales como**:			
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad		☐ Relaciones de pluralismo
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad		☐ Relaciones de equivalencia
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad		☐ Relaciones de diferencia
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad	
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	**Son valores tales como:**			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad		☐ La localidad
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario		☐ La participación
	☐ La socialización	☐ La cooperación		☐ El desarrollo solidario
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	☐ Lo tradicional
	☐ Lo habitual	☐ Lo acostumbrado	☐ Lo usual	☐ Lo inusual
	☐ Lo normal	☐ Lo duradero	☐ Lo perecedero	☐ Lo temporal
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD **Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica** (Valores de	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:			
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental		☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica		☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental		☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria		☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural		☐ Otras:
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:			
	☐ Los corporales y estéticos		☐ Los ambientales	
	☐ Los económicos		☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
	☐ Los tecnológicos		☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	

formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	□ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
		□ Artes plásticas o espaciales	□ Artes Corporales
		□ Artes escénicas y musicales	□ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
		□ Artes gastronómicas y culinarias	□ Artes ornamentales
		□ Artes gráficas	□ Artes virtuales
		□ Artes fotográficas y del diseño	□ Artes literarias
		□ Artes populares	□ Artesanía
	□ Otros:		
Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida		
	□ Participación en el juego		□ Diversión
	□ Rendimiento en el trabajo		□ Consecución de resultados
	□ Organización en el estudio		□ Dominio del objeto de estudio
	□ La curiosidad en la indagación y la exploración		□ Búsqueda de conocimiento
	□ La implicación en la tarea		□ Realización de acciones
	□ La interacción en la relación		□ Colaboración

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

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
□ **Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento**	□ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectivos
□ **Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria**	
□ **Función explicativa especulativa y aclaratoria**	□ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
□ **Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional**	
□ **Función de comunicación, interacción y cuidado**	□ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
□ **Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional**	
□ **Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y**	□ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
□ **Función proyectiva normativa y prescriptiva**	
□ **Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres**	□ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
□ **Función cultural, instructiva y de diversificación**	
□ **Función creadora de identidad e individualización**	
□ **Función lúdica**	□ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
□ **Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)**	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos		
☐ **Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ **Recordar**		☐ **Comprender**
	☐ **Aplicación**	☐ **Análisis**	☐ **Síntesis**
☐ **Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ **Explicar**		☐ **Interpretar**
	☐ **Modificar**		☐ **Innovar**
☐ **Competencias genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. A*prender a convivir*	☐ **Evaluar**		☐ **Crear**
	☐ **Compartir**	☐ **Participar**	☐ **Colaborar**
☐ **Competencias genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ **Gestionar**		☐ **Administrar**
	☐ **Planificar**		☐ **Resolver**
☐ **Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. A*prender a ser*	☐ **Informar**		☐ **Comunicar**
	☐ **Utilizar**	☐ **Conocer**	☐ **Clasificar**
☐ **Competencia básica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. *Aprender a construir cultura*	☐ **Controlar**	☐ **Reforzar**	☐ **Potenciar** (empoderar)
	☐ **Comparar**	☐ **Relacionar**	☐ **Indagar**

V.4. ACTITUD DE ENTREGA A UN VALOR CONCRETO

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

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

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES	**Son valores tales como:**					
Actividad interna relacionada: pensar	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
Carácter gnoseológico de educación	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS	**Son valores tales como**:					
Actividad interna relacionada: sentir	☐ Interés	☐ Bondad		☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza
Carácter integral de educación	☐ Satisfacción	☐ Polarización		☐ Generosidad	☐ Positividad	☐ Compasión
VOLITIVOS	**Son valores tales como**:					
Actividad interna relacionada: querer	☐ Perseverancia	☐ Recompensa		☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia
Carácter personal de						

educación	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:				
	☐ Diligencia	☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia	
	☐ Serenidad	☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad	
	☐ Sentido del deber simple	☐ Sentido del deber urgente	☐ Sentido del deber fundamental		
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:				
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad		
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad		
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia		
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		☐ Justicia		
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral		
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:				
	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			☐ Recursividad	
	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización	☐ Innovación	
	☐ Conciencia de ser en el mundo		☐ Conciencia de estar en el mundo		
	☐ Conciencia de mentalidad	☐ Sentido de trascendencia	☐ Conciencia de espiritualidad		
	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental		
	☐ Sentido de inmanencia	☐ Sentido de religación	☐ Sentido estético		
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	**Son valores tales como**:				
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad	☐ Relaciones de pluralismo		
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad	☐ Relaciones de equivalencia		
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad	☐ Relaciones de diferencia		
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad		
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	**Son valores tales como:**				
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad		
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación		
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario		
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual			
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	**Son valores tales como:**				
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico	
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	☐ Lo tradicional	
	☐ Lo habitual	☐ Lo acostumbrado	☐ Lo usual	☐ Lo inusual	
	☐ Lo normal	☐ Lo duradero	☐ Lo perecedero	☐ Lo temporal	
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:				
	☐ Estético-artística		☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual	
	☐ Psico-social		☐ Científico- tecnológica	☐ Económica	
	☐ Físico-natural		☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética	
	☐ Histórica		☐ Literaria	☐ Cívico-política	
	☐ Bio-sanitaria		☐ Antropológico-cultural	☐ Otras:	

<table>
<tr><td rowspan="11">Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica

(Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)</td><td colspan="3">En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Los corporales y estéticos</td><td>☐ Los ambientales</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Los económicos</td><td>☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Los tecnológicos</td><td>☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios</td></tr>
<tr><td colspan="3">☐ Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:</td></tr>
<tr><td rowspan="6"></td><td>☐ Artes plásticas o espaciales</td><td>☐ Artes Corporales</td></tr>
<tr><td>☐ Artes escénicas y musicales</td><td>☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas</td></tr>
<tr><td>☐ Artes gastronómicas y culinarias</td><td>☐ Artes ornamentales</td></tr>
<tr><td>☐ Artes gráficas</td><td>☐ Artes virtuales</td></tr>
<tr><td>☐ Artes fotográficas y del diseño</td><td>☐ Artes literarias</td></tr>
<tr><td>☐ Artes populares</td><td>☐ Artesanía</td></tr>
<tr><td colspan="3">☐ Otros:</td></tr>
<tr><td rowspan="8">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</td><td colspan="3">Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida</td></tr>
<tr><td>☐ Participación en el juego</td><td>☐ Diversión</td></tr>
<tr><td>☐ Rendimiento en el trabajo</td><td>☐ Consecución de resultados</td></tr>
<tr><td>☐ Organización en el estudio</td><td>☐ Dominio del objeto de estudio</td></tr>
<tr><td>☐ La curiosidad en la indagación y la exploración</td><td>☐ Búsqueda de conocimiento</td></tr>
<tr><td>☐ La implicación en la tarea</td><td>☐ Realización de acciones</td></tr>
<tr><td>☐ La interacción en la relación</td><td>☐ Colaboración</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
</table>

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

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ **Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento**	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectivos
☐ **Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria**	
☐ **Función explicativa especulativa y aclaratoria**	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
☐ **Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional**	
☐ **Función de comunicación, interacción y cuidado**	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
☐ **Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional**	
☐ **Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y**	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ **Función proyectiva normativa y prescriptiva**	

☐ **Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres**	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ **Función cultural, instructiva y de diversificación**	
☐ **Función creadora de identidad e individualización**	
☐ **Función lúdica**	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ **Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)**	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	**Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos**		
☐ **Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ **Recordar**	☐ **Comprender**	
	☐ **Aplicación**	☐ **Análisis**	☐ **Síntesis**
☐ **Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ **Explicar**	☐ **Interpretar**	
	☐ **Modificar**	☐ **Innovar**	
☐ **Competencias genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. A*prender a convivir*	☐ **Evaluar**	☐ **Crear**	
	☐ **Compartir**	☐ **Participar**	☐ **Colaborar**
☐ **Competencias genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ **Gestionar**	☐ **Administrar**	
	☐ **Planificar**	☐ **Resolver**	
☐ **Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. A*prender a ser*	☐ **Informar**	☐ **Comunicar**	
	☐ **Utilizar**	☐ **Conocer**	☐ **Clasificar**
☐ **Competencia básica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. *Aprender a construir cultura*	☐ **Controlar**	☐ **Reforzar**	☐ **Potenciar** (empoderar)
	☐ **Comparar**	☐ **Relacionar**	☐ **Indagar**

ANEXO 1. Matriz CPM2ªF-1.
Cuánto del ámbito de educación identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito

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

Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente)
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-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 propicias en tu materia

Tipos de valores	Valores comunes de educación
INTELECTUALES (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. **Son valores tales como:** Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
AFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. **Son valores tales como**: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, compasión, positividad, etc.
VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. **Son valores tales como**: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, autoctonía, compromiso etc.
OPERATIVOS (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación	Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. **Son valores tales como**: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, coherencia, responsabilidad, sentido del deber simple, sentido del deber urgente y sentido del deber fundamental, etc.
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de educación	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo y de justicia y conciencia moral. **Son valores tales como**: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, justicia, autonomía, idoneidad, conciencia moral, etc.
CREATIVOS, INNOVADORES (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) Carácter espiritual de educación	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. 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 la educación (Act. Com. Interna) y de Sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas

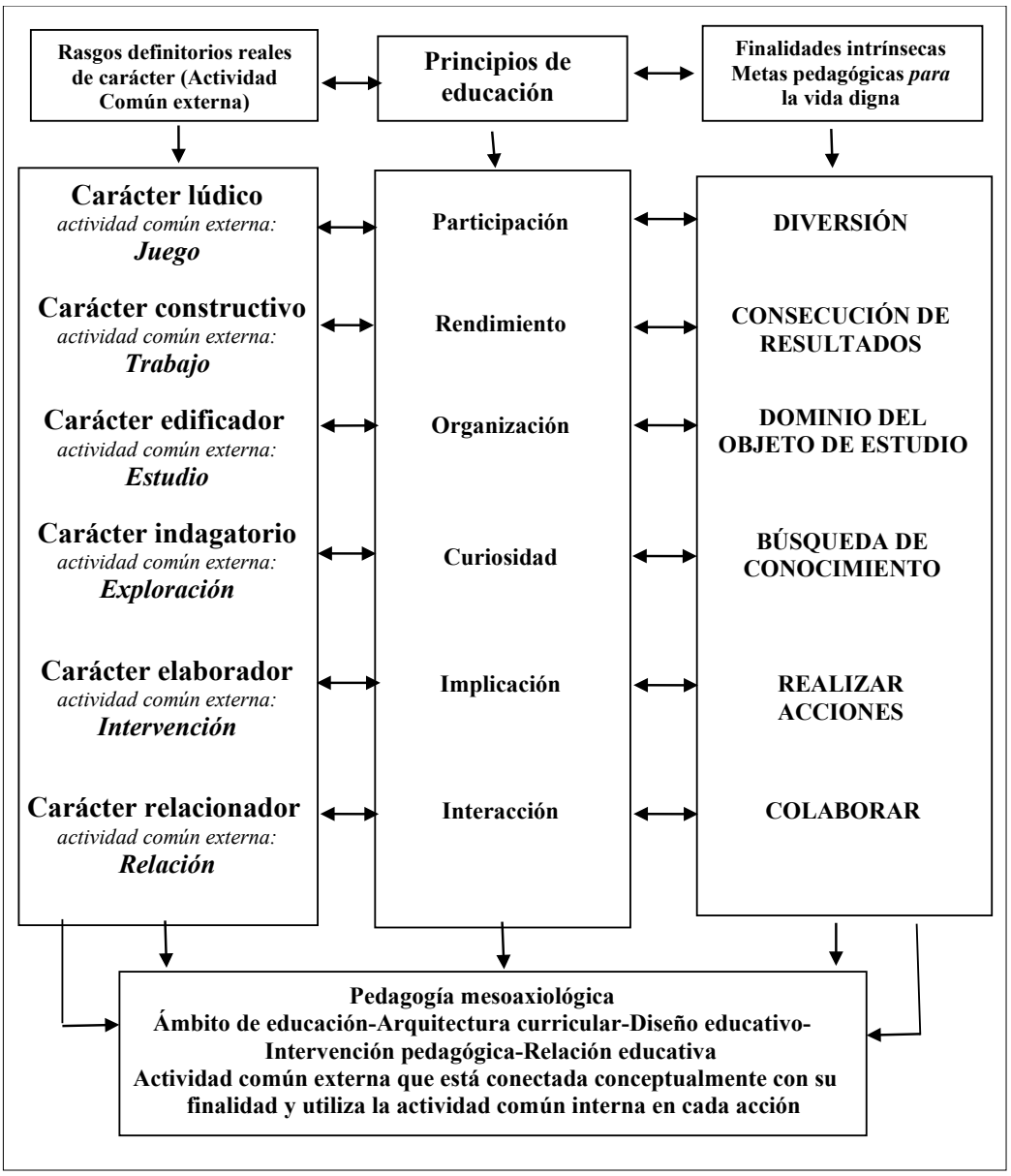
Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2ªF.

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

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



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 6.
Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 678. 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 pegógica, competencia técnica y transferencia de pectiva 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. Cuestio s aplicadas
ISBN:

Más información:

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

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)

En perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque la función pedagógica no es sólo enseñar, sino educar CON las áreas culturales. No es un problema de conocer un área, ni un problema de enseñar un área, sino un problema de educar con las áreas; es decir, es un problema de valorar como educativo el medio que utilizamos.

Para responder a esa pregunta, hay que justificar por qué algo es educativo y educa; hay que valorar el medio utilizado como educativo y ver en qué medida ese medio cumple los criterios que determinan el significado de 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 las artes. La diferencia específica de la función de educar no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino su ajuste al significado de educación y la transformación del área cultural instructiva en ámbito de educación que se integra en el diseño educativo de cada intervención.

Hoy, cuando se habla de metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos, por una parte, y, por otra, al desarrollo y al análisis sistematizado de los criterios que rigen y determinan la investigación pedagógica, atendiendo al objeto de conocimiento que le es propio: la educación, en nuestro caso. Esto que decimos es especialmente importante, porque el conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica.

Conocimiento, objeto y método en la investigación de la educación, es el triángulo de la credibilidad: Debe lograrse objetividad en el conocimiento, debe asumirse la complejidad del objeto de conocimiento y debe respetarse la complementariedad de métodos. De este modo, frente a la neutralidad, podremos avanzar en el logro de la competencia para educar CON valores y en el compromiso del profesional de la educación con su tarea.

José Manuel Touriñán López