Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención.

Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica



José Manuel Touriñán López

Libros de la Colección Internacional de
Pedagogía Mesoaxiológica
J. M. Touriñán López, Director,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Más información:
http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica.

José M. Touriñán López

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 8)
http://dondestalaeducacion.com/

Título original:
Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde esta la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica

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

ISBN: 978-84-921846-6-8

1ª edición: Santiago de Compostela, diciembre de 2023.
(Edición nueva basada en el contenido del libro de 2014 C-277-2014)

© Jmtl, 2023
© José Manuel Touriñán López, 2023, 1ª edición

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

www.dondestalaeducacion.com
Impreso en España - Printed in Spain

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

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal).

© Jmtl, 2015, DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN. ACTIVIDAD COMÚN INTERNA Y ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE LA INTERVENCIÓN (Edición de 2014)

DERECHOS RESERVADOS, 1ª edición de 2014, en español, por Netbiblo.SL
ISBN: 978-84-9745-995-2
Depósito Legal: C-277-2014

www.netbiblo.com
editorial@netbiblo.com
Impreso en España – Printed in Spain

Texto de la primera edición registrado como propiedad de José Manuel Touriñán López en el Registro General de la propiedad intelectual con número de asiento 03/2015/1043 en Santiago de Compostela

© José Manuel Touriñán López, 2014, 1ª edición. Resueltos a favor de J. M. Touriñán López, mediante resolución de 27 de julio de 2015, la titularidad de la obra, el contrato y derechos sobre la edición contratados con Netbiblo SL.

A M.ª Teresa, compañera de ruta
desde el inicio, esposa y madre

Índice del contenido

Índice del contenido VII
Introducción del libro editado en 2014 XVII
Introducción del libro editado en 2023 XXI

Capítulo 1
De la etimología al significado. Dónde está la educación

1.1. Introducción 3
1.2. La objetividad y el acuerdo intersubjetivo como reglas para el significado 4
1.2.1. Entender el sistema conceptual como copia del sistema real es una concepción simplista 4
1.2.2. Entender el sistema real como reproducción del sistema mental es una concepción idealista y escéptica 6
1.2.3. Las reglas de correspondencia pública entre símbolos y acontecimientos son necesarias para determinar los significados 9
1.2.4. El papel de la carga teórica en las observaciones es incontestable 10
1.2.5. El acuerdo intersubjetivo "a priori" no es garantía de racionalidad 13
1.2.6. Postulados básicos del acuerdo intersubjetivo 15
1.3. Necesidad general del análisis conceptual de los términos del discurso pedagógico 16
1.3.1. Funciones básicas del análisis teórico de los términos del discurso 17
1.3.2. Generar conceptos propios y tomar prestados los de otras disciplinas 18
1.3.3. Conceptos propios frente a opinionitis pedagógica 21
1.3.4. Significado y "objeto significado" no son lo mismo: rigor lógico, significatividad y homogeneidad de criterios 22
1.4. Acercamiento etimológico al término 'educación' 25
1.4.1. Tradición y modernidad no concuerdan en la etimología 25
1.4.2. La etimología se vincula a *educare* y *educationem* 26
1.5. Antinomias pedagógicas como forma de ceguera paradigmática desde la contraposición del sentido etimológico 27
1.5.1. El pensamiento antinómico se postula como categoría real 28
1.5.2. El pensamiento antinómico es propicio a afirmaciones que contienen lemas educacionales 30
1.5.3. El pensamiento antinómico adolece de ceguera paradigmática 34

1.6. Definiciones, saber y conceptos debatibles 36
1.6.1. Tener idea de algo, discernir su aspecto, es saber en sentido débil 36
1.6.2. Saber es definir, es clasificar rasgos 37
1.6.3. Saber, en sentido pleno, es entender 39
1.6.4. Definiciones denotativas, expositivas y científicas operacionales 39
1.6.5. Conceptos debatibles y análisis del lenguaje 40
1.6.6. Definiciones generales estipulativas, descriptivas y programáticas 41
1.7. A la búsqueda de criterios de definición de educación 44
1.7.1. Criterios vinculados al uso común del término educación 44
1.7.2. Criterios vinculados a las actividades que se realizan en educación 50
1.7.3. La función simbólica genera metáforas, no criterio de significado 61
1.8. Consideraciones finales: necesitamos saber dónde encontrar los criterios de definición real de educación 65

Capítulo 2

Conocimiento de la educación y mentalidad pedagógica. Realidad y normatividad frente a neutralidad

2.1. Introducción 75
2.2. Principios de metodología de investigación y principios de investigación pedagógica 76
2.2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación 77
2.2.2. Principios de metodología de investigación 80
2.2.3. Principios de investigación pedagógica 82
2.2.4. Ámbito de realidad, ámbito de conocimiento y conocimiento disciplinar del ámbito 86
2.3. Conocer, enseñar y educar son tareas diferentes 89
2.3.1. Conocer áreas culturales se distingue de enseñar áreas culturales y de educar con áreas culturales 90
2.3.2. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación 93
2.3.3. La no distinción y la confusión tiene consecuencias negativas en la competencia profesional 95
2.3.4. La distinción tiene efectos positivos en la identidad de los profesionales de la educación, en la función pedagógica y en las finalidades 96
2.4. Modelos de evolución del conocimiento de la educación: la vinculación paradigmática de las corrientes 99
2.4.1. Modelos Bibliométricos y Lingüísticos 103
2.4.2. Modelo Tradicional de Evolución del Conocimiento de la Educación 105
2.4.3. Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación 107
2.4.4. Corrientes del conocimiento de la educación 108
2.4.5. Derivación del conocimiento pedagógico y pluralidad de investigaciones teóricas en las corrientes 111
2.4.6. Relación teoría-práctica en las corrientes del conocimiento de la educación 114
2.4.7. Generación de mentalidades pedagógicas y corrientes del conocimiento de la educación 118
2.4.8. Los cuatro componentes estructurales vinculados a la mentalidad pedagógica 122
2.5. Realidad y normatividad frente a neutralidad. El conocimiento de la educación y la no neutralidad del estudio científico de la educación 124
2.5.1. El neutralismo ingenuo no existe 125
2.5.2. El supuesto dogmático de la neutralidad no es el ciencismo 126

2.5.3. La lógica interna de la neutralidad diferencia entre elección de la actividad científica y neutralidad de la actividad científica 128
2.5.4. La tesis de la neutralidad no es ciencismo, se postula como neutralidad intrínseca del contenido de la ciencia 129
2.5.5. Tipos de neutralidad intrínseca en el estudio científico de la educación y de neutralidad externa en la tarea educativa 130
2.5.6. Delimitación general de la tesis de la neutralidad 132
2.5.7. Tesis de la neutralidad intrínseca axiológica. Supuestos y crítica 133
2.5.8. Tesis de la neutralidad intrínseca técnica. Supuestos y crítica 140
2.5.9. Tesis de la neutralidad intrínseca moral de la investigación científica. Supuestos, crítica y pérdida de significado 147
2.6. Consideraciones finales: realidad y normatividad son principios en la intervención 151

Capítulo 3

La función pedagógica: Identidad, diversidad y especificidad. Competencias adecuadas para educar

3.1. Introducción 157
3.2. El significado de la función pedagógica 158
3.2.1. Identidad y especificidad de la función pedagógica 160
3.2.2. Diversidad de la función pedagógica 161
3.2.3. Complementariedad respecto del sistema educativo y formación compartida en las funciones pedagógicas 164
3.2.4. Necesidad de no confundir función pedagógica, habilitación profesional y promoción de carrera profesional 170
3.3. Análisis del carácter específico de la función pedagógica 172
3.3.1. La función pedagógica entre la experiencia práctica, la utilización de principios y la generación de principios 173
3.3.2. Objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la Pedagogía para la función pedagógica 178
3.3.3. Construcción de hechos y decisiones pedagógicas 183
3.3.4. La condición de experto en los especialistas de la educación 187
3.3.5. Frente al modelo dual, relación teoría-práctica 192
3.4. Función pedagógica y corrientes del conocimiento de la educación 197
3.4.1. Consideración de la función pedagógica en la corriente marginal del conocimiento de la educación 199
3.4.2. Consideración de la función pedagógica en la corriente subalternada del conocimiento de la educación 203
3.4.3. Consideración de la función pedagógica en la corriente autónoma del conocimiento de la educación 210
3.4.4. La función pedagógica exige generar principios de acción 213
3.5. Competencias para enseñar y competencias para educar, un nuevo reto de la pedagogía 218
3.5.1. Competencias clave, competencias básicas y competencias profesionales: la polisemia conceptual 219
3.5.2. Un nuevo concepto, un cambio normativo, una nueva mentalidad 226
3.5.3. Para educar, competencias adecuadas a las actividades internas del educando 231
3.6. Consideraciones finales: especificidad, especialización y competencia son principios de la intervención 241

Capítulo 4

Profesión y profesionales de la educación. Imagen social de la pedagogía y formación universitaria

4.1. Introducción 247
4.2. La imagen social de la pedagogía no es buena 248
4.2.1. Estatus atribuidos y estatus adquiridos 250
4.2.2. Estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación 250
4.2.3. Especificidad, especialización y competencia como fundamento de la estimación ... 252
4.2.4. Hay que relacionar imagen social y respuesta a necesidad social 255
4.2.5. Objeciones a la relación entre imagen social de la pedagogía y necesidad social de calidad de educación 256
4.3. Identificación conceptual del principio de profesionalización. Hacia la Europa de las profesiones 259
4.3.1. Profesionalización y profesionalismo. Características definitorias de profesión 260
4.3.2. Agentes del proceso de profesionalización 263
4.3.3. Dimensiones de la profesionalización 264
4.3.4. La profesionalización como principio del sistema educativo 264
4.3.5. Profesionalización "en" y "del" sistema y empleabilidad 266
4.3.6. Profesionalización no es funcionarización, ni garantía de puesto de trabajo 269
4.4. Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo 270
4.4.1. La profesionalización se convierte en indicador de calidad del sistema educativo..... 271
4.4.2. La profesionalización se convierte en objetivo terminal del sistema 271
4.4.3. La profesionalización exige no confundir sistema escolar y sistema educativo..... 272
4.4.4. La profesionalización exige aplicación coherente a todos los niveles del sistema..... 273
4.4.5. La profesionalización exige vincularse al logro de educación de calidad..... 275
4.4.6. La profesionalización exige especificidad, especialización y competencia en la función, no cuerpo único 276
4.5. Análisis de alternativas institucionales de formación de especialistas en funciones pedagógicas 279
4.5.1. El modelo de Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación para la formación de especialistas en funciones pedagógicas 282
4.5.2. El modelo de Facultad de Educación para la formación de especialistas en funciones pedagógicas 284
4.5.3. El modelo de Facultad de Pedagogía para la formación de especialistas en funciones pedagógicas 287
4.5.4. La toma de posición respecto de la denominación de los centros de formación de los especialistas en funciones pedagógicas 289
4.6. Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica: una convergencia necesaria en la formación universitaria de hoy 292
4.6.1. El sentido del "área de conocimiento" 293
4.6.2. Disfunciones del concepto de área de conocimiento 294
4.6.3. Convergencia deseable de racionalidades desde la implantación del concepto de área de conocimiento 297
4.6.4. El espacio europeo de la educación superior: una nueva oportunidad o un cierre coherente de la incoherencia heredada 301
4.6.5. Universidad, investigación e innovación: la ciencia como cuestión de estado 307
4.6.6. El énfasis en el desarrollo tecnológico no es dar la espalda financieramente a la docencia 311
4.6.7. Universidad y preparación profesional: cualificaciones, competencias y atribuciones profesionales 314
4.7. Consideraciones finales: la autoridad institucionalizada es principio de intervención.... 318

Capítulo 5

Relación educativa, complejidad objetual de educación, carácter de la educación y compromiso responsable

5.1. Introducción 327
5.2. La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado 328
5.2.1. La relación educativa es distinta porque asume los criterios de uso común y de finalidad en su significado 330
5.2.2. La relación educativa no solo es convivir 332
5.2.3. La relación educativa no solo es comunicar 336
5.2.4. La relación educativa no solo es cuidar 340
5.2.5. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos o con pensamiento metafórico 344
5.3. Complejidad objetual y carácter de la educación: la exigencia de la definición real en la relación educativa 348
5.3.1. La relación valor-elección (carácter axiológico de la educación) 358
5.3.2. La relación valor-obligación (carácter personal de la educación) 360
5.3.3. La relación valor-decisión (carácter patrimonial de la educación) 364
5.3.4. La relación valor-sentimiento (carácter integral de la educación) 368
5.3.5. La relación valor-pensamiento, vinculando ideas-creencias (carácter gnoseológico de la educación) 377
5.3.6. La relación valor-creación, vinculando lo físico y lo mental (carácter espiritual de la educación) 385
5.4. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar 393
5.4.1. La relación educativa es un ejercicio de libertad comprometida y una actividad responsable 395
5.4.2. La relación educativa relaciona libertad y educación 398
5.4.3. Libertad y educación son extremos antagónicos implicados en la relación educativa 399
5.4.4. Educación 'de' la libertad exige educar 'en' y 'para' la libertad 400
5.5. Libertad y educación en valores frente a neutralidad de la tarea 403
5.5.1. Diferencia entre neutralidad de la tarea y neutralidad del estudio científico de la educación 404
5.5.2. Improcedencia del neutralismo axiológico y técnico en la tarea educativa 405
5.5.3. Implicación ciencista de la neutralidad de la tarea 406
5.5.4. Crítica de la neutralidad de la tarea derivada del ciencismo 407
5.5.5. La neutralidad de la tarea educativa siempre es externa 408
5.5.6. Argumentación teórica frente al neutralismo externo 410
5.5.7. Contradicciones del neutralismo externo en la práctica 411
5.5.8. El compromiso responsable marca la relación libertad-educación frente a la neutralidad 413
5.6. Consideraciones finales: la libertad y la compasión son principios de intervención 416

Capítulo 6

Agentes de la educación, complejidad estructural de la decisión, explicación de la intervención pedagógica y sentido de la educación

6.1. Introducción 423
6.2. Educadores y valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social 426
6.2.1. La educación es un problema de responsabilidad compartida y derivada 430

6.2.2. Los valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social para la responsabilidad compartida 432
6.2.3. La distinción derecho "a" y "de" la educación 434
6.2.4. Responsabilidad jurídicamente compartida 437
6.2.5. Responsabilidad socialmente compartida 438
6.2.6. Prestación de servicio público no es pública intromisión en el derecho de cada uno 441
6.2.7. La encrucijada pedagógica de la legislación 443
6.3. Complejidad estructural de la decisión en política educativa 446
6.3.1. La racionalidad en la toma de decisiones: decisiones técnicas, decisiones morales y decisiones políticas 447
6.3.2. Relación decisiones técnicas, políticas y morales 451
6.3.3. Metas sociales y responsabilidad profesional 455
6.4. Identificación de procesos de explicación en educación 457
6.4.1. Conexiones nómicas, conexiones programadas y conexiones intencionales 458
6.4.2. Explicaciones causales, cuasi-causales, cuasi-teleológicas y teleológicas 461
6.4.3. La explicación de la acción no es completa en lenguaje de acontecimientos 463
6.4.4. Explicación causal y explicación intencional-teleológica de la intervención pedagógica 469
6.5. Intervención pedagógica, acción del educador y del educando y conformación de determinantes de conducta del alumno 476
6.5.1. Intervención pedagógica y determinantes de la conducta 479
6.5.2. Acción intencional y acontecimientos involuntarios y espontáneos 481
6.5.3. Utilidad pedagógica de acontecimientos específicos de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas en el alumno 483
6.5.4. Incompatibilidad de intervención pedagógica y conducta coactiva-intimidatoria del profesor sobre el alumno 484
6.5.5. Intencionalidad pedagógica y presencia de intencionalidad educativa en el alumno 491
6.5.6. Agentes, intencionalidad educativa y procesos educativos 494
6.6. El sentido de la educación como vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo 498
6.6.1. El sentido de la educación está marcado en cada territorio 501
6.6.2. El sentido de la educación converge en la formación para la convivencia como desarrollo cívico intercultural 503
6.6.3. El sentido de la educación se hace orientación formativa de desarrollo cívico 506
6.7. Consideraciones finales: actividad y control son principios de intervención 512

Capítulo 7

Procesos formales, no formales e informales de educación, escuela y orientación formativa temporal

7.1. Introducción 519
7.2. Análisis conceptual de los procesos educativos 'formales', 'no formales' e 'informales' de la educación 520
7.2.1. Necesidad general del estudio teórico de estos términos 520
7.2.2. Los términos formal, no formal e informal se predican de los procesos de heteroeducación 523
7.2.3. Definición originaria de los términos 'formal', 'no formal' e 'informal' en relación con educación 526
7.2.4. Carácter restivo de la definición originaria de los términos 528

7.2.5. Violación del uso lógico de la partícula 'no' y de la partícula 'in' 529
7.2.6. Redefinición de 'informal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre la especie "informal" y las dos subespecies "formal y no formal" 532
7.2.7. Redefinición de 'formal' y 'no formal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre las dos subespecies 'formal' y 'no formal' 537
7.3. La escuela entre la permanencia y el cambio. La orientación formativa temporal 541
7.3.1. La escuela tiene un lugar propio en la educación 546
7.3.2. Educar, ni es escolarizar, ni se produce en un vacío socio-económico 547
7.3.3. Preguntas permanentes y respuestas cambiantes 548
7.3.4. El sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar. No es revolución, es reforma y orientación formativa temporal 553
7.3.5. Presupuestos pedagógicos de la descentralización 555
7.4. Los procesos educativos son procesos culturales 561
7.4.1. Cultura, civilización y educación. Aproximación a la interrelación desde la polisemia 562
7.4.2. La propuesta glocal: ni localismo, ni globalismo; una convivencia ciudadana planetaria 566
7.4.3. Criterios de racionalización de la oferta cultural 576
7.5. La educación para el desarrollo de los pueblos es orientación formativa de convivencia planetaria 597
7.5.1. Una nueva dimensión del desarrollo cívico y un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria 598
7.5.2. Hablar de convivencia ciudadana planetaria es comprometerse con la suma, no con la resta 600
7.5.3. La Educación para el desarrollo de los pueblos es un derecho de cuarta generación 602
7.5.4. La relación educación-desarrollo-innovación exige educar con la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento 605
7.6. Consideraciones finales: direccionalidad y temporalidad son principios de intervención 612

Capítulo 8

El producto: finalidades, significado de educación y principios derivados; la construcción de ámbitos de educación

8.1. Introducción 619
8.2. Ambigüedades en el lenguaje de las finalidades 621
8.2.1. Ambigüedad como ocultación 621
8.2.2. Ambigüedad como polisemia 622
8.2.3. Ambigüedad como subjetividad 623
8.2.4. Ambigüedad como diversidad de expectativas socio-culturales 624
8.3. Significado del concepto de finalidades 627
8.3.1. Los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación 627
8.3.2. Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales 628
8.3.3. Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo 637
8.4. Carácter, sentido, significado, concepto de educación, orientación formativa temporal y principios de educación 639
8.4.1. El carácter deriva de la complejidad objetual y determina el significado real de 'educación' 640
8.4.2. El sentido deriva de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro y cualifica el significado de 'educación' 646

8.4.3. El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición 649
8.4.4. El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal 652
8.4.5. Los principios de educación derivados del carácter y del sentido de la educación 654
8.5. Dimensiones generales de intervención, ámbitos de educación y arquitectura curricular 657
8.5.1. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación 657
8.5.2. Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es una nueva encrucijada del sistema educativo 663
8.5.3. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación 668
8.5.4. Educación de las dimensiones generales de intervención 674
8.5.5. El ejemplo de la Educación de la afectividad (de la sensibilidad al sentimiento) como educación de una dimensión general 681
8.5.6. El reto de la arquitectura curricular es integrar el concepto de ámbito de educación ... 687
8.6. Educar con valores: una competencia profesional insoslayable e irrenunciable 693
8.6.1. Educar con valores: una necesidad inexorable 693
8.6.2. Posibilidad de educar con valores 695
8.6.3. 'Educar CON valores' exige construir el ámbito de educación correspondiente y 'educación en valores' es una disciplina de la arquitectura curricular 703
8.7. Consideraciones finales. significado y finalidad como principios de intervención 709

Capítulo 9

Los medios. Sentido pedagógico de los medios. Los nuevos medios no son solo medios, son ámbitos de educación

9.1. Introducción 715
9.2. Medios y actividad. Sentido pedagógico de los medios 718
9.2.1. La libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos 718
9.2.2. Medios, recursos o instrumentos 721
9.2.3. Los medios educan, se ajustan a la finalidad y no son neutrales 723
9.2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación 727
9.2.5. La tipología de los medios de la educación es compleja y no es unívoca, pero se vincula a la actividad 732
9.3. Premios, castigos y deberes como recursos pedagógicos 736
9.3.1. Premios y castigos entre la costumbre y la ley en la educación 737
9.3.2. Premios y castigos: entre la necesidad y la determinación personal, la vinculación programada 739
9.3.3. Los deberes: entrenamiento, fijación habitual y vinculación cuasicausal 744
9.4. Los nuevos medios no son solo un medio: la experiencia digital y mediática como ámbito de educación 748
9.4.1. La competencia digital y mediática es instrumento y meta de la educación electrónica (*e*-Educación) 751
9.4.2. Los nuevos medios: valorar y elegir con criterio de definición 756
9.4.3. Tecnología digital y condicionantes del éxito: desmitificar la perspectiva TIC 763
9.4.4. Orientaciones de estrategia: tecnologías digitales y formación continua 769
9.4.5. La educación electrónica como ámbito de educación (*e*-Educación o educación de la competencia digital y mediática) 776
9.5. Consideraciones finales: organización y oportunidad como principios de intervención 781

Capítulo 10

Del método al modelo, a través del programa y con mirada pedagógica: principios de intervención y pedagogía mesoaxiológica

10.1. Introducción 787
10.2. Método, metodología, modelo y programa: delimitación de conceptos 789
10.3. Los principios de intervención pedagógica vinculan mentalidad pedagógica y acción ... 791
10.4. Los modelos de intervención se sistematizan con la mirada pedagógica 800
10.4.1. Hacia una pedagogía tecno-axiológica 802
10.4.2. Hacia una pedagogía mesoaxiológica 804
10.4.3. El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica 807
10.5. Consideraciones finales: vamos del método al modelo a través del programa con mirada pedagógica 816

Capítulo 11

Teoría de la educación: ámbito disciplinar en la carrera de pedagogía

11.1.- Introducción 823
11.2.- Pluralidad semántica de 'teoría de la educación' y pluralidad de de investigaciones teóricas de la educación en la carrera de pedagogía 825
11.3.- La racionalización de la investigación disciplinar. Las razones pragmáticas en la parcelación de materias escolares no deben conculcar las razones epistemológicas disciplinares 828
11.4.- Teoría de la educación como disciplina a investigar. La investigación de la disciplina es el núcleo de la mentalidad pedagógica disciplinar 832
11.5.- La teoría de la educación como disciplina de investigación. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación 835
11.5.1.- Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación 836
11.5.2.- Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de laçducación 842
11.5.3.- Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico. El ámbito de las teorías sustantivas de la educación 843
1.5.4.- Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la pedagogía 847
11.6.- Consideraciones finales: la teoría de la educación es disciplina académico sustantiva; tiene ámbito disciplinar específico y es una herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica 850

Vocabulario técnico específico. 855

Línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. 863

Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase 873

Anexos matriciales de elaboración de los cuestionarios 901

Referencias bibliográficas 911

Índice de cuadros 971

Introducción del libro editado en 2014

Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerse, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

Todas las personas, de una u otra manera, educan, incluso aunque no sepan por qué, haciendo lo que hacen, educan y aunque no sean capaces de justificar su acción. No es lo mismo razonar acerca del sentido de una acción como acción educativa que razonar acerca del sentido de vida que una persona le atribuye a la acción de educar a otro o a la acción de educarse a sí mismo. Algunos educan porque son padres, otros porque son profesionales, otros porque se encuentran capacitados en la convivencia diaria para orientar la vida y formación de otra persona, otros para servir de ejemplo y así sucesivamente.

Esta pregunta me ha acompañado a lo largo de mi carrera profesional, desde mi primer libro y desde mi primer artículo. La relación educativa, la educación como objeto de conocimiento, la función pedagógica y la profesión pedagógica, junto con la importancia de los valores en la educación fueron mis primeras preocupaciones y lo han seguido siendo. En los años setenta del siglo XX publiqué trabajos sobre esos temas y ahora, en el siglo XXI, en los últimos cinco años, he vuelto a publicar trabajos sobre esas cuestiones. Ahora, después de más 250 trabajos en formato de artículos de revistas profesionales y en formato de capítulos de libro y después de 30 libros, tengo argumentos suficientes para afrontar la pregunta desde la perspectiva de la actividad y desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención.

Mi primer trabajo sobre el principio de actividad es del año 1981, mi primer trabajo sobre procesos educativos es de 1983 y mi primer artículo sobre la neutralidad de la

tarea educativa es de 1976 y si bien es verdad que he dedicado estudios diversos a la explicación de la intervención, a la toma de decisiones y a los procesos educativos, sé que no habría sido capaz de concluir y argumentar sobre la condición axiológica de la educación como lo hago en este libro sin el contenido previo elaborado en los tres libros escritos desde 2008 sobre educación en valores, educación intercultural, desarrollo cívico y convivencia cualificada y especificada. También sé que no habría sido posible defender el conocimiento de la educación y el reto de la construcción de ámbitos de educación sin el contenido de los dos libros escritos desde 2010, sobre fundamentos de pedagogía mesoaxiológica y sobre la mirada pedagógica. Al contenido de esos trabajos previos me remito en determinados pasajes de este libro sin que ello suponga merma de la integridad de los razonamientos elaborados para esta nueva publicación.

He ordenado el contenido del libro en 10 capítulos. El primero está dedicado al fundamento de la definición, pues es cuestión de principio saber de qué se habla, cuando se dice que queremos definir algo; en nuestro caso, la educación, que no es cuidar, ni convivir, ni comunicar, ni enseñar, aunque todas estas cosas y muchas otras son instrumento de la educación. El último, está dedicado al camino que discurre del método al modelo a través del programa, porque la mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada son siempre disciplinares y obedecen a focalizaciones que se justifican desde principios de metodología y de investigación. Los ocho capítulos que median entre el primero y el décimo están dedicados a estudiar y comprender los elementos estructurales de la intervención: conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes de la educación, procesos, producto de la educación y medios. De todos estos elementos nacen principios de intervención que están vinculados a cada uno de los elementos estructurales y amalgaman la acción y la mentalidad.

Todos los capítulos tienen la misma estructura: introducción, desarrollo y consideraciones finales. La introducción cumple el doble papel de enlace con el capítulo precedente y avance de lo que se va a construir. El desarrollo se orienta en cada epígrafe y subepígrafe a establecer las tesis que son elementos de fundamentación del contenido, en el que quiero destacar, junto con las argumentaciones, la elaboración de 83 cuadros que sintetizan las construcciones teóricas más significativas del trabajo. Las consideraciones finales son el lugar específico para resumir el pensamiento construido en el capítulo y justificar los principios de intervención derivados.

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

Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de ‘educación’. El carácter propio del significado de ‘educación’ proviene de

la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica, y así se dice que toda acción educativa es permanente, territorial, cultural y formativa. Si esto es así, y se puede probar, la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. La *actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación* y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Uso la actividad para educar, educo la actividad y obtengo actividad educada. *El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente*. Y para responder justificadamente a este enunciado hay que comprender los elementos estructurales de la intervención en su funcionamiento e interrelación. Si esto es así, *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, para alcanzar el significado real.

La pregunta "Dónde está la educación", que da origen a título del libro, tiene una respuesta directa en el contenido de este: donde está la actividad común de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque, cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar.

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

José Manuel Touriñán López
Santiago de Compostela
Enero de 2014

INTRODUCCIÓN DEL LIBRO EDITADO EN DICIEMBRE DE 2023

José Manuel Touriñán López
Santiago de Compostela,
diciembre de 2023

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado. Y la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente, teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas, teorías sustantivas y tecnologías específicas, pues se han generado ya términos propios con significación intrínseca a educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse al objeto 'educación', para obtener conocimiento válido para explicar, comprender, transformar estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

Todos nos hacemos una representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, porque, en definitiva, lo que tratamos de obtener en el conocimiento pedagógico es garantía de que tenemos capacidad de resolución de problemas. Desde la complejidad del objeto 'educación', la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica: si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido. Ese es el eje de la mentalidad pedagógica específica, en cuya acción consecuente debe hacerse patente la mirada pedagógica especializada hacia su objeto de estudio e intervención. Qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y cuáles son sus modos de prueba, cuál es su capacidad de resolución de problemas y de qué manera se caracterizan el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, son cuestiones que cada mentalidad afronta y conforma con visión crítica del método utilizado y de los actos pedagógicos realizados o a realizar.

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.

Uno de los retos más trascendentes en el desarrollo de la educación como objeto de conocimiento tiene su origen en la complejidad de la 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.

La condición fundamentante del valor, la doble condición de agente actor y agente autor en la acción de cada persona y el paso necesario del conocimiento a la acción en la acción educativa nos exige atender a principios que acrediten nuestro conocimiento, a principios de educación y a principios de intervención. Definir principios es un requisito de la educación como objeto de conocimiento. Y a esta tarea dedicamos este libro, porque es donde está la educación desde la Pedagogía mesoaaxiológica.

1.1. Los principios de intervención pedagógica y los principios de educación fundamentan la acción y las finalidades, respectivamente, y se vinculan a la mirada y a la mentalidad pedagógica

Hemos asumido la nueva edición de este libro convencidos de que principios de intervención no es lo mismo que principios de educación. Los *principios de educación* son los principios derivados de los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado en la definición real de 'educación' Si algo es educación es porque cumple los criterios de significado y el significado, desde la perspectiva de la definición real, se identifica con la confluencia de criterios de definición y a la definición real de educación pertenecen los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado que se materializa en cada interacción educativa por medio de la actividad común.

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.

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.

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.

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 que la metodología de investigación pedagógica ha ayudado a construir.

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. 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*.

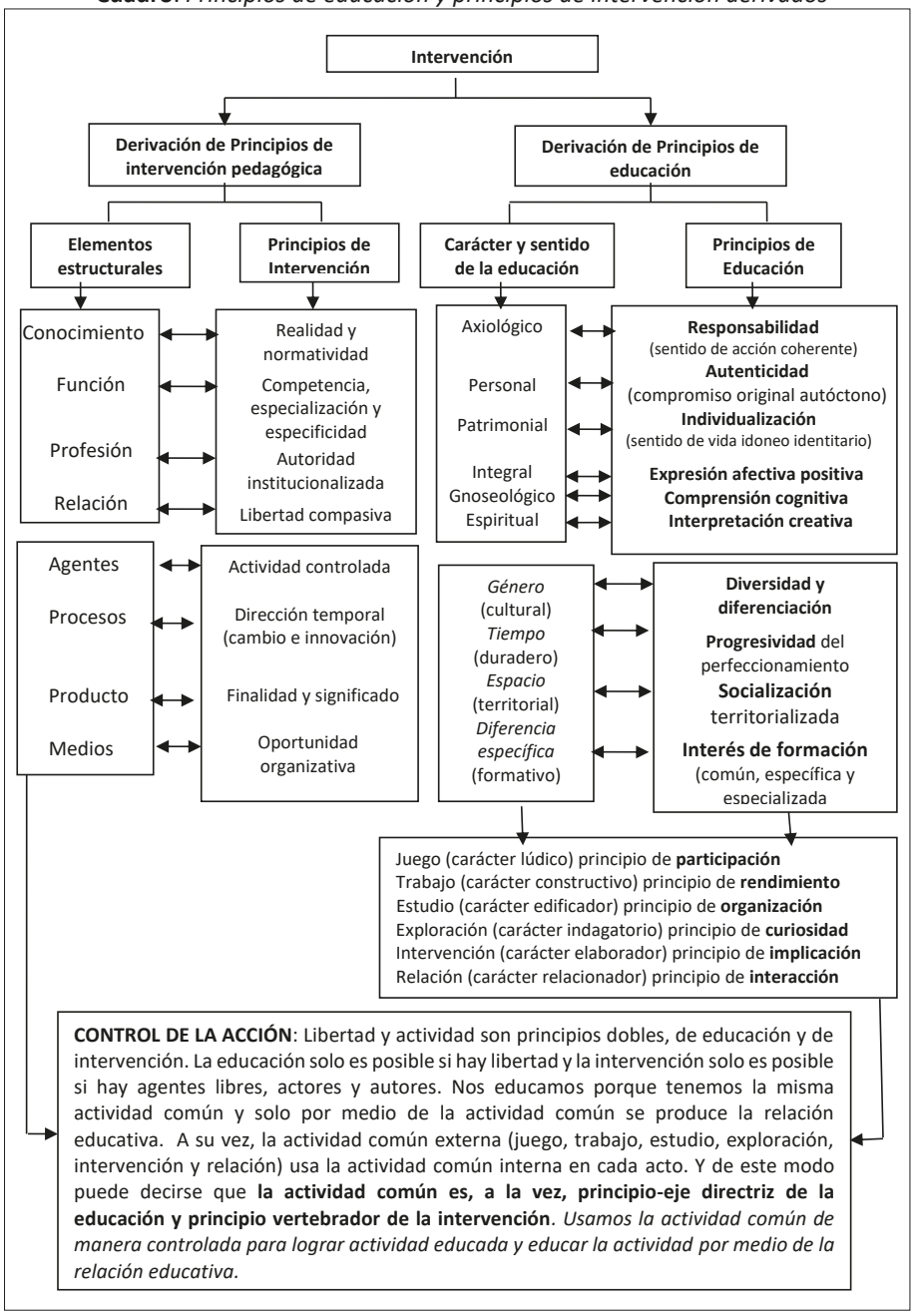
Si esto es así, la educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos y la Pedagogía constituye un cuerpo de conocimiento disciplinar con autonomía funcional que justifica la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica. Justamente 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, que resumimos en el **siguiente Cuadro** referido a principios de intervención y a principios de educación.

1.2. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo

Asumimos en este libro que intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica.

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención.

Cuadro: *Principios de educación y principios de intervención derivados*



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

A su vez, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar, con, por y para el educando, los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo. La intencionalidad reside en la conducta; y ver

una conducta como intencional, es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse del siguiente modo: "A" (agente educador) hace "X" (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado "R" (que "B" -agente educando- efectúe las conductas "Y" -explicitadas en la intervención pedagógica de "A"- y alcance el objetivo "Z" -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo.

Esto es así porque: ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica. Un padre educa, un sujeto puede autoeducarse y existen procesos informales de educación. En todos estos procesos, se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica.

El ser humano educa y la deliberación sobre esa actividad práctica puede llegar a convertirse en un estudio sistemático y hacer Pedagogía. La intervención educativa se identifica con la relación que establecemos para realizar la actividad de educar. La intervención pedagógica es la intervención educativa fundada en el conocimiento que la Pedagogía proporciona sobre la estructura, proceso y producto de la educación.

En la intervención pedagógica se debe contar necesariamente en cada caso con sus elementos estructurales, los que corresponden a la acción en tanto que acción y los que corresponden a la acción en tanto que pedagógica (Touriñán, 2014a). En la intervención pedagógica se integran los componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica específica (conocimiento, función, profesión y relación) y los componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, producto y medios).

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre las expresiones "sé hacer un hijo" y "sé por qué haciendo de ese modo, se hace el hijo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente". En todos esos casos hay conocimiento de la educación, pero su capacidad de resolución de problemas es distinta. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es una elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación. A medida que el conocimiento de la educación crece, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio u objeto de conocimiento. Contribuyen al conocimiento de la educación como actividad y como ámbito o parcela de realidad cognoscible, enseñable, elegible y realizable diversas disciplinas autónomas y de manera singular, la Pedagogía. La Pedagogía es siempre conocimiento de la educación, que no ha sido entendido en todo momento del mismo modo, pero que, en cualquier caso, es válido, si sirve para educar, por principio de significación del conocimiento de la educación. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre las expresiones "sé hacer algo" y "sé por qué haciendo

de ese modo, se logra ese algo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente".

Conviene mantener la distinción entre ambos tipos de intervención, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué procesos, tareas y resultados cuentan para educar y qué cuenta como educativo en los procesos, las tareas y en los resultados logrados.* Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, contando con la actividad común.

1.3. La función pedagógica se ejerce desde la actividad común y genera intervención desde las actividades comunes internas y externas

En esta introducción a la nueva edición se asume que la función pedagógica se ejerce desde la actividad común y genera intervención desde las actividades comunes internas y externas

Esto es así, porque todas las acciones que realizamos en educación con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo 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, 2017a 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, 2017a).

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Y de este modo, la actividad y el control son principios de la intervención pedagógica, derivados de la condición de agente que tiene que construirse a sí mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que ha de elegir, comprometerse, decidir y realizar, ejecutando por medio de la acción concreta lo comprendido e interpretado de la relación medio-fin, expresándolo, de acuerdo con las oportunidades.

Esto es así, porque, por principio de actividad, nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, pensando, operando, proyectando y sin estar interpretando símbolos de nuestra cultura creativamente. Nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad

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.

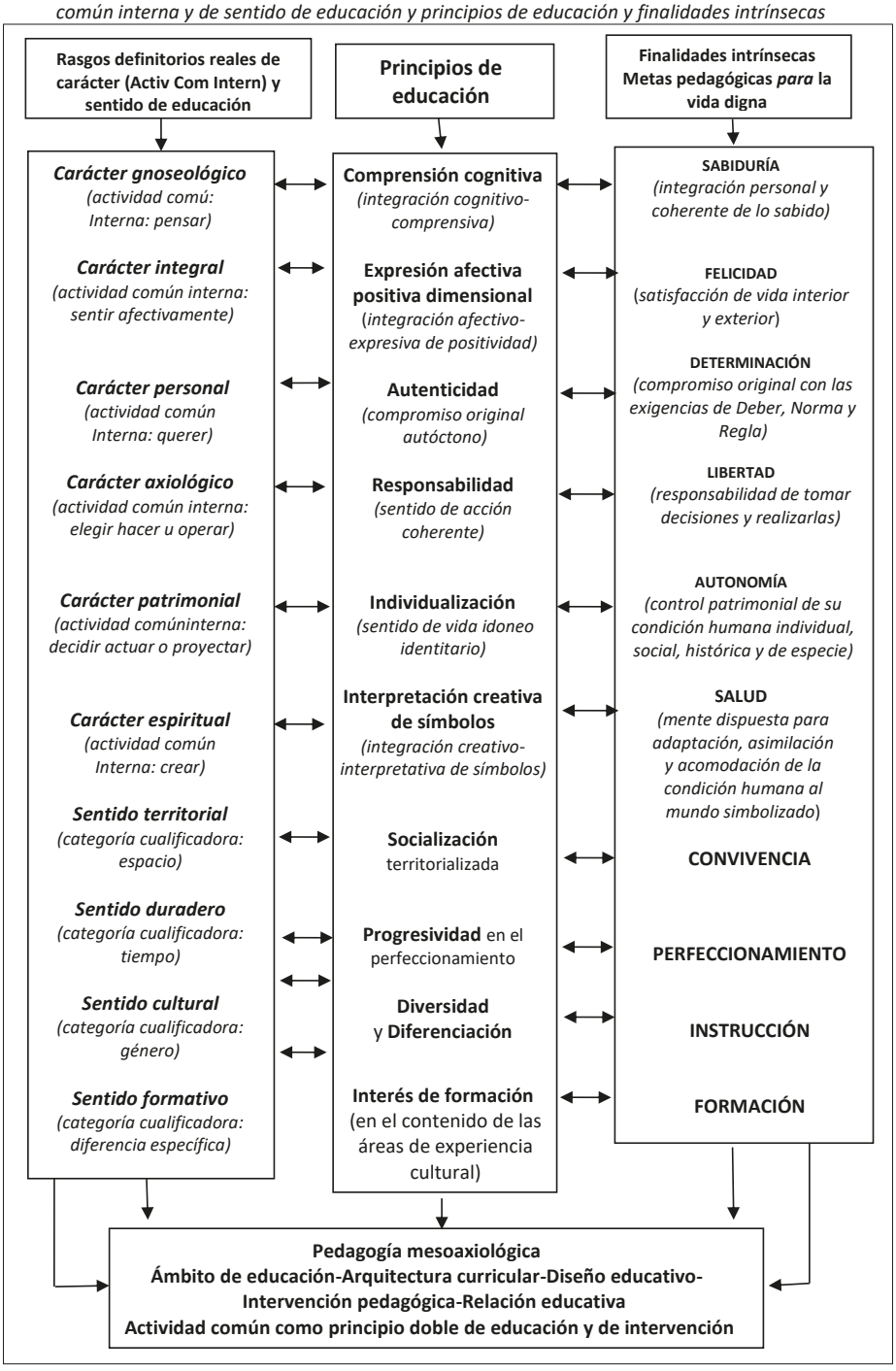
Y por todo esto, gracias a la actividad común, podemos decir que la educación es un problema de todos y todos contribuimos a ella: todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella no es posible hacerlo. Sin la actividad común no hay educación, no hay interacción 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

logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución (Touriñán, 2022).

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

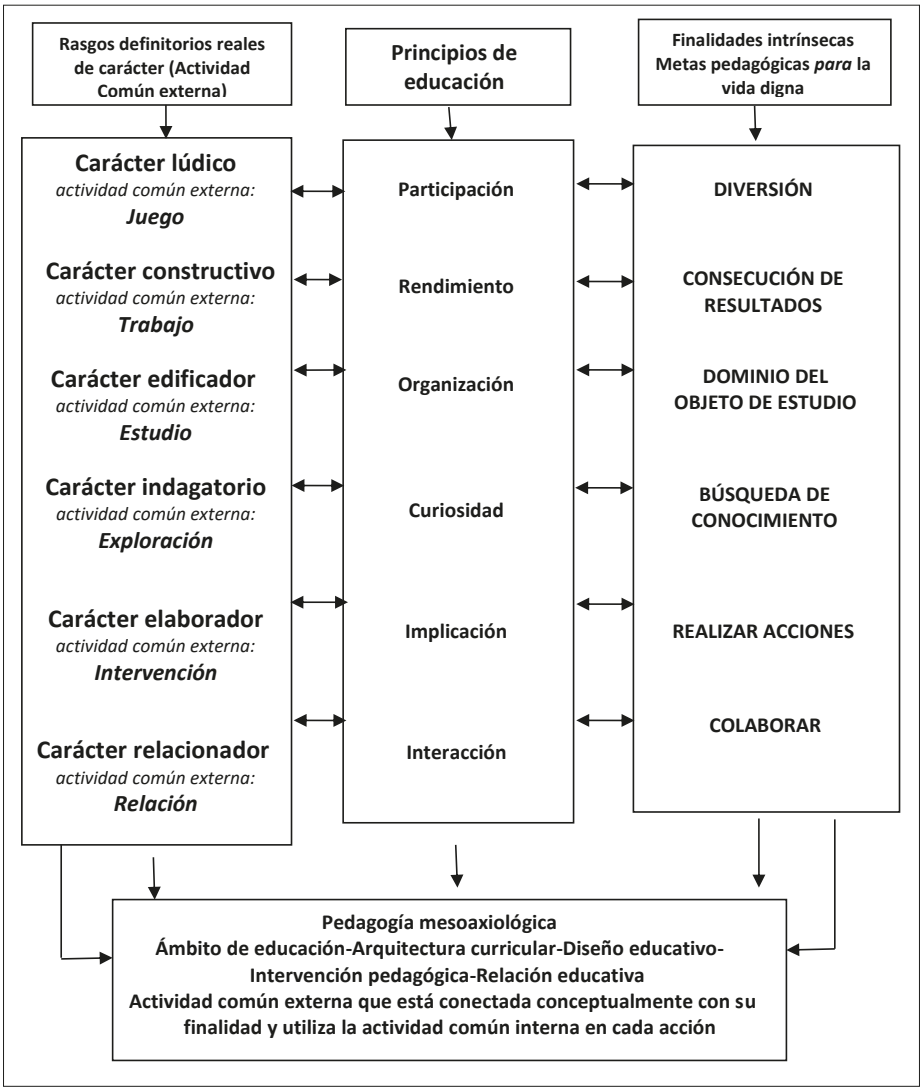
Asumimos, por tanto, en este libro, que educar es, en tanto que actividad, una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real. La actividad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

Cuadro: *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: *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.

1.4. La Pedagogía es de perspectiva mesoaxiológica

Para mí, la pregunta por la educación tiene una respuesta directa en Pedagogía. Nos educamos porque tenemos actividad común y podemos actuar interviniendo desde los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y

creamos -no de la nada, pero creamos-; todos realizamos actividad común externa (jugamos, estudiamos, trabajamos, exploramos, intervenimos y relacionamos); todos realizamos esa actividad en un marco territorial, duradero, cultural y formativo y todos mejoramos esa actividad en la interacción, para hacernos cada vez mejores agentes actores y autores de nuestros proyectos.

Todas eso lo hacemos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque, cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustando lo que se hace al significado de educar. Tenemos que valorar como educativo cada medio utilizado en la interacción. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Ese es el reto de la Pedagogía que yo he definido como reto de la perspectiva mesoaxiológica.

Por medio de la pedagogía general valoramos como educativo cada medio utilizado en la interacción, ajustándolo al significado de educar, hacemos meso-axiología (medio-valor-comprensión). En perspectiva mesoaxiológica, transformamos información en conocimiento y este conocimiento en educación. Esto exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. Así, para nosotros, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza. Y esa perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados, que tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo de 2022 (Touriñán, 2023):

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica,

porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo

4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas y que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo al carácter y al sentido de la educación, en un caso, y a los elementos estructurales de la intervención, en otro, de manera que estemos en condiciones de fundamentar, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica. Con todos esos mimbres construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica derivada:

- *Acción educativa concreta* (mentalidad pedagógica): QUÉ hacemos
- *Acción educativa controlada* (mirada pedagógica): POR QUÉ lo hacemos
- *Acción educativa programada* (relación educativa): CÓMO lo hacemos
- *Medios internos y externos* (Función pedagógica): CON QUÉ lo hacemos
- *Diseño educativo* (Intervención pedagógica): PARA QUÉ lo hacemos
- *Pedagogo* (Gestionar y Programar) CUÁNDO y DÓNDE lo hacemos (construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada).

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento* (J. M. Touriñán, 1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les es propio y no es suficiente tratar de resolver la capacidad de

resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina, y la diferencia entre la lógica de saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer), no subsume la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y ni la lógica de enseñar subsume y resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera.

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda provechosa de investigación pedagógica 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; Perrenoud, 2008). Pero es un hecho que no basta con enseñar para educar, porque los criterios que definen educar no son solo los de enseñar. Y tampoco basta con mejorar nuestro modo de conocer, para educar, porque educar exige no solo conocer, sino también actuar. No se resuelve la educación planteándola solo como una cuestión de didáctica, general o específica, o como un problema de pedagogía cognitiva.

El conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Didáctica o bien como Pedagogía cognitiva, en determinados casos, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo por medio de la enseñanza y a cómo mejorar nuestra capacidad cognitiva, hay que responder, no sólo a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, sino también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación. Hay un conocimiento pedagógico propio de "educación" que se construye desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, es obvio que las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque con fundamento en el significado propio de esos términos podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva. La Pedagogía transforma información en conocimiento y este conocimiento lo transforma en educación ajustándolo al significado de educar. Lo propio de la Pedagogía es generar

conocimiento que sirva para educar, de manera que es su objetivo valorar como educativo cada medio utilizado en la intervención. Y para ello construye hechos y decisiones pedagógicas, que permiten explicar, interpretar y transformar cualesquiera estado de cosas, acontecimientos y acciones en educación, construyendo ámbitos de educación, haciendo el diseño educativo pertinente y generando la intervención pedagógica derivada en cada acción educativa concreta, cuya capacidad de integrar lo propio de la educación queda resumida en el **cuadro siguiente**, ubicado en la página XL, referido a Integración de componentes de acción educativa concreta desde las actividades comunes del educando.

1.5. La Teoría de la educación es una herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica

Una disciplina que tiene conceptos propios, autóctonos, puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos originarios en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora.

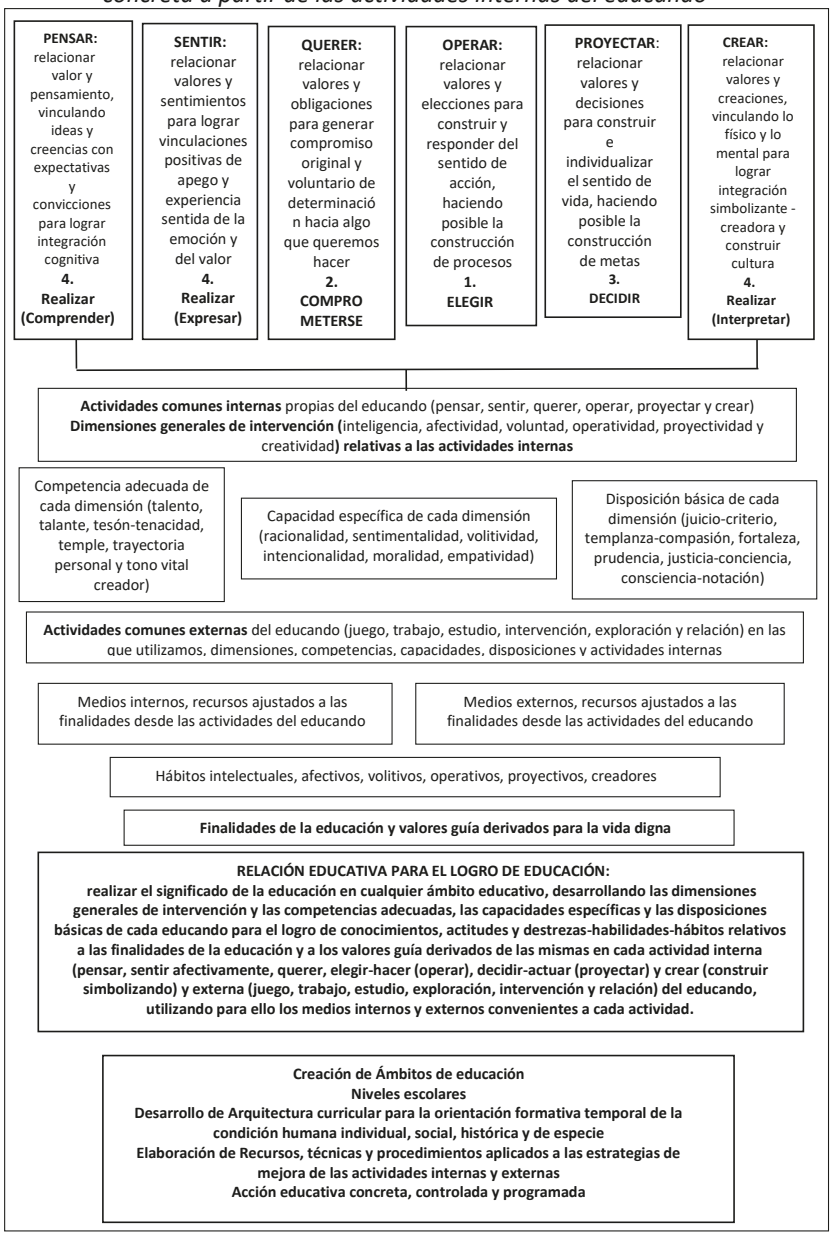
Desde esa misma perspectiva, los conceptos propios, autóctonos, de la disciplina pedagogía pueden utilizarse para generar disciplinas aplicadas como la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía ambiental, la pedagogía social, la pedagogía carcelaria, etc. Lo importante es poder ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de realidad pueden ser interpretados como aplicaciones desde la disciplina Pedagogía. La pedagogía del futuro será necesariamente el reino de las pedagogías aplicadas. La pedagogía genera investigaciones aplicadas sobre otros ámbitos de realidad y conocimiento y otras disciplinas científicas generan investigación aplicada sobre el ámbito de conocimiento 'educación'.

Respecto de la educación hay pluralidad de investigaciones teóricas; unas nacen desde la Pedagogía y otras nacen desde otras ciencias Hay investigaciones teóricas *acerca* de la educación y hay investigaciones de teoría práctica (ambas se construyen desde otras disciplinas científicas). También hay investigación teórica que nace de la disciplina científica 'pedagogía': hay investigaciones teóricas de la educación (teoría como nivel de análisis epistemológico) y hay investigaciones de Teoría de la educación como disciplina (disciplina de pedagogía general o disciplina de teoría de la educación, en sentido estricto).

El objetivo de este libro es hacer comprender la relación entre 'teoría' y 'educación' por medio del conocimiento de la educación, su diversidad como disciplina y como investigación. Es posible realizar ese objetivo, porque la teoría de la educación es conocimiento de la educación; hay una relación entre teoría y educación por medio del conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación permite entender el significado de la teoría en relación con 'educación'. Es posible integrar las diversas posiciones que existen en la pluralidad semántica del concepto 'teoría' en relación con 'educación', bien como disciplina científica y materia curricular, bien como modo de investigación. Y si entendemos el alcance de la relación entre 'teoría' y 'educación', entenderemos el significado del título del capítulo once incorporado a esta nueva edición:

Teoría de la educación es una disciplina y es una herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica.

Cuadro: *Integración de componentes de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando*



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

A modo de conclusión puede decirse que la educación -sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención- es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. Ámbito de realidad es cualquier cosa, física, mental o cultural que sea cognoscible, investigable, enseñable o realizable, con independencia de que esté pensando ahora en ella (Touriñán, 2014). La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. 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 (Touriñán, 1987).

Cualquier ámbito de realidad que sea cognoscible, investigable y enseñable, se convierte por principio de significado en ámbito de conocimiento. 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, bien sea como *investigación a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación.

En la investigación científica hablamos de investigación básica y de investigación aplicada (teorías sustantivas y teorías interpretativas). En la investigación tecnológica hablamos de aplicaciones técnicas y de teorías prácticas. Y, además, en la investigación científica hablamos de investigación activa o práctica. Es conocimiento común que en la forma de conocimiento científico-tecnológica hay tres niveles epistemológicos de análisis: teoría, tecnología y práctica o investigación activa. Por eso en investigación hablamos respecto de la educación de pluralidad de investigaciones: investigaciones teóricas *acerca* de la educación, investigaciones de teoría práctica, investigaciones teóricas de la educación e investigaciones de teoría de la educación como disciplina.

Las investigaciones generan conocimiento sobre un ámbito de realidad (educación, en nuestro caso) y ese conocimiento sistematizado se organiza en disciplinas científicas, que son sistematizaciones de conocimiento de un ámbito bajo criterios ontológico y epistemológico (ámbito de realidad + forma de conocimiento + autonomía funcional metodológica = disciplina científica). Las disciplinas científicas, con el conocimiento sistematizado, permiten, a quien consigue dominarlo, focalizar la

realidad de estudio, generando mentalidad específica y mirada especializada desde esa disciplina en los profesionales.

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación. La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian dentro de un plan de estudios con el objetivo de obtener un título (en España, debe estar ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional y habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes). En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en disciplinas académicas sustantivas y en asignaturas del plan de estudios y, además de disciplinas y asignaturas de Pedagogía, en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos.

Como veremos en este libro, hay seis modos de usar la teoría de la educación como disciplina a investigar (investigación de la disciplina: qué sea la teoría de la educación como disciplina), según la corriente de conocimiento de la educación que se esté considerando. En la corriente marginal, la teoría de la educación como disciplina se identifica con las *filosofías de la educación*. En la corriente subalternada del conocimiento de la educación, la teoría de la educación como disciplina se identifica con la *filosofía de la educación*, con las *teorías interpretativas* derivadas de las disciplinas generadoras (psicología, sociología, antropología, etcétera) y con las *teorías prácticas*. En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, la teoría de la educación se entiende como *teoría sustantiva*, es decir, como nivel de análisis epistemológico (nivel 'teoría', frente a nivel 'tecnología' y nivel 'práctica') y como diciplina académica sustantiva de la pedagogía que se identifica con la *pedagogía general* (teoría tecnología y practica de la intervención pedagógica) al lado de otras disciplinas académicas sustantivas como la Didáctica, cuyo objeto de estudio es la enseñanza y como la pedagogía comparada, cuyo objeto de estudio es el sistema educativo.

Desde la perspectiva de la pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación, como hemos visto, hay cuatro modos de entender la teoría de la educación atendiendo a su afinidad epistemológica como disciplina de investigación (investigación en la disciplina): 1) *investigaciones teóricas acerca de la educación* (investigaciones filosóficas de la educación (cosmovisiones), investigaciones de filosofía de la educación (filosofía como método) e investigaciones aplicadas desde teorías interpretativas); 2) *investigaciones de teoría práctica*; 3) *investigaciones teóricas de la educación* (teorías sustantivas) y 4) *investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva* (pedagogía general) (Touriñán, 2016).

Podemos decir, por tanto, que, en la investigación, si tomamos la educación como objeto de conocimiento, necesitaremos construir y utilizar: a veces, *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces, *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.); a veces, *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, *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) (Touriñán, 2023).

Esas teorías construidas en la investigación se transforman en los planes de estudios de la carrera de pedagogía en disciplinas académicas sustantivas, en disciplinas aplicadas y en asignaturas de planes de estudios, atendiendo a razones pragmáticas y a criterio ontológico y epistemológico, según el caso.

Las asignaturas pueden mezclar pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas y teorías interpretativas de la educación y teorías prácticas, por razones pragmáticas, pero no deben conculcar ni ocultar en ningún caso las razones epistemológicas que identifican a cada disciplina dentro de esa hipotética asignatura pragmática. Y esto afecta, como ya he dicho, a la calidad de los planes de estudios, a las carreras que se diseñan, a la disciplina científica misma y a las facultades que las albergan.

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. La Pedagogía, como disciplina, es una de esas formas de obtener conocimiento de la educación: 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 que proporciona la disciplina Pedagogía.

Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios, autóctonos, de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Desde esta perspectiva de aproximación, existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etcétera. Pero desde la misma perspectiva, los conceptos propios, autóctonos, de la disciplina pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas como la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía ambiental, la pedagogía social, la pedagogía carcelaria, etc.

Hay pedagogía aplicada, porque hay Pedagogía, pero, además, como dice Ortega y Gasset, toda ciencia particular solo tiene "*jurisdicción subalterna* sobre su

propio vocabulario. La verdad de sus conceptos es relativa al punto de vista particular que la constituye, y vale en el horizonte que ese punto de vista crea y acota" (Ortega y Gasset, 1976, p. 20). Precisamente por eso podemos avanzar en el desarrollo conceptual de un ámbito de manera intrínseca, sin limitarlo como campo nuevo solo a significado subalterno. Y, así las cosas, hay, por ejemplo, Psicología y Psicología social, y hay también Pedagogía y Pedagogía social (Touriñán y Sáez, 2015).

A favor del conocimiento subalternado de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconociéramos la significación intrínseca de los conceptos del ámbito de la educación. Pero, en su contra, es de sentido común reconocer que, no es suficiente concebir la Pedagogía como una disciplina de conocimiento subalternada, de aplicación de otras ciencias generadoras, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etcétera, de la educación. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (Touriñán, 2017).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, respectivamente, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología,

Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnostico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas (psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina académica sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde ellas, sino, más bien, un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela de disciplina científica matriz que les corresponde (Touriñán, 2016).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, ajustadas a criterio ontológico y epistemológico de la Pedagogía, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la

pedagogía comparada porque "intervención pedagógica", "enseñanza" y "sistema educativo" son conceptos singulares dentro del ámbito de realidad "educación" con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso intervención pedagógica, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos (Touriñán, 2017).

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo. La pedagogía como disciplina y sus disciplinas académicas sustantivas derivadas por parcelación del objeto "educación" son disciplinas generadoras de conceptos propios, autóctonos, que pueden ser aplicados a otros ámbitos para interpretarlos. Y por eso tenemos pedagogía laboral, gerontológica, carcelaria, social, familiar, etc. (Touriñán y Longueira, 2018).

Y si esto es así, se sigue que lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados como disciplinas aplicadas en términos de la disciplina generadora. Es un hecho que hay pedagogía familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etc. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión "educar con" (Touriñán, 2022).

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

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

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es, como hemos visto, 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 valorar la calidad en cada acción educativa. Y todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía. Valorar cada medio como educativo es la condición propia de la pedagogía y hace que la perspectiva de la pedagogía sea mesoaxiológica (comprender el valor del medio valorado educativamente).

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. El logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino de realización de la competencia pedagógica. El pedagogo está 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: tiene que saber cuál es la capacidad de resolución de problemas y cuál es su visión crítica de su método y de sus actos, ni más ni menos que cualquier otro profesional de nivel universitario enfocado a la acción y la intervención (Touriñán, 2020).

Construir ámbitos de educación, generar diseño educativo, orientar formativamente buscando la concordancia valores-sentimientos en cada intervención, es competencia general del pedagogo. Y esa competencia general puede aplicarse a muy diversos ámbitos, familia, escuela, ciudad educadora, cárceles, trabajo, etc. Ese es el futuro de las profesiones de la educación vinculadas a la Pedagogía como conocimiento de la educación y eso no se logra sin Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva cuyo objeto es el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica. Por medio del dominio de la teoría de la educación como disciplina logramos competencia para construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica derivada, que es siempre acción intencional en orden a realizar fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero de la educación (de ese conocimiento verdadero forma parte, específica y necesariamente, la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva).

Hay futuro de la pedagogía; hay pedagogía del futuro y hay competencia pedagógica. Y cualquier programa de formación en competencias pedagógicas, que se precie como programa específico y especializado ha de tener en cuenta lo que aquí hemos dicho para entender y asumir el lugar de la teoría de la educación como concepto, como asignatura, como disciplina y como investigación y su potencial como generadora de pedagogía aplicada.

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

Dese la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en el proceso instructivo (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que

los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la mirada pedagógica.

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

El currículo escolar de la educación tiene que dar formación a la condición propia del humano actual, proporcionando contenido ajustado de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística, etc.) y de las áreas de experiencia (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), atendiendo al significado del concepto "educación" que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación, desde los rasgos de significado que le son propios.

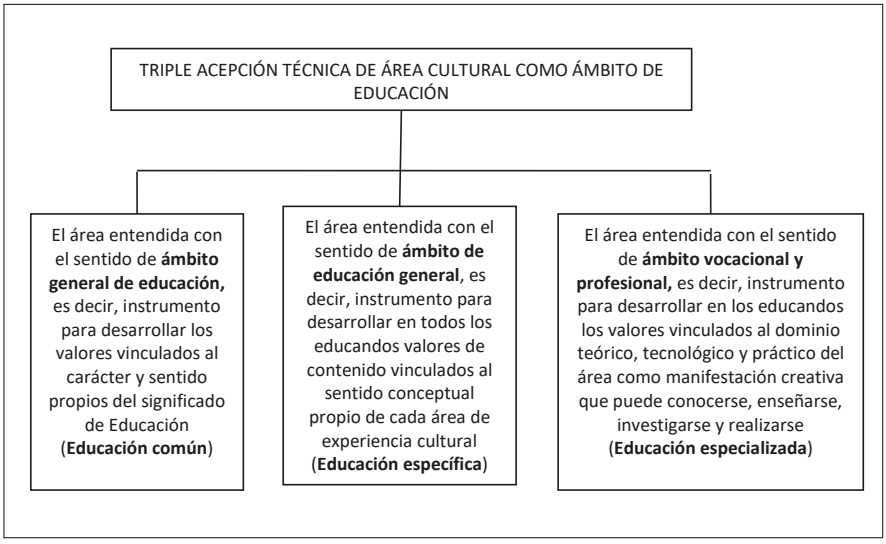
En cada intervención valoramos las áreas de experiencia como educativas, las impregnamos del significado de educación. De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente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

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.

Desde esta perspectiva de investigación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones. Esa triple acepción nace del sentido de la educación por derivación del principio de formación interesada. Las tres acepciones dan significado a la relación áreas culturales-educación "como educación", "como experiencia cultural" y "como experiencia profesional y vocacional" (Touriñán y Longueira, 2016). Las tres acepciones justifican la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el **siguiente Cuadr**o, relativo a la triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación

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



Fuente*:* Touriñán, 2014, p. 659. Elaboración propia.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión "*educación POR el área cultural*". En la tercera acepción damos contenido a la expresión "*educación PARA un área cultural*" (Touriñán, 2015).

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

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

Hablar de un área cultural como ámbito general de educación no se confunde con hacer técnicos especialistas en pequeño en la educación general. Se trata de asumir que el área se transforma en un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de esa área, los valores del carácter y el sentido inherentes al significado real de educación.

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

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

general son sólo manifestaciones desvirtuadas de la educación profesional de sus respectivos ámbitos.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación 'para' un área de experiencia cultural (la de mi vocación o la de mi profesión), pero, además, podemos hablar de educación 'por' el área, como ámbito general de educación y como ámbito de educación general. Ambas, "por y para", forman parte de las finalidades de la educación y de la orientación formativa temporal. Se sigue, pues, que la "*educación CON un área"* es educación profesional y vocacional, pero también es ámbito general de educación y ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación básica y obligatoria.

El objetivo de la educación con un área como ámbito vocacional y profesional de educación (educación 'para') es, de manera específica, la competencia para crear objetos específicos de ese área: comprenderlos, ejecutarlos, expresarlos, interpretarlos y transformarlos con los medios adecuados que proporciona el conocimiento del área, y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de ese área. Desde esta perspectiva, la educación 'para', se centra, en el dominio teórico, tecnológico y práctico del área de experiencia en la que nos especializamos: por una parte, el área como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, la actividad propia del área como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

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

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que (Touriñán, 2023):

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

- Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito general de educación, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica del área cultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.
- A su vez, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos específicos y singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación básica y obligatoria de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural de esa área y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

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

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

- El área cultural como ámbito de educación construido que aporta valores educativos comunes vinculados a criterios propios del significado nominal y real de 'educación' y esto lo tienen que hacer todas las áreas culturales que se transforman en ámbitos de educación y forman parte del currículo escolar obligatorio (ámbito de *educación común*)

- El área cultural como ámbito de educación construido, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación obligatoria y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de esa área (ámbito de *educación específica*)
- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el área cultural (ámbito de *educación especializada*).

Así las cosas, desde la perspectiva de disciplina formativa, "educar con el área cultural" permite (Touriñán, 2022):

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

En mi opinión, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio del significado real de educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la

educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de uno mismo desde el sentido conceptual del área de experiencia valiosa, educativamente hablando, y asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

Podemos hablar, con propiedad, de educación "para" un área cultural concreta (la de mi vocación o la de mi profesión), pero, además, podemos hablar de educación "por" el área cultural. Cualquier área cultural concreta, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general, por eso puede impartirse a todos los educandos como educación común (básica y obligatoria), como educación específica (básica y obligatoria), como educación especializada (básica y obligatoria) y como educación especializada (vocacional y profesional, según corresponda).

El área cultural, como ámbito general de educación, cumple las condiciones de formación común de las áreas de experiencia que se incluyen en la educación obligatoria. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las áreas culturales como problema de educación, y que son las que dan significado a la diferencia entre común, específico y especializado.

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

Y esto que acabamos de expresar marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones "ámbito general de educación" y "ámbito de educación general", de la educación común y de la educación específica, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general obligatoria respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación obligatoria para los educandos por los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación (educación común) en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general (específica), lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación (común) y cumple, por tanto, las condiciones que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2017).

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

Cualquier área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y además de contribuir a la educación común, como cualquier otra área de experiencia, es susceptible de ser considerada, como ámbito de educación específico, y también como ámbito de educación especializado de carácter vocacional y de desarrollo profesional.

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

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

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

Lo que acabamos de expresar marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones "ámbito general de educación" y "ámbito de educación general", pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación

en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán y Longueira 2018).

El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de *ámbito de educación* en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el *carácter* que determina el significado de educación y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos. La confluencia de carácter y sentido dan contenido al significado de 'educación' y de la confluencia del significado de educación y de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, que, unida al significado de educación, hacen completo el concepto de educación que, a su vez, se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos (Touriñán, 2015).

Las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", junto con la acepción técnica de ámbito, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación.* Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el logro de la competencia educativa común, específica y especializada, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de formación. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural dentro de la arquitectura curricular 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.

1.7. Referencias bibliográficas de la introducción a la nueva edición

Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education,* 41 (3).

Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenbereg.

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

Schmidt, D. A., Mishra, P. y otros (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education,* 42 (2), 123-149.

Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En M. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teachin*g. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.

Shulman, L. (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.

Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención***.** A Coruña: Netbiblo. Disponible en la dirección http://dondestalaeducacion.com/

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. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2023). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos.* Nueva York-Cali: Redipe.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIPE-RIPEME.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. y 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. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica*. *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela: Andavira.

Yildirim, Şeyma Ulukök (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19 (2), 135-151.

1.8. Libros del autor sobre actividad común y componentes estructurales de intervención pedagógica desde 2014

-2014: TOURIÑÁN, J. M. *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención.* A Coruña: Netbiblo.

2014: TOURIÑÁN, J. M. *Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica.* Colombia-Cali: REDIPE.

-2014: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(*e*)TE. Educación), *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori.

-2014: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(*e*)TE. Educación), *Política y educación: desafíos y propuestas.* Madrid: Dykinson

-2015: TOURIÑÁN, J. M. *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación***.** Santiago de Compostela: Andavira.

-2015: TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.

-2016: TOURIÑÁN, J. M. *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.* A Coruña: edición del autor con diseño de Bello y Martínez.

-2016: TOURIÑÁN, J. M. y LONGUEIRA, S. (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Colombia, Cali: REDIPE.

-2016: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(*e*)TE. Educación), *Repensar las ideas dominantes en educación.* Santiago de Compostela: Andavira.

-2017: TOURIÑÁN, J. M., *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación.* Colombia, Cali: REDIPE.

-2017: TOURIÑÁN, J. M., *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar.* Santiago de Compostela: Andavira.

-2018: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(*e*)TE. Educación), *La Pedagogía, hoy.* Santiago de Compostela: Andavira.

-2018: TOURIÑÁN, J. M. y LONGUEIRA, S. (Coords.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira.

-2018: TOURIÑÁN, J. M., *El concepto de educación y la significación del conocimiento de la educación // The Concept of Education and the Signification of Knowledge of Education***.** São Paulo: Edições Hipótese.

-2018: TOURIÑÁN, J. M., *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education.* Colombia-Nueva York: Redipe-Capítulo de Estados Unidos (Bowker-Books).

-2020: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(*e*)TE. Educación), *Saber para hacer en educación.* Santiago de Compostela: Andavira.

-2020: TOURIÑÁN, J. M., *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica***.** Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books). Conmemoración del Premio Educa-Redipe (Trayectoria profesional) 2019.

-2020: TOURIÑÁN, J. M., *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira-

-2021: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(*e*)TE. Educación), *La calidad de la educación.* Barcelona: Horsori.

-2021: TOURIÑÁN, J. M. y OLVEIRA, M.ª E. (Coords***.),*** *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos.

-2022: TOURIÑÁN, J. M., *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

-2023: TOURIÑÁN, J. M., *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos.* Colombia-Nueva York: Redipe-Bowker-Books

1.9. Capítulos del autor sobre actividad común y componentes estructurales de intervención pedagógica desde 2014

-2014: TOURIÑÁN, J. M., La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica. En Actas XI Encuentros Internacionales de Filosofía en el Camino de Santiago (SIFA-REDICIS), *"Cultura, educación e innovación"*. Santiago de Compostela: Grupo Correo Gallego, pp. 317-338.

-2014: TOURIÑÁN, J. M., Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis. En SI(*e*)TE (2014). *Educación y crisis económica actual.* Barcelona: Horsori, pp. 7-36.

-2014: TOURIÑÁN, J. M., La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica. En SI(*e*)TE (2014). *Política y educación: desafíos y propuestas***.** Madrid: Dykinson, 105-143.

-2016: TOURIÑÁN, J. M., Concepto de educación y construcción de ámbitos: la perspectiva de la pedagogía mesoaxiológica. En J. M. TOURIÑÁN y S. LONGUEIRA (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Colombia, Cali: REDIPE, pp. 21-104.

-2016: TOURIÑÁN, J. M., La relación Artes-Educación: la educación artística es sustantivamente 'educación' y adjetivamente 'artística', por eso hay educación artística común, específica y especializada, en Varios, *Artes y Educación. Mil formas de mirar y hacer.* Sevilla: Universidad Pablo Olavide (Proyecto Atalaya)-Junta de Andalucía, pp. 16-68.

-2016: TOURIÑÁN, J. M., Además de enseñar hay que educar "con" las áreas culturales: donde está la educación, hay riesgo. José Manuel Touriñán López, "Poza nauczaniem należy kształcić czerpiąc z obszarów kultury: Tam gdzie jest edukacja istnieje ryzyko," in Klaudia Węc and Andrzej Wierciński (Eds.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji* [*Welcoming Risk As A Condition of Personal Growth and Development: Transformative Aspects of the Hermeneutics of Education*] (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016), 213-234.

-2017: TOURIÑÁN, J. M., Arts-education relationship as a field of education: we must educate with the Arts, en A. Manning (Ed.), *Art and Design Education: Perspectives, Challenges and Opportunities.* Nueva York: Nova Science Publishers, pp. 1-54.

-2017: TOURIÑÁN, J. M., Procesos de educación no formal y museísmo pedagógico: construyendo el ámbito de educación 'museo'. En A. SHIGUNOV; I. FORTUNATO y J. M. TOURIÑÁN (Coords.). *Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências eperspectivas.* São Paulo: Edições Hipótese, pp. 64-112.
-2017: TOURIÑÁN, J. M., Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación, en S. Longueira Matos y L. Touriñán Morandeira (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print, pp. 1-48.
-2017: TOURIÑÁN, J. M., Common, Specific and Specialized Arts Education: Substantivation and Adjectivation of Arts-Education Relationship, en S. Longueira Matos y L. Touriñán Morandeira (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print, pp. 49-94.
-2019: TOURIÑÁN, J. M., ¿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.
-2019: TOURIÑÁN, J. M., Imagen social de la Pedagogía. Competencia técnica y educación de calidad. En C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez y A. Bernal (Coords.), *Reflexiones teóricas sobre la educación***.** Madrid; Dykinson, pp. 145-192.
-2020: TOURIÑÁN, J. M. Transferir conocimiento al sector educativo desde la universidad: agentes y procesos implicados. En M. A. Santos Rego (Ed.), *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico.* Madrid: Narcea, pp. 61-87.
-2020: TOURIÑÁN, J. M., Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.ª C. Domínguez (Coords.), *Hacia una Didáctica humanista.* Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 199-268.
-2021: TOURIÑÁN, J. M., Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo, *Pedagogia: teoria, formação, profissão / organização.* São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-102.
-2023: TOURIÑÁN, J. M., 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.

1.10. Artículos del autor sobre actividad común y componentes estructurales de intervención pedagógica desde 2014

-2014: TOURIÑÁN, J. M., Concepto de educación y relación educativa: carácter, sentido, significado y orientación formativa temporal. *Boletín Redipe*, 3 (12), 6-28.

-2014: TOURIÑÁN, J. M., Dónde está la educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014. *Revista de investigación en educación,* 12 (1), 6-31.
-2014: TOURIÑÁN, J. M., Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos de educación. *Revista Boletín Redipe,* 3 (3), febrero, 6-30.
-2014: TOURIÑÁN, J. M., Claves conceptuales de la educación artística: ámbito de educación, finalidades y formación de profesores. *Revista Boletín Redipe,* 3 (4), marzo, 25-54.
- 2014: TOURIÑÁN, J. M., La educación para el desarrollo de los pueblos, un escalón de la educación para la convivencia ciudadana planetaria: la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento. *Revista Boletín Redipe,* 3 (5), abril-mayo, 9-33.
-2014: TOURIÑÁN, J. M., La relación educativa es un concepto con significado propio. *Revista Boletín Redipe,* 3 (6), junio, 6-41.
-2014: TOURIÑÁN, J. M., Educación intercultural como cualificación del significado de educación, vinculada al sentido de la educación. *Revista Boletín Redipe,* 3 (7), julio, 7-40.
-2015: TOURIÑÁN, J. M.,La complementariedad metodológica: Principio de investigación pedagógica. *Hermes Analógica,* (6), pp. 6-43.
-2016: TOURIÑÁN, J. M., Además de enseñar, hay que educar y eso requiere competencias adecuadas. *Crónica* 1 (1), 51-74.
-2016: TOURIÑÁN, J. M., Donde hay educación, hay riesgo: además de enseñar, hay que educar. *Voces de la educación*, 1(1), 109-118.
-2016: TOURIÑÁN, J. M., Educación artística: sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XX1* (fecha de aceptación agosto de 2015; Educación XX1, 19 (2), 45-76.
-2017: TOURIÑÁN, J. M., The Meaning of Educational Relationship: An Approach from Pedagogy, *World Journal of Behavioral Science,* (3), pp. 1-30.
-2017: TOURIÑÁN, J. M., El concepto de educación: carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Boletín Redipe,* 6 (12), diciembre, 24-65.
-2018: TOURIÑÁN, J. M., 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.
-2018: TOURIÑÁN, J. M., Imagen social de la pedagogía (disciplina científica y carrera). *Revista Boletín Redipe,* 7 (9), septiembre, 32-55.
-2018: TOURIÑÁN, J. M., El lenguaje de la educación; más allá de lemas y metáforas. *Revista Boletín Redipe,* 7 (10), octubre, 31-58.
-2018: TOURIÑÁN, J. M., Valor pedagógico de los medios. La perspectiva mesoaxiológica. *Revista Boletín Redipe,* 7 (11), noviembre, 33-52.
-2018: TOURIÑÁN, J. M., La relación artes-educación: educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), diciembre, 36-92.
-2019: TOURIÑÁN, J. M., La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación,* 26 (1), 223-279.

-2019: TOURIÑÁN, J. M., La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. *Revista Boletín Redipe,* 8 (3), marzo, 19-65.
-2019: TOURIÑÁN, J. M., La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.
-2019: TOURIÑÁN, J. M. y otros, Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe,* 8 (6), junio, 23-49.
-2019: TOURIÑÁN, J. M., Pedagogía, competencia técnica y educación. La perspectiva mesoaxiológica. *Revista Boletín Redipe,* 8 (7), julio, 22-50.
-2019: TOURIÑÁN, J. M., Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. TERI **T***eoría de la educación. Revista interuniversitaria,* 31 (2), 7-39.
-2019: TOURIÑÁN, J. M., Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas,* (34), 93-115.
-2020: TOURIÑÁN, J. M., Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe,* 9 (4), abril, 25-89.
-2020: TOURIÑÁN, J. M., 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.
-2020: TOURIÑÁN, J. M., Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado, la diferencia permite hablar con sentido de enseñanza educativa. *Revista Boletín Redipe,* 9 (6), junio, 30-41.
-2020: TOURIÑÁN, J. M., La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA***,** 1 (1), 3-50.
-2020: TOURIÑÁN, J. M., Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), diciembre, 28-58.
-2020: TOURIÑÁN, J. M., 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.
-2020: TOURIÑÁN, J. M., 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.
-2020: TOURIÑÁN, J. M., 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.
-2021: TOURIÑÁN, J. M., 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.
-2021: TOURIÑÁN, J. M., 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.

-2021: TOURIÑÁN, J. M., Building Fields of Education from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación*, 2021, 19 (2), 81-111.

-2022: TOURIÑÁN, J. M., Construyendo educación de calidad desde la Pedagogia. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación,* (32), 41-92.

-2022: TOURIÑÁN, J. M., 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.

-2023: TOURIÑÁN, J. M., 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.

-2023: TOURIÑÁN, J. M., The Educational Relationship is the Ideal Means of Educator-Educatee Interaction: A Look from Pedagogy. *Revista Boletín Redipe,* 12 (2), 18-63.

-2023: TOURIÑÁN, J. M., The Arts-Education Relationship, from the Point of View of Pedagogy, Is Not Primarily to Do Professional Artistic Education. Educating 'With' the Arts Means Educating 'Throught' the Arts and Educating 'For' an Art. *Revista Boletín Redipe,* 12 (3), enero, 28-77.

Capítulo 1

De la etimología al significado. Dónde está la educación

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1.1. Introducción

1.2. La objetividad y el acuerdo intersubjetivo como reglas para el significado
- 1.2.1. Entender el sistema conceptual como copia del sistema real es una concepción simplista
- 1.2.2. Entender el sistema real como reproducción del sistema mental es una concepción idealista y escéptica
- 1.2.3. Las reglas de correspondencia pública entre símbolos y acontecimientos son necesarias para determinar los significados
- 1.2.4. El papel de la carga teórica en las observaciones es incontestable
- 1.2.5. El acuerdo intersubjetivo "a priori" no es garantía de racionalidad
- 1.2.6. Postulados básicos del acuerdo intersubjetivo

1.3. Necesidad general del análisis conceptual de los términos del discurso pedagógico
- 1.3.1. Funciones básicas del análisis teórico de los términos del discurso
- 1.3.2. Generar conceptos propios y tomar prestados los de otras disciplinas
- 1.3.3. Conceptos propios frente a opinionitis pedagógica
- 1.3.4. Significado y "objeto significado" no son lo mismo: rigor lógico, significatividad y homogeneidad de criterios

1.4. Acercamiento etimológico al término 'educación'
- 1.4.1. Tradición y modernidad no concuerdan en la etimología
- 1.4.2. La etimología se vincula a *educare* y *educationem*

1.5. Antinomias pedagógicas como forma de ceguera paradigmática desde la contraposición del sentido etimológico
- 1.5.1. El pensamiento antinómico se postula como categoría real
- 1.5.2. El pensamiento antinómico es propicio a afirmaciones que contienen lemas educacionales
- 1.5.3. El pensamiento antinómico adolece de ceguera paradigmática

1.6. Definiciones, saber y conceptos debatibles
- 1.6.1. Tener idea de algo, discernir su aspecto, es saber en sentido débil
- 1.6.2. Saber es definir, es clasificar rasgos
- 1.6.3. Saber, en sentido pleno, es entender
- 1.6.4. Definiciones denotativas, expositivas y científicas operacionales
- 1.6.5. Conceptos debatibles y análisis del lenguaje
- 1.6.6. Definiciones generales estipulativas, descriptivas y programáticas

1.7. A la búsqueda de criterios de definición de educación
- 1.7.1. Criterios vinculados al uso común del término educación
- 1.7.2. Criterios vinculados a las actividades que se realizan en educación
- 1.7.3. La función simbólica genera metáforas, no criterio de significado

1.8. Consideraciones finales: necesitamos saber dónde encontrar los criterios de definición real de educación

1.1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

La pedagogía es conocimiento de la educación y transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar

(que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada caso concreto de experiencia cultural que se quiere convertir en objeto e instrumento de educación.

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

En este capítulo abordaré el problema del significado y de los diversos modos de definir, con objeto de sentar las bases desde las que explicitar los criterios de la definición misma, que necesariamente van más allá del significado extraído del uso común del término, de las actividades que se realizan y de la función simbólica que se le atribuya al término 'educación', de los lemas, de las metáforas, de las definiciones generales y de las antinomias pedagógicas.

1.2. LA OBJETIVIDAD Y EL ACUERDO INTERSUBJETIVO COMO REGLAS PARA EL SIGNIFICADO

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).

1.2.1. Entender el sistema conceptual como copia del sistema real es una concepción simplista

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, 2008b).

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, 1982, 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, 1981 y 1979).

1.2.2. Entender el sistema real como reproducción del sistema mental es una concepción idealista y escéptica

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 duplicados exactos 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, 2011; Altarejos, 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 y los conceptos más adecuados de los que lo son menos.

Con independencia de otras consideraciones, 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 las mismas 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).

1.2.3. Las reglas de correspondencia pública entre símbolos y acontecimientos son necesarias para determinar los significados

Todo parece indicar que resolver con objetividad el conocimiento y el significado es un 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 (su definición) que nos permite ir más allá de la experiencia inmediata y familiar. Estoy convencido de 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 del siglo XX que han superado las posturas simplistas e idealistas acerca de las reglas de relación entre sistema real y sistema conceptual que hemos analizado en otro trabajo (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 5).

El dominio temporal de una posición 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.

1.2.4. El papel de la carga teórica en las observaciones es incontestable

Popper —creador de los principios defendidos por el racionalismo crítico— mantiene dos tesis básicas que sostienen el carácter elaborado de los hechos científicos desde el marco teórico:

- 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).

F. Suppe, en 1979, aclara el sentido aceptable de la carga teórica de las observaciones (Suppe, 1979, pp. 149-266). Hemos de decir que afirmar que la observación posee una carga teórica es afirmar un enunciado que se ha corroborado en las páginas precedentes. Ahora bien, si no se establece limitación alguna, resultaría que nuestro trabajo en este capítulo es circular.

Comenzamos afirmando que el sistema conceptual no es copia del sistema real, 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, si bien es verdad que el aparato conceptual de un lenguaje limita los acontecimientos que uno puede observar, porque las diferencias de conocimiento afectan a los acontecimientos que uno puede observar que suceden, también es verdad que 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. 159-160).

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).

1.2.5. El acuerdo intersubjetivo "a priori" no es garantía de racionalidad

Es pertinente insistir en esta idea. Lo que genuinamente caracteriza el avance hacia una posición integrada que respete la carga teórica en los enunciados es la expresa intención de hacer patente la no procedencia del acuerdo intersubjetivo "a priori" como base sólida de la investigación. 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). En este mismo sentido se expresa Toulmin, cuando afirma que:

> "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 racionalidad en la determinación conceptual. Y esto implica, en primer lugar, asumir que el concepto de racionalidad científica es más amplio de lo que normalmente se está dispuesto a aceptar:

> "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).

Por consiguiente, el problema no es la racionalidad del contexto *de justificación* que se postula 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. Como dice Toulmin, "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). Y como observa Lakatos, si el acuerdo fuera "a priori" 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).

Pero además y en segundo lugar, si la racionalidad tiene que llegar al contexto de descubrimiento, es decir, justificar el establecimiento de nuevos conceptos, hemos de convenir con Toulmin que "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). Se trata de avanzar siempre bajo el supuesto de mejor aplicación a la explicación y comprensión de los acontecimientos y las cosas y esto hay que hacerlo inductiva, deductiva o abductivamente (Toulmin, 1977, p. 486; Lakatos, 1974, p. 52; Pinto, 2007; Wirth, 1998; Davidson, 1984 y 1985; Aliseda, 2006).

Se entiende, por tanto, que, 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. 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).

1.2.6. Postulados básicos del acuerdo intersubjetivo

Podemos decir por consiguiente que, si evitamos incurrir en la circularidad que podría llevarnos a una posición subjetivista, se mantienen los siguientes postulados:

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 físico, sino definir la Física y lo físico. 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.

D) Las entidades teóricas tienen "status" propio. En el proceso de indagación científica se configura el "status" de la teoría o de las entidades teóricas no como un mero resumen de datos de los sentidos (los datos visuales no son sin más hechos significativos), ni tampoco como una síntesis de generalizaciones empíricas (la racionalidad científica no se reduce a la logicidad de la inferencias); es un discurso que intenta reconstruir a su manera (representación conceptual de relaciones) el funcionamiento de conjunto de un ámbito de realidad, captando sus principios constitutivos. La teoría no es una simple descripción, sino una recreación, un sistema de configuración conceptual completa cuyos elementos son interdependientes. La objetividad de esa representación es su referencia real en términos de verosimilitud, contrastación, coherencia lógica y adecuación de la interpretación o desciframiento progresivo del sentido, atendiendo a las exigencias del contexto de descubrimiento y del contexto de justificación en cada problema (Bunge, 1975, pp. 145-184, especialmente 179 y 180; Ladriere, 1977, pp. 132-150).

   Esto quiere decir, como ya hemos visto, que las teorías no son un duplicado de la realidad; tampoco son el criterio de realidad porque el sistema real no es una reproducción del sistema mental. Pero tampoco son, por supuesto, ficciones ingeniosamente tramadas. Las teorías son conmensurables, contrastables y refutables. Asumimos, como dice Hempel, que la eliminación gradual de teorías competidoras "no puede nunca restringir el campo de competidores hasta el punto en que sólo quede uno; por tanto, no podemos nunca establecer absolutamente que una teoría dada es verdadera, que las entidades que acepta son reales. Pero decir esto no

supone descubrir una peculiar imperfección en nuestras reivindicaciones de los términos teóricos, sino señalar una característica que impregna todo el conocimiento empírico" (Hempel, 1978, p. 121).

E) La investigación tiene momentos específicos de conceptuación y análisis. Precisamente por eso la capacidad de reorganizar lo adquirido previamente, la capacidad de resolver el problema planteado y la capacidad de abrir nuevas vías de investigación, son condiciones que permiten comparar teorías, y que se manifiestan en toda teoría de forma distinta en los cuatro momentos básicos del proceso de indagación que podemos identificar como:
   - Momento teórico-conceptual (representación de la realidad y elaboración del contexto de descubrimiento de la complejidad del objeto a investigar)
   - Momento tecnológico (de elaboración de reglas y normas, ajustado a la racionalidad adecuada a la complejidad objetual).
   - Momento empírico-práctico (proceso de contrastación y justificación de la puesta en acción, adaptado a la racionalidad aplicable al objeto a investigar)
   - Reelaboración teórica.

Representamos los ámbitos de realidad en conceptos, pero no consideramos aceptables esas representaciones, si no superan las condiciones de prueba, y es el propio conocimiento del ámbito de realidad a estudiar el que nos permite ir decidiendo. El tipo particular de metodología que vamos creando combina de forma distinta esos momentos. 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. Teoría, tecnología y práctica son tres niveles epistemológicos que aplicamos al conocimiento desde diversas formas de racionalidad (científico-tecnológica, práxica moral y política, literaria y artística, etc.), con la intención de adecuarse a la complejidad del objeto investigado y a la mejor explicación y comprensión de los acontecimientos y acciones, desde los conceptos que vamos construyendo.

Si nuestras reflexiones son correctas, todo parece indicar que es posible desbrozar el camino respecto del objeto de estudio hasta su definición, estableciendo reglas de correspondencia publicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos como *corresponde 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.

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

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

- En líneas generales, todo discurso se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en la comunicación. La comunicación es un proceso mental-físico cuya función es elicitar el significado a que se apunta (Stewart, 1973, págs. 45-46 y cap. IX).
- El significado no está en las meras palabras como algo físico. Desde el punto de vista físico, las palabras son complejos simbólicos, representaciones físicas de los significados ubicados en la mente del comunicante; pero no son el significado, porque nada físico que pertenezca intrínsecamente al complejo simbólico-físico, como es la dimensión, configuración, longitud de onda, etc., proporciona información acerca de la relación existente entre el complejo simbólico y el propósito para el que se empleó. Desde Platón, sabemos que es un error creer que las palabras escritas hablan, como si pensaran, porque, en primer lugar, si se les pregunta con el afán de informarse sobre algo de lo dicho, expresan tan solo una cosa que es siempre la misma; en segundo lugar, basta con que algo se escriba una sola vez para que el escrito circule por todas partes sin que sepa decir a quién debe interesar; y, en tercer lugar, cuando ese algo escrito es reprobado injustamente, necesita la ayuda de su padre pues por sí solo no es capaz de defenderse (Platón, *Fedro*, 274 c., d., e.; 275a, 275d).
- Parece obvio que un determinado complejo simbólico físico es siempre necesario en la comunicación, pero no es suficiente garantía para la elicitación del significado a que se apunta. Pero también es cierto que el significado está en función de la relación que se establece entre las ideas de la mente y la realidad a que nos referimos (Bochenski, 1976, pág. 20 y c. III). El complejo simbólico físico de toda comunicación no guarda en absoluto una relación causal con el significado, pues, si la guardase, no sería posible explicar cómo un inglés, un francés y un español, comparten la misma idea de "lápiz" con tres complejos simbólicos distintos (Stewart, 1973, pág. 125).
- El discurso pedagógico versa sobre una realidad eminentemente práctica —la educación—, cuya interpretación exige no sólo medios para validar y contrastar un efecto, sino también medios para justificar la conveniencia de lograr ese efecto (Hirst, 1969, págs. 40-42). Consiguientemente, el significado del discurso pedagógico se refiere, en ocasiones, a una realidad abstracta, expresada en conceptos que no siempre guardan una relación directa con los acontecimientos. Y así las cosas, si queremos establecer un discurso pedagógico significativo, es imprescindible la evaluación de los términos teóricos que se utilicen (Esteve, 1979, págs. 37-40; 78-81; 107-111).

1.3.1. Funciones básicas del análisis teórico de los términos del discurso

Por supuesto, debe quedar claro que el análisis teórico de unos términos no resuelve todos los problemas en torno a la realidad a que nos referimos con ellos, ahora bien, en la misma medida que la racionalidad práctica exige la racionalidad teórica (Mosterín, 1978, pág. 81), la evaluación de los términos del discurso cumple dos funciones básicas:

- Facilita el carácter del estudio pedagógico, pues, como dice Popper, sólo en la medida en que nos ponemos de acuerdo en los términos básicos, estamos en condiciones de constituir una colección de enunciados en una disciplina científica (Popper, 1977, pág. 101).
- Facilita el control del discurso pedagógico ya que, cuando evaluamos los términos, nos situamos en condiciones favorables para precisar su alcance, lo cual significa, en unos casos, *suprimirlos*, si quedan inútiles para la comunicación, en otros, *sustituirlos* por aquellos que no susciten asociaciones indeseables o falsas, y en otros, *redefinirlos* de acuerdo con criterios más adecuados (Kneller, 1969, págs. 154-169, 202-215).

1.3.2. Generar conceptos propios y tomar prestados los de otras disciplinas

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuando una concepción mental está en vigor y existen experiencias concretas que la desbordan, caben dos opciones: o se rechazan esas experiencias como no significativas desde el campo de trabajo, o se admite que hay que empezar a cambiar las hipótesis de trabajo, es decir, se admite que existen esas experiencias cuya explicación

requiere una concepción teórica de otro tipo, porque aquella de la que disponemos no nos sirve para resolver el problema.

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

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

> "No se trata de adoptar (…) posturas xenófobas. La identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinar y aún cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella. A ninguno de nosotros se nos escapa la maduración que nuestra ciencia puede experimentar en parte, gracias a la interrelación técnica y metodológica con otras disciplinas, como pueden ser la Filosofía, la Biología, la Psicología, la Sociología o la Historia, por señalar casos poco discutidos. Mas una cosa sí debemos tener clara: que estos intercambios de técnicas de trabajo no deben afectar a los límites conceptuales de una y otras disciplinas. La aspiración óptima de la interdisciplinariedad —llegar a una integración formal en los más elevados niveles teóricos— sólo puede conducir a una pérdida de las señales distintivas de la Pedagogía" (Vázquez, 1980, p. 47.)

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

Sostengo que avanzar en este camino de la conceptualización propia contribuirá a superar obstáculos que dificultan el éxito de la Pedagogía y de la tarea educativa desde

el punto de vista de la concepción disciplinar, de la investigación, del conocimiento y de la acción de educar.

1.3.3. Conceptos propios frente a opinionitis pedagógica

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

Sin lugar a dudas, podemos afirmar que una de las contribuciones más fácilmente observable de la preocupación por la educación como objeto de conocimiento que genera conceptos propios es su contribución a la erradicación de la *opinionitis pedagógica*. El término 'opinionitis', que ha sido acuñado por L. Morín, se entiende como emisión de una opinión en un ámbito en el que no se es experto, defendiéndola con la misma firmeza que defenderíamos las opiniones que emitimos como expertos, pero sin el rigor probatorio de las mismas (Morín, 1975).

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

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

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

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

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

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

- La opinionitis ejerce una influencia nociva en el desempeño de la tarea educativa. En efecto, las investigaciones actuales permiten afirmar que la aceptación de un mensaje depende en buena medida de la confianza que nos inspira el emisor (Black, 1969). Y si esto es así, se entiende por qué las opiniones que emiten especialistas de otros campos afines como la medicina o la psicología, por ejemplo, pueden ser usadas por los padres de alumnos y por los propios educadores como precisa manifestación de una norma pedagógica, que sabemos no ha sido justificada adecuadamente.
- La opinionitis fomenta una falsa identificación. Del carácter participativo de la tarea educativa se infiere erróneamente el principio de que toda persona que participa en la educación entiende de educación. Con lo cual se confunden los niveles de participación y se tergiversa el sentido de la investigación pedagógica. Participar no es sinónimo de entender y, desde luego, no se requieren las mismas competencias para participar a nivel de información, a nivel de toma de decisiones o a nivel de ejecución de lo decidido.

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

1.3.4. Significado y "objeto significado" no son lo mismo: rigor lógico, significatividad y homogeneidad de criterios

Desde el punto de vista lógico, lo primero que debemos tomar en consideración es la verdad de que el significado de un objeto o cosa no es la cosa en sí. De acuerdo con lo dicho en el epígrafe 2, es obvio que yo puedo tropezar en la oscuridad o en la calle con una cosa y golpearme con ella sin comprender nada de lo que esa cosa u objeto es. La cosa tiene significado cuando se convierte en algo comprendido. Una palabra o una voz, por ejemplo "lápiz" se presenta para nosotros como un ruido o una grafía, si no entendemos la lengua y no sabemos leer. Si sabemos leer y conocemos la lengua, la palabra "lápiz" tiene algún significado, pero incluso así, podemos desconocer el contexto en que se ha usado. Precisamente por eso os dice Dewey que "aprehender el significado de una cosa, un acontecimiento o una situación es contemplarlo en sus *relaciones* con otras cosas, observar cómo opera o funciona, qué consecuencias se siguen de él, qué lo produce, qué utilidad puede dársele. Por el contrario, lo que hemos

llamado cosa en bruto, la cosa sin significado para nosotros, es algo cuyas relaciones no se han aprehendido" (Dewey, 1998, p. 125).

Desde el punto de vista de la conceptuación, conviene mantener que:

- A cada concepto se le exige *rigor lógico* y *significatividad*. El rigor lógico (*pertinence*) se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad para cada concepto y que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entenderlo: pertenecen a ese concepto y a ningún otro en su conjunto salvo a aquellos objetos que se identifican en él. El rigor lógico quiere decir, por tanto, que la inclusión de una acción u objeto en la categoría propia del concepto se hace siempre y cuando la acción u objeto defiende y reproduce las características estipuladas para el concepto, atendiendo a las propiedades de extensión (a cuántos objetos se aplica el concepto) e intensidad (propiedades o características o rasgos definitorios del objeto u objetos incluidos en la definición). Por su parte, la significatividad (*significativity, relevance*) es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir, que, además de incluir un objeto o acción en un concepto, tenemos que saber el valor o importancia de ese concepto, por el hecho de incluirlo en esa categoría. La significatividad se define como la capacidad que tiene el criterio definidor, de ordenar y cualificar la actividad u objeto que se ha significado y que se identifica bajo el criterio definidor. El hecho de aplicar a la educación un criterio definidor (por ejemplo, actividad moralmente justificada y de carácter personal) exige que la educación quede cualificada por lo que significa el criterio (sería una actividad más importante que la mera repetición o el amaestramiento).
- Cada criterio cualificador tiene un techo: su respuesta específica a la cualificación discriminante. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta al criterio calificador es aplicable a la educación desde el criterio. Por consiguiente, cada criterio tiene un techo demarcado por las respuestas que permite el calificativo, y, así las cosas, lo que define la cualificación o categorización es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde ese criterio. Es decir, si la educación es calificada como humanista, cabe en educación todo lo que corresponde al humanismo y nada sería contradictorio con la acción de educar, si es humanista.
- Ahora bien, por el modo de cualificar la educación desde el criterio definidor, cada criterio tiene un modo distinto de configurar el objeto definido. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada criterio, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, criterio), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde el criterio, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación de la educación a la cualificación que se le atribuye desde el criterio definidor. Por seguir con el ejemplo anterior, la cuestión no es que la educación sea susceptible de ser calificada como humanista, sino si solo cabe defender que la educación sea humanismo. De manera que lo correcto sería mantener

que, si la educación es calificada como humanista, cabe en educación todo lo que corresponde al humanismo siempre que no contradiga la acción de educar.

En el año 1987, W. K. Davis realiza un estudio teórico acerca de la debilidad de los paradigmas en la investigación pedagógica y concluye que, si bien es verdad que somos capaces de establecer un sofisticado nivel en términos de metodología de la investigación y de las técnicas de evaluación, también es cierto que muchas de las cuestiones de investigación responden más frecuentemente a ocurrencias oportunistas respecto del entorno que a un sistemático y permanente interrogatorio del modo de encarar el sentido y meta de la intervención pedagógica (Davis, 1987).

La ausencia de unificación de paradigmas en la investigación pedagógica ha sido denunciada en muy diversos trabajos y los manuales internacionales de investigación pedagógica dejan constancia de esta idea (Wittrock, 1986; Keeves, 1988). Para Schulman, la ausencia de un paradigma singular de investigación no es un signo patológico del campo, ni una señal de peligro para el campo de estudio (Schulman, 1986). El problema, como dice T. Husén (1979 y 1988), habría que verlo, más bien, en las posiciones dogmáticas y reduccionistas que limitan el conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se establezca desde una determinada concepción, pues eso equivaldría a negar la posibilidad de avance en el sistema conceptual de un campo (Husén, 1979 y 1988).

La diversidad de criterio, e incluso la polémica en la investigación, no deben interpretarse de manera descontextualizada. Controversia y polémica no son sinónimos de ausencia de resultados. Al discutir sobre un criterio de cualificación y clasificación estamos estudiando algo concreto, la conveniencia de usarlo o no, y la explicación del acuerdo o desacuerdo es esclarecedora, pues, como dice Austin, si ustedes usan "X" donde yo uso "Y", es porque estamos en desacuerdo o, lo que es más probable, que el sistema conceptual de ustedes es distinto al mío (Austin, 1971, p. 65).

Desde el contexto de la investigación pedagógica no puede olvidarse que, en cualquier caso, estas polémicas son polémicas de expertos acerca de un conocimiento especializado. En el fondo, con esta polémica, no sólo se pone de manifiesto la importancia del tema de la conceptualización en la investigación pedagógica, sino que, además, se fortalece la relación entre la función pedagógica y el conocimiento de la educación al profundizar en el significado especializado y específico de los conceptos propios del campo semántico de la educación, pues, como dice Berliner, en definitiva, lo que se pretende con el conocimiento de la educación es que sea adecuado para describir, explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica (Berliner, 1986).

En nuestra opinión la polémica no supone descrédito para el tema de estudio, porque es posible establecer parámetros acerca del conocimiento de la educación que fundamenten pautas intersubjetivables de análisis de las diferentes posiciones que se mantienen respecto del conocimiento de la educación. Así las cosas, la cuestión no es la polémica y la diversidad de paradigmas y focalizaciones, sino más precisamente la posibilidad de unificación de los criterios de análisis; o dicho de otro modo, el problema no es la diversidad de paradigmas, sino la homogeneidad de criterios respecto de la identidad de la educación y de su conocimiento.

1.4. ACERCAMIENTO ETIMOLÓGICO AL TÉRMINO 'EDUCACIÓN'

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

1.4.1. Tradición y modernidad no concuerdan en la etimología

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

El profesor Nassif, sin alegar superiores razones al mero sentido antinómico de los dos verbos latinos, se mantiene en la postura ecléctica bajo la consideración de que ambos significados son complementarios (Nassif, 1958, p. 6). Lo cierto es que aunque ambas derivaciones no sean ni excluyentes ni opuestas, sino complementarias, eso no significa que la etimología avale tal mezcla. Como dice el profesor Doval, latinista y pedagogo:

> "casi todos los autores parecen adolecer de un vicio común, el de amoldar la etimología a la conveniencia de un campo semántico propio, elaborado con parcialidad. Bastaría recordar a San Isidoro para intuir lo falaz de esa forma de proceder en el campo de la etimología. Se me antoja que dar esto por válido sería como, en otro orden de cosas, admitir la validez de la conocida argucia mitológica de Virgilio, cuando en la Eneida logra entroncar la estirpe de César, con la egregia figura de Eneas, en un desesperado intento por granjearse su benevolencia y el retorno a Roma" (Doval, 1979, p. 116).

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

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

1.4.2. La etimología se vincula a *educare* y *educationem*

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

Para los latinistas el verbo originario *deuk: ducere* (el que dirige o conduce), da lugar, por una parte —y con carácter anterior a "educare" en su aparición desde el punto de vista histórico—, a *educere* (conducir desde, extraer, hacer salir del cascarón un ave, ayudar a nacer de la partera, etc., que son las matizaciones propias de la preposición "*ex*") y por otra a *educare*, que surge por analogía con otros verbos primarios de la primera conjugación y añade, al sentido de origen y dirección, el sentido de duración del proceso (Doval, 1979, p. 117). Todo apunta a que, si bien la diferencia del matiz durativo entre ambos verbos se fue perdiendo en el latín clásico, el origen etimológico no parece ofrecer ya serias dudas. *Educatio*, procedería del verbo *educare* (educar, criar, enseñar, instruir, formar, dar educación), que, a su vez, tendría su origen por vía de derivación y composición en el verbo primario *ducere*. Esta derivación de *educare* viene corroborada por el uso que los griegos hacían, junto al término *paideia*, del verbo *trefos*, que sisgnifica criar, para designar la acción educativa. Por su parte, Cicerón, Séneca y Quintiliano usan las palabras *educatio* y *educationem* con significado de nutrición, crianza y alimentación, como algo distinto de mera manutención física. *Educatio* se vincula a *doctrina* (contenido educativo) y a *instructio e institutio* (acto de construir, instruir y formar desde fuera) (Doval, 1979, p. 19).

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

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

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

> "El verbo educar parece haber hecho su primera aparición documental en la primera mitad del siglo XVI. Si bien Corominas en su *Diccionario de autoridades* (parte 2, lit. 7.1.5) sitúa su aparición en el 1623, fecha en la que Minsheu lo incluye en su *A Dictionary in Spanish and English*, lo cierto es que un siglo antes ya fue usado por Vicente Valverde, colonizador español y obispo de Cuzco, en su *Vida de Cristo* (libro II, cap. I): *pues en otros treinta años le habían educado las montañas y soledades de Judea*" (Doval, 1979, p. 120).

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

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

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

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

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

vida. A estas condiciones se les puede atribuir naturaleza antinómica, es decir, intelectualmente podemos hacer que se comporten con una aparente contradicción interna entre dos principios necesarios en la educación, pues llevados a extremo se excluyen mutuamente en la acción, aunque lo cierto es que, bien entendidos y en la realidad, son necesarios ambos en cada caso de relación educativa.

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

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

1.5.1. El pensamiento antinómico se postula como categoría real

El pensamiento antinómico ha proliferado como forma de explicar y comprender la educación como proceso y acción. Lo fundamental de la antinomia es la contraposición entre dos elementos y es cierto que, partiendo de la dicotomía interno-externo, podemos antinomizar idealistamente la educación. 'Interno' quiere decir que las cosas relacionadas o relacionables no son independientes de sus relaciones; 'externo', quiere decir que las cosas relacionadas o relacionables poseen una realidad independiente de sus relaciones. En el pensamiento idealista las relaciones son internas (Ferrater, 1979, pp. 2825-2829).

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

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

El profesor Quintana nos dice que entender la educación como una realidad antinómica significa asumir que la educación no es solo problemática, sino que su problematicidad viene ante todo de las antinomias que encierra. Las antinomias son problemas estructurales-funcionales de un ser, en forma de contradicciones internas: "en la realidad viviente social y cultural se dan antinomias, y ante ellas se queda

uno sin palabra, porque no se pueden entender, no se pueden explicar. Mas hay que aceptarlas, porque son parte de la realidad" (Quintana, 1988, p. 57).

Existen *antinomias lógicas*, que suponen una contradicción entre dos ideas del pensamiento, la afirmación de una supone la negación de la otra, por ejemplo las paradojas o pensar un círculo cuadrado. Existen *antinomias filosóficas* que implican contradicciones en forma dialéctica de tesis y antítesis, por ejemplo el carácter del mundo para Kant que es siempre y a la vez limitado e ilimitado, simple y compuesto, lleno de libertad y determinismo. Existen, además *antinomias reales* que son las que existen en nuestra experiencia del mundo exterior, como es el caso del bien del individuo y el bien del grupo. Como dice Reboul, antinomia no significa solo contradicción, sino también oposición entre dos leyes o dos reglas, cada una de las cuales puede fundamentar nuestra adhesión. Superar la antinomia consiste para la filosofía en descubrir un punto de vista superior que integre las dos tesis opuestas; que las integre o las rechace, pero haciendo justicia a ambas (Reboul, 1972, p. 135).

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

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

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

El profesor Quintana ha sistematizado y enumerado 20 antinomias en su obra *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*, insistiendo en la perspectiva

pedagógica de quedarse con una de las alternativas de cada par antinómico y en la visión de término medio o sentido común (Quintana, 1988, pp. 215-256):

- La educación entre el determinismo de la herencia y los influjos del medio ambiente (herencia/ambiente).
- La educación entre la posibilidad y la dificultad de educar (optimismo/pesimismo pedagógico).
- La educación entre la tarea de informar y la de formar.
- La educación entre la heteroeducación autoeducación.
- La educación entre la actitud receptora y la actividad creadora (pasividad-actividad; actor o autor).
- La educación como mediación entre los impulsos espontáneos y la vida reflexiva (innato-adquirido, naturaleza-cultura).
- La educación entre una acción determinante y una acción de simple apoyo (actividad configuradora/facilitadora).
- La educación entre el propósito manipulador y la acción liberadora (alienar-instrumentalizar/liberar).
- La educación entre la tecnología y el arte (obrar técnico/obrar artístico).
- La educación entre el esfuerzo provocado y el interés espontáneo (atención/interés; juego/trabajo).
- La educación entre racionalidad y la afectividad (inculcar principios y normas/desatar emociones; cabeza/corazón).
- La educación entre la disciplina represora y la permisividad en la liberación de impulsos (represión/permisividad; autoritarismo/no intervencionismo).
- La educación entre la autoridad y la libertad (dependencia/independencia; proponer/imponer; sublevación/sumisión).
- La educación entre la salvaguarda de lo objetivo y de lo subjetivo, de lo absoluto y de lo relativo, de lo inmanente y de lo trascendente.
- La educación entre una construcción mecánica y una actividad espiritual (objeto/sujeto; adiestramiento/formación).
- La educación entre la actividad intelectual y afectiva (razón/pasión; intelectualismo/intuicionismo afectivo-moral).
- La educación entre el servir a los intereses del individuo o a los de la sociedad (individuo-sociedad).
- La educación entre la función adaptadora y el desarrollo de la originalidad personal (tradición o progreso personal).
- La educación entre el futuro y el presente del educando (necesidades actuales o futuras).
- La educación entre el derecho y el deber (derechos-deberes).

1.5.2. El pensamiento antinómico es propicio a afirmaciones que contienen lemas educacionales

Como ya hemos visto, antinomia no significa solo contradicción, sino también oposición entre dos leyes o dos reglas, cada una de las cuales puede fundamentar nuestra

adhesión. En la solución de la concepción antinómica de la educación, todas las soluciones unilaterales (respuesta singularizada solo en uno de los elementos del par alternativo) son reduccionistas, arbitrarias, poco realistas y dogmáticas, porque enfocan la solución desde una perspectiva unilateral. Pero, en su afán por defender y extender su propuesta teórica, los partidarios del pensamiento vinculado a cada uno de los elementos del par alternativo generan enunciados sencillos y sugerentes que pretenden resumir el contenido significativo de la teoría que defienden. Esos enunciados son *lemas* y todos hemos enfrentado alguno de ellos en los debates educativos; por ejemplo:

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

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

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

Los lemas nacen como signo propagandístico (anuncio) de una teoría. Recogen de ella aquello que más directamente puede causar impacto en la gente. Desde esta perspectiva los lemas no son perjudiciales, pues cumplen una misión determinada: atraer la atención. La peligrosidad del lema surge cuando se consideran como doctrinas o argumentos literales de una teoría. Adoptan las consecuencias y valores de una reflexión razonada y de una investigación profunda, apartándose de su misión original.

En este caso el lema es una enunciación que se aparta de su origen y pierde su rigor. Si lo usamos como una verdad, desligado del pensamiento que lo originó, se convierte en un elemento sugeridor de posibles principios de acción altamente erróneos (Scheffler, 1970, p. 29).

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

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

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

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

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

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

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

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

> "El clásico paradigma "si X, entonces Y" (siendo "X" la enseñanza e "Y" el aprendizaje), no significa necesariamente que "siempre que X, entonces Y", como tampoco que "no Y, a no ser que X". En términos más claros: el alumno puede aprender sin que el profesor le enseñe y, por otra parte, el profesor debe conocer qué variables pueden intervenir —interferir— entre los comportamientos docente y discente, impidiendo u obstaculizando éste. Así, "siempre que X, entonces Y", se traduce en "siempre que X, a no ser que Z, entonces Y", siendo Z las variables intervinientes", si se me permite usar este término" (Vázquez Gómez, 1980, p. 49.)

En el ámbito de la educación la experiencia confirma que no hay enseñanza si no se produce aprendizaje, porque nadie podría calificar de enseñanza una actividad en la que es imposible aprender. Ahora bien, la misma experiencia confirma que puede

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

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

1.5.3. El pensamiento antinómico adolece de ceguera paradigmática

Es innegable que, si tenemos la mentalidad adecuada, imprimada por el sentido dialéctico y de alternativas en cada caso es muy fácil caer en la aceptación de las visiones antinómicas. Nuestra cultura pedagógica y la dicotomía básica entre auto y heteroeducación, entre *educare* y *educere* (que no son un conjunto alternativo del significado etimológico, como hemos visto en el epígrafe 4), entre sujeto y objeto, entre cultura y natura, entre interno y externo, entre tesis y antítesis, nos hacen proclives a presentar intelectualmente nuestro pensamiento con sentido antinómico respecto de la educación; y más aun, si somos partidarios de una concepción idealista, justificamos ideológicamente la antinomia, pues su postulado general es que el sistema real es de algún modo una copia del sistema mental. Pero una cosa es que yo pueda intelectualmente dicotomizar la educación y la realidad en pares antinómicos y otra muy distinta es que la realidad sea así en tanto que educación y actividad real. Estos pares alternativos pueden tener un efecto didáctico claro a primera vista y un efecto tranquilizador sobre nuestras ideas, pero, sin lugar a dudas, la realidad no es, idealistamente, la representación intelectual que nos hacemos de ella, ni la categoría mental que le aplicamos.

Como ya sabemos, el objeto, la cosa, no es el significado y aplicar unas categorías de análisis a la realidad, no significa que ellas se den en la realidad o que la realidad tenga y sea esas categorías. Frente a esta reducción idealista de la realidad al pensamiento, tenemos el hecho patente del error. Nuestras construcciones mentales no siempre coinciden con la realidad. Y esto no sería posible, si el pensamiento fuera el origen de la realidad. No se trata simplemente de aplicar unos esquemas a la realidad,

más precisamente, se trata de que construimos esos esquemas en interacción con la realidad. Buscamos relaciones en las cosas y esas relaciones no son puros pensamientos que les aplicamos, sino relaciones que se refieren a las cosas. Y en este caso hemos de decir que sólo los principios lógicos son construcciones mentales que se cumplen en la realidad. Precisamente por eso podemos decir que la creencia en el principio de contradicción es un pensamiento, pero el principio de contradicción mismo no es un pensamiento, sino un hecho que concierne a las cosas del mundo.

En el epígrafe 3.3, hemos visto las consecuencias de la opinionitis pedagógica. En este mismo sentido se expresa E. Morin, cuando nos pone sobre aviso de las *cegueras paradigmáticas*, porque el juego de la verdad y el error no solo se juega en la verificación empírica y en la coherencia lógica de las teorías; también se juega a fondo en la *zona invisible de los paradigmas* (Morín, 2000, p. 28).

Un paradigma puede ser definido por dos condiciones: 1) la promoción/ selección de conceptos maestros de la inteligibilidad: necesidad-orden en los determinismos, materia en el materialismo, espíritu, estructura, etcétera son conceptos seleccionados y seleccionantes que excluyen y subordinan sus pares antinómicos —caos, azar, etc.—, de manera que el nivel paradigmático es el principio de selección de las ideas integrables en el discurso y de las que son rechazables y segregadas 2) el marco teórico, sea bueno o malo, ajustado o desajustado, restringe las posiciones de valor que pueden ser defendidas y, por tanto, determina las operaciones lógicas maestras: el paradigma selecciona las operaciones lógicas que se convierten en preponderantes, pertinentes y evidentes bajo sus postulados; por su prescripción y proscripción, el paradigma funda el axioma y se expresa en el axioma:

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

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

1.6. DEFINICIONES, SABER Y CONCEPTOS DEBATIBLES

Es una observación común que el verdadero conocimiento de las cosas sólo se logra con la experiencia de su frecuente trato, que nos permite hacernos una idea de ellas y alcanzar su significado o comprensión, por medio de una personal asimilación. Esto, que en general acontece en todo orden de asuntos, vale, de una manera especial, para la esfera de los conocimientos. De ahí que la comprensión del significado de un término sea más un resultado tardío y reflexivo —sobre la base de un previo cultivo de la misma—, que una labor enteramente apriorística y montada al aire.

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

Es normal, antes de elucidar los rasgos que se identifican en la definición real, considerar la significación de la palabra con la cual la nombramos. Y el estudio de la palabra se ha especificado en la definición de dos maneras, atendiendo al origen y a su sinonimia. La *definición nominal tiene dos modalidades:* definición *etimológica* y definición *sinonímica,* según que el método del que nos valgamos para manifestar la significación de un término sea el recurso a su origen, o la aclaración por otras voces más conocidas y de pareja significación.

1.6.1. Tener idea de algo, discernir su aspecto, es saber en sentido débil

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

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

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

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

1.6.2. Saber es definir, es clasificar rasgos

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

> "Hay que advertir que una idea, en su significación lógica, es algo muy distinto de las ideas tal como son tratadas en los manuales de psicología. Una idea, en términos lógicos, no es una percepción empalidecida de un objeto, ni un compuesto de una cantidad de sensaciones. No se conseguirá el significado de 'silla', mediante la representación mental de una silla. (…) Un profano es capaz de formarse una imagen de un diagrama científico. Pero, (…) la más precisa representación mental del diagrama dejará al lego en la más completa ignorancia de su significado y, por ende, sin una idea del mismo, aun cuando pudiera hacer una lista de todas sus cualidades, una por una. (…) Una idea, desde el punto de vista intelectual, no puede definirse por su estructura, sino por su función y su uso. (…) Idea es todo lo que en una situación dudosa o ante un problema sin definir, nos ayuda a formar juicio y a deducir una conclusión, por medio de la anticipación de una posible solución. (…) Una cosa comprendida, una cosa con significado, es distinta, tanto de una idea, que es un significado incierto y todavía aislado, como de una cosa en bruto, meramente física" (Dewey, 1998, p. 124).

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

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

El tipo más tradicional de definición es la que se relaciona con significados formales o lógicos. El término se define colocándolo en su propia clase (*género*) y distinguiéndolo de los demás objetos de esa misma clase (*diferencia específica*). Cuando decimos "*hombre, animal racional*", estamos haciendo una definición formal atendiendo a dos

rasgos: *género* (Homo) y *diferencia* (racional). El procedimiento de definir en este caso consiste en ubicar un símbolo dentro de una clase de símbolos y luego distinguirlo dentro de la propia clase. Nuestro modo de pensamiento está habituado a razonar por inclusión y diferenciación. La definición por pertenencia a una clase y la definición por asignación de propiedades son métodos equivalentes. Las definiciones reales buscan siempre la determinación de rasgos que hay que comprender y relacionar.

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

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

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

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

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

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

1.6.3. Saber, en sentido pleno, es entender

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

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

El sentido propio de la definición real nos exige, además de discernir y definir, *entender*, o sea, nos exige saber en sentido pleno: 1) demostrar la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonar teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibrar la impresión de realidad que nos trasmiten. Y así las cosas, tiene sentido afirmar que una fuente constante de mala comprensión y de consideraciones erróneas es la indefinición del significado. Por la vaguedad del significado interpretamos mal a otras personas, a otras cosas, a nosotros mismos: por ambigüedad distorsionamos y tergiversamos (Dewey, 1998, p. 140).

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

1.6.4. Definiciones denotativas, expositivas y científicas operacionales

Atendiendo a la diversidad y progresivo modo de profundizar en la comprensión de las cosas, Dewey distingue tres tipos de definiciones: denotativas, expositivas y científicas. Las *definiciones denotativas*, tienen un fin práctico y social, y clasifican e identifican una

cosa por un conjunto de rasgos que corresponden a su configuración; permiten discernir, sin sentido de necesidad lógica en los rasgos seleccionados; son propias del primer nivel de saber, es decir, saber discernir. Las *definiciones expositivas*, son importantes, desde el punto de vista didáctico y social, como paso intermedio para la comprensión; se centran en el conjunto de significados mejor conocidos en una comunidad para cada término; se aceptan por sumisión a la autoridad del uso y costumbre y permiten poner al servicio de cada individuo el tesoro almacenado de significados de la comunidad en la que vivimos, son definiciones propias de los diccionarios, son definiciones fundamentalmente descriptivas. Estas definiciones no tratan de conciliar o confrontar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno los diversos significados recopilados, por consiguiente, más que profundidad, revela una superficial comprensión de las cosas, que acaba en ocasiones en un despreocupado eclecticismo.

Las *definiciones científicas* identifican, clasifican y entienden con sentido de necesidad lógica las propiedades de los objetos o cosas para contextos dados, es decir, seleccionan las condiciones de causación, generación y producción de la cosa definida; precisamente por eso, las definiciones científicas suelen ser causales y genéticas, pues establecen el modo en que un objeto se constituye y establece la clave de su pertenencia a un determinado tipo de objetos; las definiciones científicas denotan una relación de función y causación y alcanzan un máximo de individualización y de aplicación o generalización, en la medida que muestran cómo las cosas dependen unas de otras o se influyen (Dewey, 1998, pp. 142-43).

Las definiciones científicas son conocidas también como *definiciones operacionales*. Estas definiciones buscan la precisión, uniendo el significado y el objeto denotado por él y, calibrando la impresión de realidad que produce, teniendo en cuenta las operaciones que podemos hacer con ellos, porque muchos objetos definidos no están en nuestro mismo espacio y tiempo (Berlo, 1979, p. 218).

1.6.5. Conceptos debatibles y análisis del lenguaje

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

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

debatible, porque: 1) implica valores, 2) es de carácter complejo, 3) es susceptible de categorización de sus rasgos distintivos, 4) está vinculado al contexto en su variable orientación formativa temporal concreta, 5) adolece de polisemias de definición expositiva y denotativa, 6) es proclive a la anemia semántica y a la ambigüedad contextual y 7) es un concepto cuya realización tiene consecuencias prácticas susceptibles de discusión razonada (Gallie, 1955-56).

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

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

1.6.6. Definiciones generales estipulativas, descriptivas y programáticas

El profesor I. Scheffler, abundando en el uso de estas reglas, estableció un marco comprensivo para las definiciones en el área de la educación. Para Scheffler, las afirmaciones del área de la educación son de tres grandes tipos: las afirmaciones de *definición*, afirmaciones que contienen *lemas* y afirmaciones que incluyen *descripciones metafóricas*. A su vez, las afirmaciones de definición se distinguen según contengan *definiciones científicas* y *definiciones generales*. Por su parte, las definiciones generales pueden ser *estipulativas, descriptivas* y *programáticas* (Scheffler, 1970, p. 1).

Conviene tener presente que no hay una manera única según la cual las definiciones deberían ser usadas en educación. Pero hay que conocer los criterios desde los cuales se conciben eso dos tipos de definiciones. Las *definiciones científicas,* como ya hemos dicho, son afirmaciones de tipo técnico, relacionadas con una investigación de conocimiento especializado y con una finalidad teórica, de manera tal que no podrían ser evaluadas haciendo abstracción del sistema en el que fueron creadas. Las afirmaciones científicas no están exentas de la posibilidad de ser alteradas, como mejor aplicación a la explicación y comprensión de los acontecimientos y las cosas. Las *definiciones generales* no se exponen como afirmaciones técnicas, sino como comunicaciones de orden práctico y en un contexto del mismo tipo. Las definiciones generales no deben entenderse como definiciones de inferior categoría, sino como afirmaciones dirigidas al público en general y que forman parte del lenguaje de los debates sobre políticas educativas, lo cual nos hace ver la importancia de su alcance para modificar las conductas. En el ámbito de las definiciones generales:

> "La definición estipulativa se interesa por la comunicación, es decir, se la presenta para facilitar el intercambio de ideas; la descriptiva se interesa por la explicación, o sea, que se propone aclarar la aplicación corriente de los términos que define, el interés de la definición programática resulta de orden moral, esto es, se las elabora para dar expresión a programas de acción (…) Cada una de ellas sirve a un propósito perfectamente legítimo y no hay necesidad de preferir la una a las otras o de ubicarlas conforme a una escala de valores" (Scheffler, 1970, p. 13).

Definiciones estipulativas se identifican con la determinación particular en que un término se entenderá (estipulación) dentro de una unidad discursiva dada o dentro de varias de cierto tipo. Una estipulación es semejante a una instancia de legislación terminológica: se presenta un término y se comunica que, en un determinado contexto, se considerará equivalente a una determinada descripción. Si el término no tiene ningún uso previo, hablamos de *estipulación inventiva*. Si se establece un nuevo uso para un término que ya tenía uso previo, hablamos de *estipulación no inventiva*. Sería estipulación inventiva, por ejemplo, la creación de las palabras educando, discípulo, alumno, moral, bolígrafo, etc., que no tenían un uso previo. Se consideran estipulaciones no inventivas en el contexto de educación, por ejemplo, términos como sobresaliente, suspenso, currículum, etc., porque ya tenían un uso previo en el lenguaje y en otros contextos. El lenguaje coloquial genera muchas estipulaciones no inventivas; tal es el caso de las palabras 'chocolate', 'nieve', 'camello', en el ámbito de la droga, o de las palabras 'tronco' y 'tío' en el círculo coloquial de la amistad adolescente.

Las estipulaciones se hacen siempre por economía de expresión, es decir, porque el lenguaje disponible en un contexto solo permite referirse a la cosa designada con una descripción larga. Ahora bien, la creación de una estipulación no obedece solo a la economía del lenguaje, sino a la existencia de términos corrientes con carácter sugerente que facilitan un determinado tipo de asociación (piénsese en el uso de 'nieve' y 'chocolate' en el contexto de la droga). Una vez establecida la estipulación, y dado que las estipulaciones no pretenden reflejar un uso previo del término, carece de sentido rechazarlas porque no reflejen el significado normal y previo de la palabra. Son, en este sentido, fruto de decisiones arbitrarias, resultado de la economía de expresión y de interés práctico (Scheffler, 1970, pp. 4-5).

Las *definiciones descriptivas* explican los términos definidos dando cuenta de sus usos previos. Sirven para fijar convenciones que rigen en un determinado contexto, bajo el supuesto de que, al fundamentarse en los aspectos comunes de los usos previos, alcanzarán mayor consenso en el uso final. El criterio que aconseja su uso no es la economía del lenguaje, sino la clarificación del significado. Asumen con precisión qué aspectos de los usos previos están resaltando y por tanto se usan para clarificar un significado, analizando los usos predefinitorios. Por principio de significado, la definición descriptiva debe concordar con los usos previos en los casos más evidentes de su aplicación, es decir, en aquellos aspectos cuya coherencia y fundamentación esté justificada. La definición descriptiva se usa para dar cuenta explicativa del significado de un término que ha tenido definiciones previas. Un ejemplo de definición descriptiva consistiría en acudir a diversas definiciones del término educación correspondientes

a diversos autores y buscar los usos más comunes entre ellos para generar la nueva definición (Scheffler, 1970, pp. 7-8). Y entiéndase bien que solo se reflejan los usos comunes, porque no es posible forjar un concepto descriptivo que, de una manera material (es decir, atenta al contenido y la dirección propia de cada sistema de pensamiento), logre reunir todas las definiciones históricas dadas sobre educación; por la obvia razón de que las direcciones y las concepciones de educación de los diversos sistemas son, en cuanto tales, irreductibles a una doctrina común. Es un empeño vano el de conciliar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno al concepto de educación, y tal empeño, más que profundidad, revela una superficial comprensión de las cosas, que acaba en ocasiones en un despreocupado eclecticismo.

Parece obvio que las definiciones descriptivas nos obligan a no prescindir de las aportaciones de significado previas y más comunes, pero no garantizan la veracidad, pues los usos previos más comunes no son necesariamente comunes por los fundamentos de verdad de sus afirmaciones. Por mucho que en la historia, el término educación tenga un uso como sinónimo de cortesía, no vamos a aceptar que educar a un niño es hacerlo cortés. Más bien parece que, en el campo de la educación, atenerse a los usos previos ha dado lugar a un panorama confuso y desordenado, debido a la utilización irreflexiva de términos y significados trasvasados de otros campos que oscurecen la perspectiva pedagógica (Walton, 1974).

Las *definiciones programáticas* son las que se establecen para orientar una nueva tendencia social en un campo. No se limita a aclarar significado desde los usos previos, sino que dan razones para justificar la introducción de nuevas acciones y la posibilidad de nuevos programas. Las definiciones programáticas sirven para: 1) atribuir un término ya conocido a un nuevo objeto particular, de manera que si se consigue, el nuevo objeto tendría la misma consideración y trato que los que ya estaban incluidos, por ejemplo, fundamentar la inclusión de bebedor de café en el grupo de toxicómanos, o el tabaco en el grupo de las drogas; 2) eliminar de una determinada definición, término o conducta que estaba incluida hasta ese momento en el grupo o categoría definido, por ejemplo, suprimir de la categoría de faltas graves determinada conducta escolar; 3) reafirmar la asignación de objetos a una determinada definición, de tal manera que contribuiremos a consolidar la práctica establecida existente como adecuada, por ejemplo, apoyar el modo de definir 'profesor' como profesional sin respaldo institucional en tanto que no se considera autoridad docente. Las definiciones programáticas plantean dilemas de orden práctico y moral. Van más allá de la consistencia y coherencia. Siempre exigen responder a la pregunta ¿Debo hacer lo que sugiere el término? (Scheffler, 1970, pp. 10-12).

De todo lo que hemos dicho en este epígrafe se sigue que las definiciones científicas y generales cubren contextos distintos. Cada una de ellas sirve a un propósito perfectamente legítimo y no hay necesidad de preferir la una a las otras o de ubicarlas conforme a una escala de valores. La investigación de los significados no debe sustituir a la evaluación de los programas que se proponen. Esto es común a todos los ámbitos de realidad que son susceptibles de ser tratados como conocimiento y como acción:

> "Así como la exactitud de una definición no constituye una garantía del valor que pueda tener o no el programa asociado con ella, resulta imposible deducir la conveniencia de un programa a partir de la inexactitud de la definición que lo propone implícitamente (…) La adopción de una definición científica con fines pragmáticos no excluye la necesidad de evaluar el programa propuesto. La adecuación científica de una definición no constituye una señal que nos demuestre el valor práctico de un programa, como tampoco ocurría con la exactitud acerca del uso previo" (Scheffler, 1970, p. 28).

1.7. A LA BÚSQUEDA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN

Como ya hemos dicho en el epígrafe 6.5, en trabajos anteriores ya he realizado aproximaciones al análisis de las definiciones, en el libro compartido de 1974, hice una primera aproximación al análisis del lenguaje, aplicando sus postulados al concepto de neutralidad y al concepto de educación (Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974). Posteriormente hice otros trabajos vinculados esos conceptos y a otros, tales como el de estudiante, libertad, procesos y convivencia (Touriñán, 1976, 1979, 1996, 2007; Touriñán y Sáez, 2012). La tesis inicial en todos esos casos de análisis es que no existe un acuerdo unánime en el significado de los términos y, aunque no se duda de la importancia de los mismos, hay que respetar la "lógica informal" (Kneller, 1969) de las palabras en la definición y contribuir a su clarificación. Todo lo que hemos dicho en este capítulo es una confirmación de la posibilidad de definición y de la necesidad de analizar los términos teóricos del discurso. Atendiendo a mi experiencia previa, podemos llegar a comprender mejor los criterios del significado de un término, siguiendo tres vías de aproximación que engloban con perspectiva de transversalidad diversos modos de definir que hemos precisado en los epígrafes 4 y 6. Para comprender el significado de educación, conviene abordar el término, atendiendo a:

1. El uso común que se hace del término.
2. La actividad que se realiza al educar.
3. La función simbólica que se le confiere a la acción.

1.7.1. Criterios vinculados al uso común del término educación

Inicié el análisis semántico del término educación y la relación del concepto de educación con otros términos en la obra conjunta de *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. El contenido básico de mi aproximación al concepto estaba centrado en los diversos sentidos del término educación, la educación como cortesía, urbanidad y nutrición, el sentido fenomenológico de hombre educado, las definiciones reales en educación y la relación del término educación con otros términos afines, tales como enseñanza, aprendizaje, instrucción, condicionamiento, adoctrinamiento y adiestramiento, la duración de la actividad educativa, el fin de la educación como perfección, la educación como perfección moral, la libertad, las libertades y el neutralismo (Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974). En este mismo libro, el profesor Esteve hizo su primera aproximación al análisis fenomenológico del proceso

educativo, vinculando el significado de educación a criterios de contenido, forma y uso, a la relación educativa y a la diferencia entre autoridad y autoritarismo (Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974, caps. 10, 19 y 23). Esas tres preocupaciones le han acompañado siempre en su carrera profesional y las ha sistematizado y ampliado en su última publicación *Educar: un compromiso con la memoria* (Esteve, 2010).

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

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

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

Hoy es frecuente escuchar frases que reflejan los usos más comunes de educación: ¿Se ha pasado de moda la buena educación?; ¿Dónde está el civismo?; ¿Dónde está la cortesía?; ¿Tiene alguna utilidad mantener las formas?; La amabilidad no se premia, parece carca; ahora, más que nunca, la ignorancia es muy atrevida; no parece que esté formado; hay que darle un pulido, hay que perfeccionarlo; este chico está malcriado". Todas esas frases inciden en las manifestaciones más tradicionales del uso común.

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

1.7.1.1. La educación es sinónimo de cortesía, civismo y urbanidad

El realismo pedagógico acentuó dentro de la historia del pensamiento educacional el sentido individual del desarrollo y el carácter necesariamente social en la tarea educativa: la *Didáctica Magna* de Comenio y los *Ensayos* de Montaigne son una buena

prueba de ello (Comenio, 1988; Montaigne, 2005). Ya en la época de Santo Tomás se expresaba la importancia de la formación social, acogiéndose al más puro sentido de la tradición griega que encontraba en la formación del hombre para la vida pública del ágora, la formación del ciudadano, el objetivo final de la educación. Pero es con Locke que la educación se hace marcadamente sinónima de cortesía y urbanidad (Locke, 1911 y 1956). La educación no se concibe desde Locke sin unas ciertas formas de actuar que marcan y facilitan el buen trato y que además disciplinan a la persona en sus hábitos personales y de relación. Castiglione había marcado en su obra *El cortesano* el ideal cortés de la buena educación del hombre del renacimiento. Urbanidad es la forma de acción que distingue al hombre que vive en la urbe del hombre de costumbres poco refinadas del campo (Castiglione, 1984). El desarrollo de la cortesía y de la urbanidad está ligado al uso común de educación desde Locke para el pensamiento moderno. Por su parte Rousseau recoge el pensamiento de Locke en sus propias ideas y va más allá, haciendo a la educación sinónimo de ciudadanía. Estar bien educado es hacer del hombre un buen ciudadano (Rousseau, 1973 y 1982). En nuestros días educación es sinónimo de desarrollo individual, cortesía, urbanidad y civismo: bien pensar y actuar, buenos modos y buena relación ciudadana.

1.7.1.2. La educación es sinónimo de crianza material y espiritual

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

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

La sinonimia de educación y crianza vincula el concepto a *doctrina* (contenido educativo) y a *instructio e institutio* (acto de construir, instruir y formar desde fuera); vincula educación a algo que conviene al hombre entero, pues la nutrición del alma se hace por medio de la *instructio* o *disciplina* (cuyo significado difiere en los clásicos totalmente del que hoy les atribuimos a esos términos); vincula, como hemos visto en el epígrafe 4.2, el concepto de educación a: *educando* (ser criado material y espiritualmente), a *medios* (recursos con los que se cría al educando), *educador* (otro sujeto que cría y ayuda a crecer), *método y finalidad* (sentido y propósito de la acción de criar), *proceso durable* (conducir a un estado superior de larga duración) y *espacio específico de crianza crianza* (los padres preservan sus espacios de acción familiar educadora). Son indicios bastante fiables de elementos estructurales de la intervención.

1.7.1.3. La educación es sinónimo de perfeccionamiento

La educación contiene dentro del uso común del significado la idea de perfección. El sentido más simple de perfección significa modificar hacia algo superior. La perfección es iniciación y promoción a un estado superior que no estaba logrado en el hombre. En cualquier caso el concepto de perfección significa en primer lugar *complemento*,

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

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

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

1.7.1.4. La educación es sinónimo de formación

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

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

Para algunos autores el concepto de formación hace referencia al orden intelectual, mientras que el concepto de educación hace referencia al orden moral. En este sentido se dice que una persona tiene una gran formación moral, porque conoce y sabe de moral, pero solo se dirá que tiene educación moral cuando conduce moralmente su propia vida. Esta diferencia es importante y el profesor Esteve mantiene que la única diferencia de criterio entre educación y formación estriba en ese ajuste a criterio moral,

dado que podemos estar muy bien formados para hacer cosas reprobables. En este sentido de distinción entre formación y educación, la formación siempre es una condición necesaria para la educación (Esteve, 2010, p. 51).

El profesor Quintana, que es un gran conocedor de la pedagogía alemana, ha escrito sobre el concepto de formación (*Bildung*) en el pensamiento alemán (Quintana, 1988, pp. 33-45). *Bildung* se puede entender como el proceso de formación y como el resultado de la misma. En el pensamiento alemán significa propiamente configuración. Por su etimología, *Bildung* es la configuración de una materia según una forma preexistente o una imagen y se convirtió en expresión técnica fundamental en la teoría de la educación. Desde el neohumanismo alemán del siglo XVIII (Runge Peña, 2005), hasta el pensamiento de O. Willmann (1942) en el siglo XX, pasando por el pensamiento de Humbolt, de Herder, de Goethe y de Kerschensteiner (Hernández Díaz, 2009), que tuvo especial influencia en la deriva de formación a formación profesional, se asume que los rasgos que configuran un ideal de formación son los siguientes: 1) dimensión intelectual, 2) profundización en los temas, 3) arraigo en lo fundamental tradicional sin abandonar la innovación, 4) comprensión del mundo y de sí mismo, 5) punto de equilibrio entre cultura liberal y labor técnica especializada, 6) sentido integral de la formación que afecta a la vida entera del individuo y 7) presupuestos éticos vinculados a la dignidad del hombre y a la grandeza de miras (Willmann, 1942, pp. 317-321).

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

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

Para el profesor Esteve en los procesos de formación se tienen que cumplir dos condiciones: 1) el aprendizaje ha desarrollado en la persona que aprende esquemas

conceptuales propios que se han interiorizado y que se aplican a la hora de actuar, utilizando los razonamientos y los principios científicos o técnicos aplicables a esa acción; 2) el formado comprende la importancia de lo aprendido y ha desarrollado algún tipo de esquema conceptual propio, de manera tal que organiza su información en torno a dicho esquema para encontrar soluciones al afrontar situaciones nuevas porque aplica en ellas los esquemas conceptuales que ha aprendido (Esteve, 2010, p. 48)

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

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

1.7.1.5. Criterios de contenido, forma, uso formativo y equilibrio

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

a) Algo es educación, porque obedece a un criterio de contenido: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores morales, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos moralmente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio moral sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.
b) Algo es educación, porque obedece a un criterio de forma: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. El proceso educativo debe respetar la dignidad y la libertad del educando,

porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.

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

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

1.7.2. Criterios vinculados a las actividades que se realizan en educación

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

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

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

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

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

1.7.2.1 Intervención educativa y actividad común interna y externa

La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando (Touriñán, 1997c). La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios que podamos disponer. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión)

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

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

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

De la simple consulta al Diccionario (DRAE, 2013), se desprende que los tres términos se relacionan con educación. En efecto, en toda obra u operación —y la educación es una obra— se da una facultad de obrar (actividad), el ejercicio de la potencia (acción) y el hecho concreto de hacer (acto). Dicho de otro modo: se desprende que los tres términos se relacionan con educación porque la educación es un acto con resultado específico; asimismo, la educación es actividad, un conjunto de operaciones o tareas específicas —no por otra cosa sino por esto hablamos de actividades educativas—; y, además, la educación es acción, es una determinada operación o impresión, una influencia y efecto específico de un agente (educador) sobre otro (educando).

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

La importancia de la actividad es un hecho innegable en la pedagogía contemporánea. Si hubiera que resumir con una sola frase la pedagogía contemporánea, al menos en su ideal más claro y universalmente formulado, posiblemente tendríamos que considerar la nueva frontera educativa como la pedagogía de la actividad. Un somero repaso de las obras de Rousseau (1762), Montessori (1937), Dewey (1929), Decroly (1929), Freinet (1978), Ferrer (1912), Piaget (1977) y Luzuriaga (1968), y los demás clásicos del activismo pedagógico y la Nueva educación, nos pone en situación de observar, desde una perspectiva diacrónica, las matizaciones que la palabra actividad ha ido manifestando en su significación educativa (Marín Ibáñez, 1973, p. 94; Mialaret, 1979, p. 119; Chateau, 1956; Piaget e Inhelder, 1972; Palacios, 1979; Carbonell y otros, 2000; Trilla, 2001).

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

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

Por último, hemos de decir que la investigación actual distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo "externo" a la acción: obtener una solución. Es decir, no puede ejecutar la acción de resolver el

problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas*.

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

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

Hacer una taxonomía de las actividades es realmente arduo, pero, desde el punto de vista del agente educando, todos convenimos en que cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *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). También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes externas*: *juego*, *trabajo*, *estudio*, *exploración*, *intervención* y *relación* (de amigo, familiar, de pareja, social, etc.).

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

1.7.2.2. Actividades especificadas instrumentales

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

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

- *Instruir* es la acción de transmitir información, sea simple o compleja, de carácter técnico o de sentido académico. En este sentido hablamos también de "instrucciones de un folleto", porque nos transmite información sobre lo que tenemos que hacer, o de "instrucción elemental" o de "texto instructivo" porque instruye, es decir, proporciona conocimiento y orienta los procedimientos en forma detallada, clara y precisa para realizar alguna actividad ya sea simple o compleja.
- *Condicionar* es un término técnico que se incorpora a la educación desde la Psicología aplicada, bajo la forma de condicionamiento instrumental y condicionamiento operante. Tiene aplicaciones pedagógicas inequívocas en el desarrollo de hábitos físicos, intelectuales, afectivos, volitivos, operativos y proyectivos, pero no necesariamente producen una respuesta educativa. El condicionamiento es un proceso en el que la repuesta del sujeto se condiciona, se hace depender de un estimulo que propicia la respuesta de manera automática. En este sentido, los premios y los castigos son estímulos moduladores de la conducta que pueden dar lugar a respuestas condicionadas no pedagógicas; es el caso en que un niño trabaja solo por el miedo a la amenaza del castigo que le impondremos o por la promesa del premio que le ofrecemos. El límite pedagógico de los premios y castigos es su posibilidad real de ser vinculados a aprender a corregir y superar el error y a reforzar la conducta de logro de los objetivos educativos, por medio del reconocimiento externo. Y si esto es así, está claro que el riesgo pedagógico más obvio es el uso no técnico de premios y castigos, de manera tal que el alumno llegue a vincular premio y castigo como condición necesaria para corregir sus errores o avanzar en el logro de los objetivos educativos. De este modo premios y castigos se convierten en sustitutos del

objetivo, estableciendo una vinculación de dependencia ("habitual", "programada," "interesada", etcétera) con la función a realizar: ya no se trata de estudiar para saber, sino de estudiar para recibir premio o evitar castigo, es decir, "qué me das, si estudio" o "qué me haces, si no estudio", de manera tal que los premios y castigos son percibidos como formas genuinas de chantaje, amenaza, soborno, coacción intimidatoria y venganza y cualquier otra forma espuria de utilizar la conciencia de culpa y el reconocimiento de la propia excelencia. De este modo el premio y el castigo pierden su lugar como recursos pedagógicos para aprender a corregir los errores y reconocer y potenciar la conducta de logro. Así pues, el condicionamiento es un recurso cuya aprobación o rechazo se vincula al uso que queremos hacer de él, y obviamente, el condicionamiento puede instrumentalizar al hombre y se convierte entonces en un recurso reprobable (Peters, 1969; Goguelin, 1973).

- *Instrumentalizar* es un término genérico que implica usar al educando como objeto y no como sujeto de su propia educación. Se actúa como si el educando fuera el instrumento que manejamos a nuestro antojo. Toda instrumentalización es contraria a la educación, porque anula la libertad del educando. El instrumentalizador suele actuar de tres modos: mediante extorsión e intimidación, mediante adoctrinamiento y mediante manipulación.
- *Coaccionar* (*intimidar-extorsionar*), es la violencia física o psíquica intimidatoria, que una persona ejerce sobre otra, a fin de obtener algo de ella, de manera que esa persona diga o haga algo que voluntaria y deliberadamente no aceptaría. La coacción nos obliga a reparar en los tres niveles de la interlocución entre personas: exponer, proponer e imponer. Cuando alguien expone, en el interlocutor caben dos acciones, si se logra la atención interesada: o entiende lo expuesto, o no. Cuando alguien propone, en el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del compromiso: o acepta, o rechaza. Cuando alguien impone, el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del poder: o se somete o se subleva. 'Coaccionar' tiene un significado literal, no reprobado moralmente; es el uso del término en Física: acción de uno sobre otro (co-acción). Pero la coacción también tiene un sentido moralmente reprobable, vinculado a la intimidación, que no siempre está penado por ley y que se vincula a la convivencia diaria en las aulas: matoneo, amenaza, acoso escolar, acoso laboral, etc., es el sentido de coacción intimidatoria (acosadora, extorsionadora), que siempre debe ser descartada de la acción educativa (Ortega, 2001; SI(*e*)TE, 2010; Touriñán, 1979 y 1997c; Touriñán (Dir.), 2008a; Peiró, 2012).
- *Manipular* tiene un sentido reprobable, distinto al de manejar objetos. Es un proceso sutil de condicionamiento en el orden moral o práctico. Se hace manipulación para que una persona decida actuar de un modo específico. La manipulación fuerza la decisión. Es el conjunto de medios que utiliza una persona a fin de que otra persona (educando en nuestro caso) confunda o tergiverse los fundamentos afectivos, cognitivos y volitivos en su proceso de deliberación, de manera tal que elija o haga algo que no haría si se diera cuenta de la confusión o tergiversación de los fundamentos de su deliberación. En el ámbito pedagógico español, el profesor

Ibáñez-Martín abrió el camino al análisis y prevención frente a la manipulación en educación, haciendo notar que no es solo una cuestión de propaganda política y de publicidad, sino una premeditada forma de actuación en las aulas que atenta contra la libertad del educando y corrompe la tarea del educador (Ibáñez-Martín, 1974).

- *Adoctrinar* es, nominalmente la acción y efecto de adoctrinar. La acción de adoctrinar tiene un sentido tradicional que es equivalente a transmitir doctrina. Hasta el siglo XX, y mientras no se consideró problemático transmitir doctrina religiosa en la escuela, adoctrinar era transmitir doctrina (Ibáñez-Martín, 1969 y 2006). Es la diferencia entre saber científico y saber religioso, junto con la necesidad de establecer directrices en la política educativa respecto de las materias de enseñanza, lo que provoca una clara proliferación de trabajos acerca de la diferencia entre ciencia, ideología, fe y adoctrinamiento por medio de las materias escolares (Gatchell, 1959). La cuestión del adoctrinamiento político ideológico y religioso desde la escuela es un debate que sigue abierto vinculado a la cuestión de la legitimidad y legalidad del derecho de respeto a las *convicciones pedagógicas*, al amparo del artículo 14 de la Carta de Derechos Fundamentales de 7 de Diciembre de 2000, reconocida en el Tratado de Lisboa (Ibáñez-Martín, 2007). En el pensamiento contemporáneo, el adoctrinamiento tiene el sentido de condicionamiento en el orden intelectual. Hay estrategias de adoctrinamiento ligadas al contenido usado y al método a seguir y claramente se rechaza en educación por las consecuencias que produce en el educando y por la intención de quien adoctrina (Reboul, 1977; Peters, 1977 y 1979, Snook, 1972a; Dearden, Hirst y Peters, 1982). El adoctrinamiento, si es exitoso, genera pensamiento fundamentalista en el sentido más deplorable de la palabra (Otero Novas, 2001). El adoctrinamiento pretende condicionar el pensamiento de una persona de manera tal que sólo razone desde los recursos y principios que le inculcan, anulando su capacidad de analizarlos críticamente. Es una premeditada forma reprobable de actuación en las aulas que atenta contra la libertad del educando, corrompe la tarea del educador y alienta posiciones neutralistas, ciencistas y de rechazo fundamentalista e ideológico de cualquier otra forma de conocimiento y experiencia en la tarea educativa (Campillo, Esteve, Ibáñez y Touriñán, 1974; Touriñán, 1976, 1979, 1983b, y 1987a; Touriñán (Dir.), 2012; MacIntyre, 1984; Trilla, 1992; Strike, 2000a y 2000b; Weinstein, 2004; Clezio, 2006 Popkewitz, 2007; Borman, Danzig y García, 2012).
- *Entrenar, adiestrar y practicar,* son dos términos que expresan procedimientos de adquisición de habilidades y pericia por repetición. La práctica es la puesta en acción de una secuencia de intervención. El entrenamiento y el adiestramiento son el conjunto de procedimientos, técnicas y estrategias, incluso de carácter muy complejo, que se desarrollan y se aplican al logro de eficacia y eficiencia con disciplina y diligencia en procesos mentales y en actividades para mejorar el nivel de rendimiento, efectividad y pericia. Hoy hablamos sin ningún sentido peyorativo, como de un logro técnico de "el entrenamiento de los profesores" y de "las prácticas profesionalizantes". No es posible concebir hoy un experto sin entrenamiento, adiestramiento y práctica para lograr la pericia (Parcerisa, 2007; Perrenoud, 2004a,

2004b, 2001 y 2008; Touriñán (Dir.), 2010). Y si bien es bastante frecuente restringir el uso del adiestramiento al comportamiento animal, nada justifica con rigor lógico esa demarcación.

- *Comunicar* es un proceso simbólico físico, cuya finalidad es elicitar el significado a que apunta el comunicador. Sea verbal o no verbal, la comunicación se define por la relación en la que se transmite algo para que otro lo elicite (Stewart, 1973). Yo puedo transmitir sin interacción con otro, pero no es posible la comunicación sin tener en cuenta que va dirigida a otro (Berlo, 1979; Luft, 1976). Comunicar no es solo transmitir.
- *Enseñar* es un verbo que expresa tarea y rendimiento y que no supone necesariamente éxito, como ya hemos visto. Enseñar es mostrar algo por medio de signo y hacer conocer una cosa a alguien por medio de método, sea esa cosa de índole teórica o práctica. Enseñar es ordenar los elementos que intervienen en el proceso de hacer conocer para un tiempo y espacio dados, de manera que profesor y alumno sepan qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirse. Aunque frecuentemente se vincula la definición de enseñanza a la de aprendizaje, como ya hemos criticado en el epígrafe 5, enseñar es una tarea y un proceso con significación propia en el ámbito de la educación y la frecuencia de uso conjunto entre enseñar y aprender, no justifica la necesidad lógica de subalternar o subsumir un concepto en el otro (Touriñán, 1987a). Enseñar no es aprender y hacer conocer no es sólo aprender, si bien, en la tarea de enseñar se integran la lógica del conocimiento y la lógica del aprendizaje sin agotar con ambas su significado.

Como podemos comprobar, cada uno de estos conceptos tiene significado propio y, atendiendo a los criterios de uso común del término 'educación' que hemos establecido, unos tienen y otros no tienen cabida vinculados a procesos educativos, es decir *estamos legitimados para usarlos o no en educación, en la misma medida que cumplan los criterios de uso común del término y preserven la finalidad de educar* (por ejemplo, hay un uso pedagógico del premio y hay un uso reprobable del premio, pero incluso puedo hacer un uso educativo de esa influencia reprobable, poniéndola como ejemplo para desenmascarar los efectos perversos del uso no pedagógico en el proceso de toma de decisiones y en la capacidad de comprometerse de los educandos). Y esto que acabo de decir, no es nada nuevo, es la manifestación elemental de la validez técnica: la Pedagogía es conocimiento de la educación y este es válido si sirve para explicar y comprender, interpretar y transformar, cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas; o lo que es lo mismo, que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este es válido, si sirve para educar (Touriñán, 2011a).

1.7.2.3. Redes nomológicas y mapas conceptuales

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

términos teóricos en función del lugar que ocupan como miembros del conjunto en el que se aplican y usan.

Lo cierto es que los análisis lingüísticos no anulan la importancia de buscar el significado real por medio de las definiciones que hemos establecido en el epígrafe 6. El propio análisis lingüístico, al relacionar los términos con otros en la red nos exige entrar en definiciones reales, para saber qué rasgos pertenecen a cada cosa o acción con rigor de concepto (pertinencia, relevancia, extensión, intensidad, que ya hemos analizado).

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

> "Los mapas conceptuales son herramientas de representación de los marcos conceptuales-proposicionales y de significado que se poseen para un concepto o grupo de conceptos. Si alguien pudiera dibujar todos los mapas conceptuales posibles en que un concepto determinado se relaciona con otros en todos los contextos posibles, dispondríamos de una buena representación del significado que dicho concepto posee para esa persona. Evidentemente, esto es imposible. En realidad nadie conoce el significado potencial completo de los conceptos que tenemos, porque un contexto nuevo o una nueva proposición relacionada podrían producir significados que no se nos habían ocurrido antes. Prácticamente, todo aquel que prepara un mapa conceptual sobre un campo de conocimiento que posee descubre que conoce proposiciones en las que nunca había pensado, así como que algunos conceptos son mucho más ambiguos de lo que había imaginado. La construcción de mapas conceptuales es muy reveladora, tanto para el profesor como para el alumno, de los marcos de conocimiento que poseen" (Novack, 1998, p.63).

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

1.7.2.4. El concepto de Educación se vincula a criterio de finalidad en las actividades

En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de la actividad, se puede mantener que *las actividades que realizamos no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa.* En la educación se

enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas:

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativa la manipulación o transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo desenmascarar la manipulación y utilizar un conocimiento falso para probar su error y ejercitar las destrezas de uso de los criterios teóricos de prueba.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

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

Llegados a este punto, podemos decir que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible. Atendiendo a lo que hemos desarrollado en este capítulo se entiende que, desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea,*

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

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

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

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

1.7.3. La función simbólica genera metáforas, no criterio de significado

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

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

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

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

1.7.3.1. La metáfora sustituye definición por analogía

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

- la metáfora de la reproducción,
- la metáfora del barro moldeable,
- la metáfora del desarrollo,
- la metáfora del crecimiento,
- la metáfora de la asimilación,
- la metáfora del recipiente vacío, tabla rasa o llenar el vaso,

- la metáfora de la iluminación, del alumbramiento, de prender la llama,
- la metáfora de la anticipación,
- la metáfora del seguimiento,
- la metáfora de la represión,
- la metáfora de la coacción,
- la metáfora de la mente abierta.

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

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

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

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

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

1.7.3.2. Es posible criticar la metáfora y revisar el alcance de su simbolismo

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

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

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

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

> "En materia de ideas, de amor o de arte son poco eficaces los anuncios (…) Pues, la meditación sobre un tema cualquiera, aleja al meditador de la opinión recibida o

> ambiente (…) Todo esfuerzo intelectual que lo sea en rigor —y la educación lo es— nos aleja solitarios de la costa común, y por rutas recónditas que precisamente descubre nuestro esfuerzo nos conducen a lugares repuestos, nos sitúa sobre pensamientos insólitos. Son estos el resultado de nuestra meditación. (…) El anuncio se reduce a anticipar estos resultados, extirpándoles previamente la vía al cabo de la cual fueron descubiertos. (…) Un pensamiento separado de la ruta mental que a él lleva, isleño y abrupto, es una abstracción en el peor sentido de la palabra "(Ortega y Gasset, 1972, p.1).

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

1.7.3.3. La función simbólica de la metáfora no es una conexión lógica, de necesidad

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

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

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

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

nacional (inglés, por ejemplo) y comunidades nacionales que tienen varias lenguas (por ejemplo Suiza). Se actúa convirtiendo una conexión empírica entre dos cosas en relación conceptual de necesidad lógica.

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

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

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

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

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

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

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

Llegados a este punto, podemos decir que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios nominales del término, igual que cualquier otro ente que se defina de ese modo y sea comprensible. Los criterios de uso común del término y los de actividad instrumental nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado en la definición nominal en la misma medida que se cumplan los criterios nominales de uso del término y se preserve la finalidad de educar.

En el contexto de la educación, la práctica totalidad de las definiciones del término se mueven entre la definición nominal, etimológica o sinonímica, y la vinculación a la finalidad de los usos del término. Es una práctica frecuente definir partiendo de las definiciones previas dadas por otros autores y extractar los rasgos que mejor se

ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas, en el sentido atribuido a esas definiciones en epígrafes anteriores. En un reciente trabajo, el profesor R. Sáez ha recopilado diversas definiciones de educación que se ajustan a esta forma de definir (Sáez, 2007).

Sin embargo, este modo de actuar, ha dado lugar, unas veces, a un excesivo formalismo en el contexto de la definición, porque a fuerza de buscar los significados de uso común, que sean aceptados de manera general, no se comprometen con las situaciones concretas y se evita entrar en conflicto con los usos previos, en particular. En otras ocasiones, dado que estas definiciones no tratan de conciliar o confrontar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno los diversos significados recopilados, sino que buscan destacar los rasgos que se consideran denotativos y configuradores del concepto, la definición acaba con frecuencia en un despreocupado eclecticismo (Quintana, 1988, p. 51). Si educar es transformar la animalidad en humanidad, ¿cuántas maneras tenemos de hacerlo?; si educar es dar al cuerpo y al alma toda la perfección de que son susceptibles, ¿cómo las identificamos, discernimos, definimos, creamos o desarrollamos?; si la educación es perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas, ¿son humanas todas las capacidades del hombre o hay algunas que son del hombre y no son humanas y, por tanto no tienen que ver con la educación?

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

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

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

Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y

prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos trasmiten. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad vinculado a la finalidad para adentrarse en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Hay que llegar a la definición real.

Nada de la definición nominal nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Tampoco sabemos con exactitud desde la definición nominal cuales son los componentes estructurales de la intervención pedagógica, porque aquella no nos adentra en la complejidad objetual de la educación. Nada nos dice la definición nominal sobre la capacidad de resolver problemas teóricos y prácticos de la acción educativa, porque no nos adentra en la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. Ninguna de esas cuestiones es asunto simplemente deducible de manera directa desde la idea de finalidad, como se ha demostrado desde que la Pedagogía evolucionó a partir de las tesis de Herbart para construir la autonomía funcional frente a conocimiento subalternado. Tenemos que construir la definición real.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos educativos formales, no-formales o informales y educación espontánea; distinguir qué hace a una relación educativa, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto y a principios derivados del conocimiento de la educación desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es "educativa", porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible.

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

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un

entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: "Lo que debe hacer la pedagogía es *deliberar sobre sus propios conceptos* y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones *y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*" (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

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

- Desde la perspectiva de los *agentes* de la educación, hablamos de educación familiar, privada, pública, concertada, cívica, masculina, femenina, etc.
- Desde la perspectiva del *proceso*, hablamos de autoeducación, de heteroeducación formal, no formal e informal, de acción educativa espontánea, de educación escolar y para escolar, etc.
- Desde la perspectiva del *producto*, hablamos de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. También hablamos, desde la perspectiva del producto, de educación socialista, humanista, laica, anarquista, etcétera, según cuál sea el enfoque de pensamiento que la sustenta. Y, además, también desde la perspectiva del producto, hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa, moral, etc.
- Desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etc.

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

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

Tenemos que avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender. Todas esas educaciones especificadas anteriormente, si son algo, lo son porque, sustantivamente, son educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y se ejecuta como acción educativa concreta y programada de todos y cada uno de los componentes estructurales de la intervención pedagógica.

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

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

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada área de experiencia cultural. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

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

En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales, y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

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

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

Cuadro 1. Dónde está la educación.

RETOS DE INVESTIGACIÓN DERIVADOS DE LA ACTIVIDAD COMÚN INTERNA
Relación Valor-elección-obligación-decisión-sentimiento
Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias (integración cognitiva)
Relación valor-creación, vinculando lo físico y lo mental (integración simbolizante-creadora)

Dimensiones generales de intervención relativas a la actividad común interna (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad)

Competencia adecuada de cada dimensión (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador)

Capacidad específica de cada dimensión (racionalidad, pasión-emocionalidad, volición-motivación, intencionalidad, moralidad, sensibilidad-espiritualidad)

Disposición básica de cada dimensión (juicio-criterio, templanza-compasión, fortaleza, prudencia, justicia-conciencia, consciencia-notación)

Actividades comunes internas propias de las dimensiones del educando (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear)

Actividades comunes externas del educando (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación)

Medios internos, recursos ajustados a las finalidades desde las actividades del educando

Medios externos, recursos ajustados a las finalidades desde las actividades del educando

Hábitos intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos, creadores

Finalidades de la educación y valores guía derivados para la vida digna

Ámbitos de educación construidos
Niveles escolares
Arquitectura curricular para la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie
Recursos, técnicas y procedimientos aplicados a las estrategias de mejora de actividades internas y externas

RELACIÓN EDUCATIVA PARA EL LOGRO DE EDUCACIÓN:
realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

EL LOGRO DE EDUCACIÓN:
Conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos adquiridos que nos capacitan, desde el significado de la educación, para decidir y realizar nuestros proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación

Fuente: Elaboración propia.

allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real. Y a esa tarea dedicamos los siguientes capítulos, razonando acerca de los elementos estructurales de la intervención, tal como se recoge en el Cuadro 1.

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

Nuestro objetivo es avanzar paso a paso entre los componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica (el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa), que es el mapa mental de la relación teoría-práctica establecida en el conocimiento de la educación, según la corriente de conocimiento asumida y entre los componentes estructurales de intervención vinculados a la acción educativa (los agentes, los procesos, los productos y los medios de la educación), para entender que el control de los elementos estructurales de la intervención exige ir del método al modelo a través del programa, si se quiere construir con mirada pedagógica (expresión de la visión crítica que el pedagogo tiene de su método y de sus actos ajustada a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, que combina mentalidad y acción) la correspondiente acción educativa concreta, controlada y programada.

Capítulo 2

Conocimiento de la educación y mentalidad pedagógica. Realidad y normatividad frente a neutralidad

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

2.1. Introducción

2.2. Principios de metodología de investigación y principios de investigación pedagógica
- 2.2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación
- 2.2.2. Principios de metodología de investigación
- 2.2.3. Principios de investigación pedagógica
- 2.2.4. Ámbito de realidad, ámbito de conocimiento y conocimiento disciplinar del ámbito

2.3. Conocer, enseñar y educar son tareas diferentes
- 2.3.1. Conocer áreas culturales se distingue de enseñar áreas culturales y de educar con áreas culturales
- 2.3.2. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación
- 2.3.3. La no distinción y la confusión tiene consecuencias negativas en la competencia profesional
- 2.3.4. La distinción tiene efectos positivos en la identidad de los profesionales de la educación, en la función pedagógica y en las finalidades

2.4. Modelos de evolución del conocimiento de la educación: la vinculación paradigmática de las corrientes
- 2.4.1. Modelos Bibliométricos y Lingüísticos
- 2.4.2. Modelo Tradicional de Evolución del Conocimiento de la Educación
- 2.4.3. Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación
- 2.4.4. Corrientes del conocimiento de la educación
- 2.4.5. Derivación del conocimiento pedagógico y pluralidad de investigaciones teóricas en las corrientes
- 2.4.6. Relación teoría-práctica en las corrientes del conocimiento de la educación
- 2.4.7. Generación de mentalidades pedagógicas y corrientes del conocimiento de la educación
- 2.4.8. Los cuatro componentes estructurales de la mentalidad pedagógica

2.5. Realidad y normatividad frente a neutralidad. el conocimiento de la educación y la no neutralidad del estudio científico de la educación
- 2.5.1. El neutralismo ingenuo no existe
- 2.5.2. El supuesto dogmático de la neutralidad no es el ciencismo
- 2.5.3. La lógica interna de la neutralidad diferencia entre elección de la actividad científica y neutralidad de la actividad científica
- 2.5.4. La tesis de la neutralidad no es ciencismo, se postula como neutralidad intrínseca del contenido de la ciencia
- 2.5.5. Tipos de neutralidad intrínseca en el estudio científico de la educación y de neutralidad externa en la tarea educativa
- 2.5.6. Delimitación general de la tesis de la neutralidad
- 2.5.7. Tesis de la neutralidad intrínseca axiológica. Supuestos y crítica
- 2.5.8. Tesis de la neutralidad intrínseca técnica. Supuestos y crítica
- 2.5.9. Tesis de la neutralidad intrínseca moral de la investigación científica. Supuestos, crítica y pérdida de significado

2.6. Consideraciones finales: realidad y normatividad son principios en la intervención

2.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, el objetivo es analizar diversas aportaciones que nos ayudan a comprender el papel de la metodología en la construcción del conocimiento de la educación. El objetivo, cuando se analiza el conocimiento de la educación, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico, comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido, con fundamento epistemológico. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la metodología como instrumento de creación de conocimiento de la educación y su progresiva adecuación al ámbito que estudia y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación', para que se puedan generar principios de educación y de intervención pedagógica, que es a donde se tiene que llegar con la investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado. Una parte de ese capítulo aborda la distinción entre los conocimientos especializados de cada área cultural que se enseña y el conocimiento específico del estudio de la educación como objeto de conocimiento. Además, se estudian diversos modelos de evolución del conocimiento de la educación, enfatizando el interés y utilidad del modelo de crecimiento.

La educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica —moral y política—, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente, teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas, teorías sustantivas y tecnologías específicas, pues se han generado ya términos propios con significación intrínseca a educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse al objeto 'educación', para obtener conocimiento válido para explicar, comprender, transformar estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

Todos nos hacemos una representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, porque, en definitiva, lo que tratamos de obtener en el conocimiento pedagógico es garantía de que tenemos capacidad de resolución de problemas. Las corrientes del conocimiento de la educación consolidan disciplinas a medida que sistematizan el conocimiento y focalizan la educación como ámbito de realidad cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

Conocer, enseñar y educar no son lo mismo y, desde la complejidad del objeto 'educación', la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica: si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido. Ese es el eje de la mentalidad

pedagógica. El conjunto corriente-disciplina-focalización genera mentalidades específicas que deben hacerse patentes en la mirada pedagógica especializada hacia su objeto de estudio e intervención. Qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y cuáles son sus modos de prueba, cuál es su capacidad de resolución de problemas y de qué manera se caracterizan el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, son cuestiones que cada mentalidad afronta y conforma.

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 principio mitológico de la neutralidad de la investigación.

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. 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.

2.2. PRINCIPIOS DE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y PRINCIPIOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

La metodología de investigación es un ámbito de conocimiento disciplinar que versa sobre la forma de proceder en la ciencia y se ocupa específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento, en nuestro caso, Pedagogía. En esta tarea, la metodología busca constantemente una fundamentación cada vez más segura, pertinente y relevante, con el fin de garantizar cada vez más la homogeneidad de criterios respecto de la identidad, creación y evolución del conocimiento de la educación (Touriñán, y Rodríguez, 1993a). Esta tarea, no es una preocupación reciente en nuestro entorno académico.

El Decreto de 7 de julio de 1944 (BOE de 4 de agosto) que reorganiza la Facultad de Filosofía y Letras, desarrollando los principios de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 (BOE de 31 de julio), determina la existencia en las *Secciones de Pedagogía* de la cátedra de *Pedagogía General y Pedagogía Racional* y adscribe a esta cátedra el desarrollo de la disciplina de Técnica de Investigación Pedagógica.

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las Secciones de Pedagogía mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había establecido y, desde 1966, a la cátedra de Pedagogía General y Racional se le adscriben diversas asignaturas, entre ellas,

la de *Fundamentos de Metodología*, que tiene que ver directamente con el contenido del libro que hemos publicado el año pasado (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 8).

A lo largo de la historia del pensamiento existe una amplia gama de sistematizaciones del saber y de las ciencias que proporcionan argumentos para considerar el conocimiento de la educación como filosofía, como ciencia, como arte, como práctica, como tecnología, como protociencia, como pseudociencia, como ideología, y un largo etcétera de predicados. La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, tal como se puede comprobar en diversos libros de profesores de nuestra universidad que marcaron el inicio de tendencia en los años setenta del siglo pasado, bajo la idea de necesidad de una epistemología aplicada a la educación que establezca la relación entre epistemología y Pedagogía (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 6).

Lo paradójico del caso es que, a pesar de la multiplicidad de estudios, es una opinión generalizada que carecemos, como pensadores de los fenómenos educativos, de un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el campo de la educación. Sin negar nada de lo dicho, podemos decir que esa situación paradójica no es prueba de la inutilidad de los esfuerzos por definir de modo preciso la educación como objeto de conocimiento, sino efecto de la complejidad de esa tarea, por una parte, y muestra de las dificultades intrínsecas y extrínsecas de la misma, por otra.

Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología debe justificar en el ámbito disciplinar de competencia. 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, de manera que 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, desde determinado punto de vista, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría. Por eso es preciso avanzar desde los fundamentos epistemológicos del conocimiento pedagógico para generar una pedagogía de corte epistémico que va más allá de las epistemologías aplicadas. He dedicado bastantes trabajos a esta cuestión (Touriñán, 1983a, 1987a, 1988, 1989, 2010 y 2012a; Touriñán y Rodríguez, 1993a; Touriñán y Sáez, 2006 y 2012).

2.2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación

Etimológicamente el término "metodología" procede de los siguientes vocablos griegos: *metá* (a lo largo), *odós* (camino) y *logos* (tratado). Literalmente metodología significa "ir a lo largo del (buen) camino" (Bochenski, 1981, p. 28; Touriñán, 1983a). Quiere decir "camino que se recorre". Por consiguiente, actuar con método se opone a todo hacer casual y desordenado. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar el objetivo marcado.

De acuerdo con su etimología, se entiende la metodología comúnmente como la teoría del método, o dicho de otro modo, como el análisis de las razones que nos permiten estudiar y comprender la definición, construcción y validación de los métodos. La metodología es "teoría del método"; y precisamente por eso Kaplan insiste en que la metodología es "el estudio —descripción, explicación y justificación— de los métodos y no los métodos mismos" (Kaplan, 1964, p.18).

El conocimiento científico y el conocimiento tecnológico requieren sus propios métodos de investigación. Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología justifica.

Existen métodos de investigación científica y tecnológica de la educación y existen métodos de enseñanza. Uno de los productos de los métodos de investigación científica y tecnológica de la educación son los métodos *de enseñanza.* Métodos de investigación y métodos de enseñanza no se confunden:

a) El método de enseñanza es una ordenación de recursos (materiales, libros, objetos, contenidos a utilizar, etc.) técnicas (motivadoras, intuitivas, verbales, individual izadas, cooperativas) y procedimientos (analíticos, sintéticos, inductivos, deductivos, etcétera) para alcanzar el objetivo propuesto (dominar una destreza, hábito, actitud o conocimiento de una determinada área cultural) de acuerdo con el modelo previsto.
b) El método de enseñanza es el resultado de la utilización del método de investigación, en el sentido de que la investigación científica y tecnológica construyen respectivamente el modelo educativo (la representación conceptual y el esquema de intervención). El modelo se entiende en este caso como una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad (en nuestro caso, la educación)
c) El método de enseñanza no es el método de investigación, pues incluso en el caso en que se utiliza el método de investigación para enseñar hay una diferencia. Cuando utilizamos el método de investigación para investigar la clave de la actividad está en la adecuación del método a la estructura lógica descubierta en el objeto a investigar. Cuando utilizamos el método de investigación para enseñar, la clave de la actividad es la adecuación a la estructura personal del sujeto que aprende. Por consiguiente, el orden lógico de la investigación no tiene que coincidir necesariamente con el orden lógico de la enseñanza.
d) Los métodos de investigación científica y tecnológica en educación se utilizan para otras muchas actividades distintas a las de obtener métodos de enseñanza. Por ejemplo, en las funciones de apoyo al sistema, la planificación y la organización escolar ocupan un lugar destacado. Planificar y organizar un centro escolar requiere alta elaboración científica y tecnológica, el resultado de ésta es una nueva representación del sistema y la construcción de estrategias para modificar los sistemas, pero no la creación de un método de enseñanza.
e) Identificar método de investigación científica y tecnológica de la educación con método de enseñanza es un error de *metodologismo,* que también se puede entender como la tendencia a reducir el papel de la investigación científica y tecnológica de la educación a la creación de métodos de enseñanza.

Los métodos de investigación en educación se centran en descubrir, justificar y explicar qué y cómo se han producido, se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. Los métodos de enseñanza son sólo uno de los productos de la investigación pedagógica.

Desde la perspectiva del valor fundamentante del método, conviene insistir en que el método es la forma y manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin (Bochenscki, 1981, p. 28). El método es una vía, un medio que tiene relación y que expresa una referencia al fin. El método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción.

El método vale tanto cuanto sea útil y sirva para lograr el fin propuesto. El método se encamina al logro de un fin. El fin es, pues, el límite (buscado) del método con el que no se confunde. No obstante, puede ocurrir que el fin no se alcance nunca de un modo absoluto, y entonces cabe hablar de sucesivos intentos, cada vez más depurados, para conseguirlo. El método establece un proceso para alcanzar un fin. Es el procedimiento de conjunto de etapas sucesivas a seguir para conseguir un fin previamente conocido (González, 1988 b, p. 54). En este sentido el fin conoce realizaciones parciales. Y, desde esta perspectiva, varios autores insisten en que el método es un procedimiento o un conjunto de procedimientos, que sirve de instrumento para alcanzar los fines de la investigación propuestos de antemano, asumiendo como presupuesto que es el problema (el fin) el que dicta el método y no al revés (Asti Vera, 1972, p. 22; Ferrater Mora, 1980, p. 2217; Rábade Romeo, 1981, pp. 72-84; Arce, 1999).

A los efectos de este capítulo, puede decirse, por tanto, que *el método* (sea de investigación o de enseñanza) es una ordenación de recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos, de acuerdo con el modelo previsto y *el modelo* es una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad, ya sea esta la educación, ya su conocimiento, ya cualquier otra cosa susceptible de investigación (Touriñán, 1983a).

La metodología, a su vez, se parece cada vez más a una investigación científico-tecnológica. Partimos de una representación conceptual de la realidad que queremos conocer y de los modos vigentes de conocerla. Pero en el momento en que descubrimos que los hechos científicos no son puros datos visuales —por ejemplo— la propuesta de metodología inductivista se trastoca en propuesta de metodología falsacionista o de contrastación deductiva. No es que la ciencia deje de utilizar la inducción, se trata más precisamente de comprender que no todo proceso científico ha de ser necesariamente inductivo. Es el fundamento de elección técnica, es decir, el conocimiento del funcionamiento del sistema, el que nos permite decir que tal o cual metodología puede aplicarse a la explicación del objeto que queremos conocer.

No es nada extraño que Freund concluya su libro de epistemología de las ciencias sociales (que sigue siendo válido desde el punto de vista de sus conclusiones), afirmando que la idea de una ciencia perfecta y acabada es puramente imaginaria e incluso contradictoria con la esencia de la ciencia:

> "Si cada una de ellas (de las ciencias) es una ciencia no es porque imite a otra u otras, sino porque su avance responde a las condiciones y a los presupuestos de la cientificidad. Cada una de ellas es en sí misma su propio modelo, que define a medida que desarrolla sus investigaciones, elabora sus conceptos y precisa su marcha. (...) Dicho de otro modo, la constitución de cada ciencia depende de la solidez y validez de sus resultados y no de las especulaciones apriorísticas de los epistemólogos. Cada ciencia tiene su propio genio y progresa según las normas que le son propias en los límites generales de la esencia de la ciencia" (Freund, 1975, pp. 154-155).

Cuando se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes modos de considerar la metodología de investigación. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos modos; lo que preocupa, no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber cómo es considerada la metodología en cada modo. Interesa más el análisis del supuesto que permite entenderla, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente, una vez se ha aceptado la hipótesis. En definitiva, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la metodología como instrumento de creación de conocimiento de la educación y su progresiva adecuación al ámbito que estudia y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación'.

2.2.2. Principios de metodología de investigación

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la metodología de investigación obedece a los siguientes principios: apertura, prescriptividad, pluralismo metodológico y de investigaciones y correspondencia objetual. Esos cuatro principios se configuran como principios fundamentales de la metodología. Si se cumplen estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento (Touriñán y Sáez, 2012, caps. 1-4).

- *Apertura y prescriptividad* son condiciones de cualidad de la metodología de investigación. *Apertura, carácter abierto*, quiere decir progresividad. Las investigaciones sobre el método son una fuente de nuevas investigaciones, las cuales a su vez desarrollarán nuevas metodologías que permitan explorar nuevos aspectos susceptibles de arrojar información que permita construir nuevas teorías. Y por otra parte, la investigación sobre el método ha de estudiar críticamente las posibilidades y los límites de los métodos disponibles, en beneficio de la fundamentación y sistematización teórica de los mismos. Estas consideraciones abundan de manera especial en el *carácter metacientífico* de la metodología y nos permiten afirmar que: 1) algunos de los programas de investigación científica más valiosos progresaron a partir de enunciados básicos inconsistentes, es decir, no aceptados como racionales por la metodología científica predominante en ese momento y 2) creer que científico es solo aquello que se obtiene a través de los métodos ya consolidados, supone afirmar que el progreso del conocimiento no afectará al método que utilizamos para conocer, y cualquiera que ofrezca tal explicación concluyente se arriesgará a ser sobrepasado por los acontecimientos.

- *Prescriptividad*, quiere decir sentido regulador, más aun, el carácter prescriptivo del método es su *dimensión reguladora*. No podemos realizar ninguna investigación sin ningún método, porque procederíamos de forma desorganizada y sería muy difícil conseguir el fin propuesto. Los métodos científicos regulan la investigación, orientando y señalando lo que puede y debe hacerse en la actividad científica. Trabajar dentro de un margen metodológico establecido, permite ir comprobando su adecuación para el conocimiento progresivo de la realidad, en la medida en que los métodos empleados nos permiten llegar al conocimiento de la realidad y en la medida en que se descubra su insuficiencia o inadecuación para el avance de la ciencia. Surge entonces la nueva búsqueda de los métodos de investigación y como consecuencia se produce el nuevo desarrollo de los métodos
- *Pluralismo y correspondencia objetual* son principios metodológicos definidos. Hablar de *pluralismo metodológico* en una ciencia, es aceptar que las realidades que trata la ciencia en cuestión pueden ser abordadas desde diferentes ángulos o perspectivas. Este pluralismo tiene su origen en la naturaleza de estudio, en el tipo de cuestiones o problemas planteados al investigar y en las diversas concepciones en las que se basan y se justifican los métodos. Dar cabida al pluralismo metodológico, es aceptar que las realidades sobre su objeto de estudio pueden ser abordadas con distintos métodos que son hasta cierto punto independientes. Ahora bien, la pluralidad de métodos no significa que son tantos los métodos cuantas son las formas de pensar y de actuar. El principio de pluralismo metodológico bien entendido no lleva a esa conclusión, ya que el proceso metódico debe estar en armonía con la realidad y ser coherente, características que en muchos casos no se cumplen. En el ámbito de la educación, tenemos que dar respuesta a problemas de armonía entre explicación y de comprensión de acontecimientos y acciones, a problemas de integración de lo fáctico y lo normativo y también a problemas de conjunción de lo nomotético y lo idiográfico. Tenemos que dar respuesta a cuestiones que responden a metodologías cuantitativas y a metodologías cualitativas. El campo de la educación implica cambios de estado, procesos, acontecimientos y acciones y no es ajeno, ni a la explicación científico técnológica de acontecimientos idiográficos, ni a la justificación moral de conductas personales (Touriñán, 1987a y 2006b).
- *Correspondencia objetual* es un principio básico de la metodología. El método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer. Directa e indirectamente, la investigación pedagógica ha avanzado asumiendo que la correspondencia objetual es una condición de la metodología: el método debe adecuarse a los objetos que investiga (González Álvarez, 1947). La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado (Colbert, 1969, p. 667). Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.
  En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció este principio fundamental de la metodología: "toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores

fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe" (González Álvarez, 1947, p. 10). Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca.

El principio de correspondencia objetual nos obliga a reparar en el hecho de que la teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación y, al mismo tiempo, 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).

2.2.3. Principios de investigación pedagógica

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la investigación pedagógica obedece a los siguientes principios: objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación. Estos principios se configuran como principios fundamentales de la investigación pedagógica. Si cumple estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento (Touriñán y Sáez, 2012, caps. 5-7).

- *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. Autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada una de esas disciplinas es disciplina, porque usa las formas de conocimiento adecuadas a la mejor explicación y comprensión de la complejidad objetual de su ámbito de conocimiento; y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina. Cuando la autonomía es funcional, no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas.
- *La objetividad,* como hemos visto en el primer capítulo se entiende como objetividad comprensiva, como reglas de correspondencia publicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos como corresponde 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 lograr una mejor aplicación a la explicación y comprensión de los acontecimientos y de las acciones.

- *La significación* (***significación)*** que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de 'educación', se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conoci-miento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-practica para la actividad educativa. A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige rigor lógico y significatividad. El *rigor lógico (pertinence)* se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad en cada corriente y que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entender la educación como objeto de conocimiento. La *significatividad (significativity, relevance)* es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir que, al incluir un pensamiento o una obra en una corriente o categoría, se generan unas relaciones internas de corriente o categoría que nos permiten saber el valor de un pensamiento o de una obra dentro de la corriente. La significatividad, lo hemos visto en el epígrafe 3.4 del primer capítulo, se define como la capacidad de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido dentro de una corriente o en relación con otra cosa. La significación, que será analizada con más detalle en los epígrafes 4.4 y 4.6 de este capítulo, determina la validez del conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación tiene significación si resuelve problemas de la educación relacionando teoría y práctica: cuanto mejor resuelve los problemas relacionando teoría y práctica, más válido es. Según la significación que tiene, así es de válido y es válido, si sirve para educar y, si no sirve para educar, no tiene significación y no es válido.
- *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 objeto, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes y afrontar cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación y decisión y entre valor, 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 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). 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). Es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación: la condición fundamentante del valor en la educación, la doble condición de agente autor y agente actor en la educación y la doble condición de conocimiento y acción en la educación, como veremos con detalle en el epígrafe 3 del capítulo 5.

- *La complementariedad metodológica* es un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento 'educación'. 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. 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 el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.
  La complementariedad metodológica es un principio ajustado al pluralismo metodológico y propugna la superación de la polémica cuantitativo-cualitativo (Touriñán, 2012a). Frente a esta propuesta, llama poderosamente la atención que en libros recientes se empleen muchas páginas a discutir y enfrentar metodologías de manera ideológica. Smagorinsky ha hecho un análisis del contenido de la obra de Kenneth y Kincheloe (2006) "*Doing educational research: a handbook*" y hace una lista de conceptos recurrentes que aparecen en diversos capítulos con una carga ideológica que desdibuja el lugar de los métodos en la investigación y en la ciencia. En este libro, el positivismo es sujeto de peyorativas referencias tales como: eurocéntrico, masculino, regresivo, represivo, opresivo, hegemónico, totalizador, patriarcal, nomológico, reduccionista, arrogante, colonialista, propio de blancos (White centred), débil, excluyente, epistemológicamente ingenuo y descontextualizado. Por el contrario, la aproximación más cualitativa de los editores de la obra se describe con calificativos tales como: feminista, emancipatorio, postmoderno, progresivo, contra-positivista, crítico, justo, revolucionario, foucaldiano, derridiano, activista, moral, complejo y conectado (Smagorinsky, 2007, pp. 199-120).
  El profesor Smeyers dio su versión concluyente de la polémica cualitativo-cuantitativo en dos trabajos cuyos títulos reflejan la orientación de su contenido sin necesidad de más comentario: "*Qualitative versus quantitative research design: a plea for paradigmatic tolerance in educational research"* (2001) y "*Qualitative and quantitative research methods: old wine in new bottles? On understanding and interpreting educational phenomena*" (2008). Recientemente, el profesor Smeyers, ha dicho que estamos siendo víctimas de la "metodolatría" provocada por un estado de ansiedad que

persiste en la academia y que consiste en el deseo de cada uno de que su trabajo sea considerado por los académicos como suficientemente científico y en ese estado ansioso olvidan que en educación están tratando con un objeto altamente complejo que no permite estar ausente y despreocupado de los muchos aspectos que están implicados en él (Smeyers, 2010, p. 105). Para Smeyers "el debate sobre el 'método' como tal no es fértil (si es que alguna vez lo fue)" (Smeyers, 2010, p. 113; el paréntesis es del autor). Lo que procede, es redefinir el objeto de trabajo desde la educación en toda su complejidad y ello implica, no sólo abandonar las investigaciones acerca del método y la metodología, sino también abandonar las investigaciones acerca de la educación (*give up research into education in favor of educational research*) y actuar a favor de la investigación centrada en el objeto educación (Smeyers, 2010, p. 114).

Cuadro 2. Principios de metodología y de investigación en educación.



Fuente: Elaboración propia.

Desde las últimas décadas del siglo XX, muy diversos autores han venido construyendo un pensamiento que, sin dejar de dar al método y a la metodología la consideración que les corresponde en la investigación, han ido apuntando las debilidades y fortalezas de las posiciones encontradas en torno a lo cuantitativo y a lo cualitativo (sea experimental o no) en la educación y estamos convencidos de que es posible encontrar en la polémica fundamentos para la complementariedad metodológica desde la convergencia de la investigación en el objeto 'educación' (Gowin, 1963; Touriñán, 2012a; Pérez Serrano, 2011).

Si pensamos en la educación y no en disciplinas hechas que estudien la educación desde sus presupuestos disciplinares, la focalización metodológica en el propio objeto de investigación (educación), que es complejo, nos lleva a la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica; un principio que, no sólo es compatible con la autonomía funcional y la dependencia disciplinar, sino también ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' y relacionado directamente con la significación del conocimiento de la educación, es decir, con la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a ese desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

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 camino, avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación 'educación', nos exige desbrozar el problema de la educación como ámbito de realidad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Se trata de construir ámbitos de educación de manera comprensiva y relativa a un sujeto situado (educando) que elige, se compromete, decide y siente las experiencias de valor que cualifican y determinan sus proyectos de vida y la orientación formativa temporal de su condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9). Así las cosas, es mi opinión que el conocimiento de la educación, dentro de una visión integrada de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, 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 integran los principios generales de metodología de investigación y los principios básicos de investigación pedagógica formulados.

2.2.4. Ámbito de realidad, ámbito de conocimiento y conocimiento disciplinar del ámbito

Nuestra tesis en el punto de partida es, en este caso, que la educación —sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención— es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. 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.

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, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad que es la *educación como objeto y como meta de su quehacer* (Touriñán, 2011a).

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.

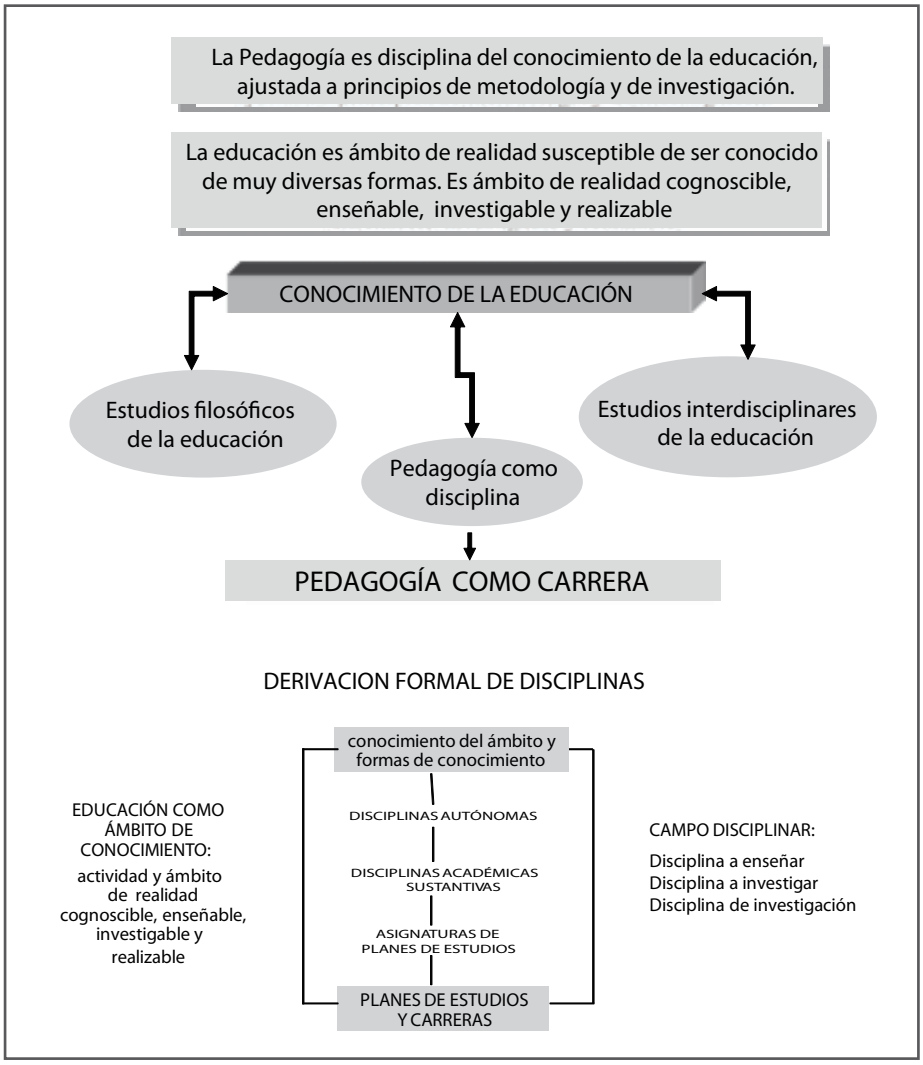
Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación 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. 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* (en plural o en singular de la educación (para hacer fenomenología de un fin en sí, o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida), tal como se ha fundamentado en diversos trabajos.

Cuadro 3. Pedagogía como conocimiento del ámbito 'educación' y derivación formal de disciplinas.



Fuente: Touriñán y Sáez, 2012, p. 311.

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.

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.

2.3. CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR SON TAREAS DIFERENTES

En trabajos recientes he analizado las siguientes propuestas, teniendo como presupuesto lo anteriormente dicho:

1. La educación es un problema de todos (Touriñán, 2010).
2. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo (Touriñán, 2011b).
3. Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero (Touriñán, 2011a).
4. La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente (Touriñán (Dir.), 2010).
5. La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado (Touriñán, 2009 y 2006b; Touriñán (Dir.), 2012).
6. La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué aprendizaje y enseñanza cuenta para educar y qué cuenta en el aprendizaje y en la enseñanza educativa*, porque conocer, enseñar y educar son tres actividades distintas (Touriñán, 2012b).

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*, porque el conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de 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 (Gagné, 1975). Pero, si además afirmamos que los términos educacionales

carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Para nosotros, por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Touriñán, 2011a).

2.3.1. Conocer áreas culturales se distingue de enseñar áreas culturales y de educar con áreas culturales

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

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de aptitudes vinculadas al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer ese área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que los profesores no requieren todos el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje.

Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones "sé qué, sé cómo y sé hacer", no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión "educar con" un área cultural. El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, porque (Touriñán (Dir.), 2010 y 2012; Touriñán, 2011a y 2012c):

a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino

saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.

b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.

c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores del arte, de los críticos del arte y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos que se constituyen en objetivos de conocimiento de la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso, en el conocimiento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso

concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Cuando hablamos de la educación como objeto de conocimiento, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta e instrumento de la acción educativa, o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos según el caso y con propiedad el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., en tanto que especialistas de cada una de esas áreas de conocimiento, no me cabe ninguna duda de que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye como ámbito desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

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

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Touriñán, 2012c).

2.3.2. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación

Tal como se ha razonado a lo largo del epígrafe anterior, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación) y el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento), y el conocimiento de áreas culturales. Para nosotros queda claro que:

- Hablar de los *conocimientos de la educación* es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica; la de la educación, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento).
- 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, etcétera— han ido consolidando con sus investigaciones y pueden llegar a convertirse en conocimientos educativos, si adquieren el carácter y sentido propio del significado de 'educación'.
- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

Por consiguiente, hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Hablar de "*el conocimiento de la educación*" es lo mismo que interrogarse acerca de la *educación como objeto de conocimiento*, lo que equivale a formularse una doble pregunta:

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno y generar principios de educación y de intervención pedagógica.

- 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.

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.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso. *Educar con* las Artes, como ejemplo de área cultural, no es un problema de conocer las Artes, prioritariamente, ni de Didáctica de las Artes, ni de Pedagogía Cognitiva que permite mejorar nuestro modo de conocer. *Educar con* las Artes, es básicamente utilizar las Artes para desarrollar los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las Artes para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además las Artes (o cualquier área cultural) como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables-practicables (Touriñán, 2011a y 2011c; Touriñán y Longueira, 2010).

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

La mirada pedagógica proporciona argumentos para no confundir "conocer un área cultural" "enseñar un área cultural" y "educar con un área cultural". El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido propios del significado de la educación.*

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

Así las cosas, parece acertado defender que las áreas culturales forman parte de la educación y el conocimiento de la educación es un área cultural específica cuyo contenido permite imprimir el carácter y sentido propios del significado de la educación a cada contenido de área cultural que se cualifica como educativo. Tan cierto es que hay conocimiento del área cultural "Historia", por ejemplo, como que existe el conocimiento de la educación y que, gracias a este conocimiento, podemos cualificar con rigor el valor educativo de determinado conocimiento histórico.

2.3.3. La no distinción y la confusión tiene consecuencias negativas en la competencia profesional

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.

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 del área cultural es el que mejor la 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. Parece obvio que la función pedagógica, por principio de significado, exige conocimiento especializado de la educación.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar, transformar 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.

2.3.4. La distinción tiene efectos positivos en la identidad de los profesionales de la educación, en la función pedagógica y en las finalidades

La distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación. Respecto de los profesionales, hemos de decir que 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, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Touriñán, 1987c, 1990 y 1991).

La distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite especificar funciones pedagógicas. Respecto de las funciones pedagógicas, hemos de decir que, 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, 1987b):

- *Funciones de docencia*, 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 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.

El *carácter específico* de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La

función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta.

Por último, la distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación también nos permite distinguir e identificar finalidades, bien como metas educativas, bien como metas pedagógicas. Respecto de las finalidades de la educación, en necesario 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 igual a valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación formativa temporal para la condición humana desde las disciplinas que configuran la arquitectura curricular.

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

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

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

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

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir "necesidad lógica de algo" (¿Qué es lo que hace

que algo sea educación?, —criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación) y "expectativas socio-culturales dirigidas al sistema educación" que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la "orientación formativa temporal" de la condición humana, individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Touriñán, 2012b).

Las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*, son finalidades vinculadas al proyecto educativo y nacen del conocimiento de la educación. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente —a falta de un nombre más específico— como *metas educativas*. Las primeras se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea 'educación' y no otra cosa; las segundas de identifican con la orientación socio-histórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Touriñán (Dir.), 2008a y Touriñán, 2012c).

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

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

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

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

Si nuestro discurso es correcto, tal como decíamos al principio de este apartado, no sólo es posible hablar y distinguir conocimientos da áreas culturales y conocimiento

de la educación, sino que, además, es seguro que el conocimiento de la educación es específico y distinto e imprime los rasgos propios del significado de 'educación' a los conocimientos de áreas culturales.

2.4. MODELOS DE EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN: LA VINCULACIÓN PARADIGMÁTICA DE LAS CORRIENTES

El objetivo, cuando se analiza el crecimiento del conocimiento de la educación, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico, comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. Se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes momentos de la consideración de la educación como objeto de conocimiento. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos momentos; lo que preocupa, no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber cómo es considerada la educación como objeto de conocimiento en distintas investigaciones. Interesa más el análisis del supuesto que permite entender la educación como objeto de conocimiento de un modo y no de otro, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente, una vez se ha aceptado el supuesto. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la educación como objeto de conocimiento y su progresiva adecuación al ámbito que estudia. Interesa, en definitiva, saber cuáles son las propiedades que definen en diversos momentos a la educación como objeto de conocimiento y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación'.

Este tipo de cuestiones se recogen ordinariamente bajo la denominación genérica de *paradigma de investigación*. Los estudios de Khun acerca del término citado y los análisis que posteriormente se han realizado acerca de la ruptura epistemológica (cambio de supuesto) que conllevan los cambios de paradigma (Bachelard, 1973 y 1976) son sobradamente conocidos en la literatura especializada. A pesar de que es un dato semántico a considerar que en el trabajo de Khun acerca de la estructura de las revoluciones científicas, Masterman detectó 22 usos diferentes del término paradigma (Masterman, 1975), los paradigmas pueden entenderse como marcos de interpretación, o modos de pensar acerca de algo; en sí mismos no son teorías, pero una vez que el investigador se compromete o asume uno específico, le puede conducir al desarrollo de teorías (Gage, 1963).

He dedicado otros trabajos al estudio del término "paradigma" (Touriñán y Sáez, 2012; Touriñán y Rodríguez, 1993a) y ahora es conveniente recordar que el uso más difundido de la palabra "paradigma" es el que le dio Thomas Kuhn en su obra "*La estructura de las revoluciones científicas*", escrita en 1962. Kuhn denomina "paradigmas", en sentido amplio, al marco teórico-sustantivo en el que se desarrolla la ciencia y que incluye teorías, metodología de la investigación, técnicas y aparatos de experimentación, creencias generales acerca del mundo, conjuntos de problemas científicos e ideas acerca de qué se consideraría una solución apropiada a los mismos. "Considero a estos (paradigmas) como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante

cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1982, p. 12).

Como ya hemos dicho, Masterman identificó unos veintidós usos diferentes de "paradigma" en el libro de Kuhn. Ello da una idea de su complejidad y de la ambigüedad contextual de la noción del paradigma de Kuhn, denunciada por Shapere:

> "se logra que aparezca convincente (la idea de paradigma) por el procedimiento de ampliar la definición de 'paradigma' hasta que el término resulta tan vago y ambiguo, que no resulta fácil de retener, tan general que no resulta fácil de aplicar, y tan confuso que se convierte en un obstáculo para la comprensión de algunos de los aspectos centrales de la ciencia" (Shapere, 1964, p. 393).

Las fuertes críticas a la noción de paradigma obligaron a Kuhn a defenderse y ofrecer aclaraciones en *Second Thoughts on Paradigms* (Segundas reflexiones acerca de los Paradigmas), donde admite que el uso que él ha hecho de "paradigma" confunde e identifica dos nociones muy distintas (Kuhn, 1978): 1) la de paradigmas, como *ejemplares*, que son soluciones a problemas concretos aceptados por la comunidad científica como paradigmáticas, en el sentido usual del término; y 2) la de paradigmas como *matrices disciplinares* que son los elementos compartidos que permiten dar cuenta del carácter relativamente poco problemático de la comunicación profesional y de la relativa unanimidad de criterio profesional en el seno de una comunidad científica, y que incluyen entre sus componentes generalizaciones simbólicas, compromisos compartidos de creencias en modelos concretos, valores compartidos y ejemplares compartidos (Suppe, 1979, p. 168). Esta distinción también es tema normal de discusión (Wulff, Pedersen y Rosenberg, 2002).

Por todo lo anterior, resulta complejo dar una definición sucinta del término. Las épocas dominadas por cada paradigma se estipulan como "período de ciencia normal". Durante estos períodos los científicos tienen claro cómo es el mundo: es como lo dice su paradigma. Ejemplo de paradigma es la visión aristotélica del mundo. Lo que caracteriza a un período de ciencia normal es la absoluta confianza de los científicos respecto de su paradigma. En estas épocas los científicos se dedican a resolver problemas dentro de los dictados de su teoría: ésta les dice qué cosas son problemáticas, cuáles son los caminos o los métodos para hallar las soluciones pertinentes y qué es lo que puede contar como solución.

Las revoluciones conllevan generalmente un cambio no sólo en la teoría, sino también en el tipo de problemas que deben resolverse y en lo que constituye o no una solución. La crisis en el paradigma surge cuando las novedades y anomalías de hecho y de teoría afectan a los supuestos en los que se desarrolla el paradigma. La naturaleza ha violado de algún modo al paradigma que gobierna la ciencia normal. La imposibilidad de asimilar las anomalías provoca que surjan hipótesis especulativas para su resolución, que, insoluble desde los presupuestos del paradigma existente, supondrá la introducción, progresiva y lenta, del cambio del paradigma anterior por el nuevo. Kuhn nos enseña que la transición de paradigma científico a otro se produce por "el cambio de formulación de las preguntas y de las respuestas, mucho más que por los descubrimientos empíricos nuevos" (Kuhn, 1982, p. 217).

Los trabajos de Kuhn tienen por finalidad "trazar un bosquejo del concepto absolutamente diferente de la ciencia que puede surgir de los registros históricos de la actividad de la investigación misma" (Kuhn, 1982, p. 20). Introduce la dimensión social para explicar las condiciones en las que se realizan los cambios de las teorías científicas a la luz de la investigación histórica (Sáez Carreras, 1988, p. 27).

Para Kuhn, el desarrollo de la ciencia no es acumulativo, sino discontinuo. En cada época no se mantiene todo lo que se ha descubierto a lo largo de la historia, sino que periódicamente se producen las revoluciones científicas que son cambios bruscos del marco teórico y de la concepción del mundo durante una época. La revolución produce una crisis que se resuelve con un cambio de paradigma. Se abandona un paradigma, que es reemplazado por otro incompatible con aquel:

> "Cada una de ellas [revoluciones científicas] necesitaba el rechazo, por parte de la comunidad, de una teoría científica antes reconocida, para adoptar otra incompatible con ella. Cada una de ellas producía un cambio consiguiente en los problemas disponibles para el análisis científico y en las normas por las que la profesión determinaba qué debería considerarse como problema admisible o como solución legítima de un problema. Y cada una de ellas transformaba la imaginación científica en modos que, eventualmente, deberemos describir como una transformación del mundo en que se llevaba a cabo el trabajo científico. Estos cambios, junto con las controversias que los acompañaban casi siempre, son las características que definen las revoluciones científicas" (Kuhn, 1982, p. 28).

La utilización del término "paradigma" es muy variada y depende del contexto en el que se produce. En el ámbito pedagógico, aparte de las polémicas por este concepto de Tuthill y Ashton (1983) o McNamara (1979), se utiliza la acepción de paradigmas como "marcos de referencia", "estructuras de orientación" en las que se inspiran diversas tendencias u orientaciones pedagógicas. Son "plataformas conceptuales" relativas a la realidad educativa y desde las cuales se mantienen, implícita o explícitamente, determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo y de investigación" (Sáez Carreras, 1988, p. 29).

Como "recursos conceptuales" que son, los paradigmas permiten escrutar, con referencia metodológica, el ámbito u objeto de estudio seleccionado en la investigación. Es decir, un paradigma puede ayudar a la comprensión y determinación del objeto de estudio: desde él se generan ciertos métodos, técnicas y procesos que permiten determinar no sólo qué investigar y cómo hacerlo sino incluso cómo ir interpretando y evaluando los resultados. Permite organizar los métodos, teorías y puntos de vista múltiples con la finalidad de darles sistematización y explicación. Desde el paradigma se puede organizar el conocimiento que producimos dándole sentido y significación. Los paradigmas, a través de las implicaciones metodológicas y teóricas que comportan, favorecen propuestas para la acción desde patrones más o menos explícitos. Le corresponde a la metodología de investigación explicar en profundidad esta importante herramienta de trabajo, que se define en sentido descriptivo como:

> "un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho

> de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales" (de Miguel, 1988, p. 66).

El concepto de paradigma, que aparece ambiguo y problemático en "*La estructura de las revoluciones científicas*", ha arraigado, a pesar de las objeciones desde muchos frentes, ganando en fecundidad y en profundidad, para consolidarse en la comunidad científica. Pretende explicar la ciencia, las teorías y los cambios científicos; cambios que se producen como consecuencia del ya mencionado proceso revolucionario. El paradigma nos ayuda a determinar cómo se formula un problema y cómo se aborda metodológicamente (Toulmin, 2003). Con el término "paradigma" surge una nueva sensibilidad en la ciencia que se desarrolla en nuevas estructuras conceptuales, desde las cuales se pueden pensar y repensar las diversas realidades de estudio.

He dedicado otros trabajos al estudio de esta cuestión bajo la perspectiva del crecimiento del conocimiento de la educación y de la construcción de corrientes de la educación como objeto de conocimiento (Touriñán, 1987a y 1987b, 1988, 1989, 1991, 2008; Touriñán (Dir.), 2010; Touriñán y Rodríguez, 1993a; Touriñán y Sáez, 2006). La fecundidad y consistencia del planteamiento no es el objeto de este trabajo; es suficiente para nuestro cometido en este capítulo insistir, a modo de resumen, en que cada paradigma mantiene una distinta caracterización acerca de qué es la teoría, cómo se constituye la teoría a través del proceso de investigación, y también acerca de la práctica pedagógica. Bajo cada paradigma se acogen pluralidad de perspectivas y metodologías, diversos lenguajes, autores y escuelas. Se detectan en cada paradigma, y en nuestro caso, en cada paradigma educativo, la expresión de una determinada idea acerca del objeto que se va a investigar y la aplicación de determinados modelos de pensar la educación, así como de la metodología del procedimiento a ellos inherente. Es decir, en los paradigmas pedagógicos se pone de manifiesto la importancia de respetar relación de autonomía-dependencia entre teorías, métodos y objeto, pues desde cada uno de ellos se observa distinta faz y distinta perspectiva del objeto; hay una diferente "conciencia del objeto" (Habermas, 1987 y 1994).

En el primer capítulo, hemos visto las consecuencias de la opinionitis pedagógica, definida por L. Morin y también las consecuencias de caer en la ceguera paradigmática, definida por E. Morin. Hablar de corrientes no debe llevarnos a incurrir en opinionitis ni en ceguera paradigmática, abocándonos a la *zona invisible de los paradigmas, porque es un hecho que* (Morín, 2000, p. 28) el paradigma selecciona las operaciones lógicas que se convierten en preponderantes, pertinentes y evidentes bajo sus postulados; por su prescripción y proscripción, el paradigma funda el axioma y se expresa en el axioma. El paradigma determina los conceptos soberanos y prescribe la relación lógica: la disyunción. La no-obediencia a esa disyunción solo puede ser clandestina, marginada, desviada. Este paradigma determina una doble visión del mundo, en realidad, un desdoblamiento del mismo mundo. Así, un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar (Morin, 1974).

Bajo el sometimiento conformista al paradigma hay una uniformización adoctrinante que elimina lo que ha de discutirse. Sin embargo, no debemos olvidar que son

las ideas las que nos permiten concebir las carencias y los peligros de la idea. "Debemos llevar una lucha crucial contra las ideas, pero no podemos hacerlo más que con la ayuda de las ideas. Debemos impedir su identificación con lo real. Solo debemos reconocer, como dignas de fe, las ideas que conllevan la idea de que lo real resiste a la idea" (Morín, 2000, p. 34).

El concepto de paradigma nos proporciona un modo de analizar las diferencias de concepciones, costumbres y tradiciones. Nos permite considerar que en la ciencia existen distintos conjuntos de supuestos, compromisos, métodos y teorías (Popkewitz, 1988; Mosterín, 2000). Nos describe la interpretación que Kuhn hace de la naturaleza del conocimiento y del cambio científico. En ella se halla implícita una interpretación de las teorías:

> "La ciencia se hace desde una matriz disciplinar o Weltanschauung. Es evidente que esta consideración de las teorías, como cualquier otra, está estrechamente ligada a una consideración del conocimiento científico y de la naturaleza de la empresa científica; y la consideración de las teorías no resulta más adecuada que aquella epistemología a la que pertenece" (Suppe, 1979, p. 180).

De esta forma, se entiende que los desacuerdos científicos se relacionan con aspectos fundamentales relativos a los valores y a las concepciones de orden social. Los conflictos, no se refieren tan sólo a las técnicas de investigación, sino a la esencia de las instituciones sociales. De tal manera que, con este planteamiento, se puede considerar más adecuadamente el significado de la ciencia, de la investigación y de la educación como objeto de conocimiento.

La preocupación básica es establecer un marco de interpretación que permite comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. Este trabajo, en el punto de partida, mantiene la convicción de que la preocupación pedagógica ha existido siempre aunque no fuese científica, la ocupación pedagógica, también, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida ésta como la capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación, desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. Así las cosas, los criterios establecidos para elaborar el marco de interpretación de la evolución del conocimiento de la educación han de permitir, según el tipo de respuesta a ellos, configurar una mentalidad pedagógica específica y, por tanto, un modo peculiar de relacionar la teoría y la práctica.

2.4.1. Modelos Bibliométricos y Lingüísticos

Entre los modelos que se han utilizado para analizar la evolución del conocimiento de la educación conviene destacar los denominados modelos bibliométricos y lingüísticos.

Los modelos lingüísticos tratan de resolver la evolución del conocimiento de la educación, clasificando diversas concepciones de aquel bajo el análisis de los usos lingüísticos de enunciados y conceptos específicos que en diversos momentos se han utilizado para el conocimiento de la educación. Hemos visto en el primer capítulo la potencia y utilidad de los análisis del lenguaje común en el ámbito de los conceptos. Y como ya

sabemos que definir no es analizar lingüísticamente, vamos ahora a delimitar el valor de los modelos lingüísticos respecto de la evolución del conocimiento de la educación.

En la aplicación de modelos lingüísticos se realiza un esfuerzo ciertamente considerable para poder aislar las diferentes posiciones que se dan sobre la educación como objeto de conocimiento. Sin embargo, somos de la opinión de que esta no es la forma más adecuada de tratar el problema de la educación como objeto de conocimiento, a pesar de que los términos 'pedagogía', 'ciencia de la educación' y 'ciencias de la educación' tienen una significación referencial a momentos históricos diferentes de esa evolución (Mialaret, 1977; Husen, 1979 y 1988; Mitter, 1981; Vázquez Gómez, 1981 y 1984; Quintana, 1978 y 1983; Sarramona, 1985; Touriñán 1987a).

La tesis de los modelos lingüísticos es plausible, porque, si cada término atribuido en cada época histórica al conocimiento de la educación fuera distinto, la evolución lingüística supondría explícitamente la evolución epistemológica (en este caso la evolución del conocimiento de la educación). Pero no es posible resolver el problema de la evolución del conocimiento de la educación a partir de la clasificación de las diversas posiciones en virtud de enunciados y términos específicos que en diversos momentos se han utilizado, porque la hipótesis del modelo lingüístico exigiría, para su aplicación a la evolución del conocimiento, que los mismos términos no pudieran ser referentes de significados objetivamente contrapuestos acerca del conocimiento de la educación, ni en el mismo momento, ni en momentos históricos diferentes. En puridad, sólo de ese modo el modelo lingüístico podría dar respuesta satisfactoria a la evolución del conocimiento de la educación.

Bajo los modelos lingüísticos se avanza el conocimiento respecto del significado y criterios de uso de enunciados tales como "Pedagogía es ciencia" o "Pedagogía es más que ciencia" o "Pedagogía es menos que ciencia", pues estos modelos ponen al conocimiento de la educación en relación con la experiencia y la práctica, la investigación y el ámbito de la normatividad, atendiendo al uso de los términos. Pero los modelos lingüísticos no pueden obviar el hecho constatado de que el significado de los términos no guarda en absoluto relación causal con el complejo simbólico-físico del lenguaje: ni el significado está en las palabras como algo físico, ni el lenguaje representa directamente las cosas.

De este modo, con los modelos lingüísticos, se introduce un factor de confusión en la evolución del conocimiento de la educación, porque:

- Los términos y enunciados no suponen de por sí necesariamente evolución del conocimiento de la educación.
- Algunos términos, que se atribuyen a épocas distintas de evolución, están coimplicados por su significado en un mismo modo de entender el conocimiento de la educación y no suponen, por tanto, evolución.
- El mismo término y enunciado adquiere significación distinta en momentos diferentes, y viceversa, términos distintos pueden tener el mismo significado. De tal manera que, respecto de la evolución del conocimiento de la educación, el mismo término y enunciado podría designar posiciones objetivamente contrapuestas respecto del modo de entender la educación como objeto de conocimiento.

Por otra parte, desde el punto de vista de la sociología del conocimiento, se están prodigando las investigaciones bibliométricas. En nuestro entorno académico los primeros estudios son de los años ochenta (Escolano, 1983; Pérez Alonso-Geta, 1985). Hoy, vinculando el estudio bibliométrico a los análisis de contenido y a la productividad y los índices de impacto, hemos alcanzado un nivel de desarrollo consolidado en la técnica y una noción bastante exacta de su utilidad (Pérez Serrano, 1994 y 2011; Salgado y Páez, 2007; Dorta-González, 2010). Pero, si bien es verdad que este tipo de estudios proporciona datos acerca de la evolución del conocimiento de la educación, también lo es que son datos centrados en el incremento de la producción, en la productividad de un ámbito; o dicho de otro modo, en la fecundidad de una hipótesis, más que en la modificación, innovación y cambio de hipótesis, que, en rigor, son las variaciones que determinan la evolución del conocimiento de un ámbito.

2.4.2. Modelo Tradicional de Evolución del Conocimiento de la Educación

En la evolución del conocimiento de la educación, se acepta tradicionalmente que es posible establecer tres etapas, cada una de ellas con su propio planteamiento. Esta clasificación, que se conoce como modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, fue resumida por G. Avanzini (1977):

- *Etapa de la filosofía.* En esta etapa el conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente filosófico, de las finalidades de vida.
- *Etapa de la ciencia de la educación.* El conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente positivista, de los medios para fines dados.
- *Etapa de las ciencias de la educación.* El campo de la educación es suficientemente amplio y complejo como para que diversas ciencias desempeñen su cometido de estudio.

Entendemos que este modelo, al que le he dedicado atención en otros trabajos (Touriñán 1987a y b; Touriñán y Rodríguez, 1993a) debe ser descartado como tipificación de la evolución del conocimiento de la educación por muy diversas consideraciones que expongo de forma sintética, a continuación.

El modelo tradicional mantiene que los ejes que determinan las tres etapas y, por tanto, la evolución del conocimiento de la educación son dos:

- La etapa histórica como la preponderancia de una determinada concepción acerca de la educación como objeto de conocimiento en una época o periodo temporal determinado (planteamiento básico de la etapa).
- La especialización progresiva del conocimiento de la educación.

Hemos de reconocer que resulta plausible afirmar con criterio de especialización que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación. Pero no debemos olvidar que la preponderancia de una determinada idea sobre otra es un criterio de estimación social, no necesariamente es criterio epistemológico. Si se toma como criterio epistemológico, estamos afirmando que el planteamiento filosófico sería una especie a extinguir; un saber primitivo indiferenciado que va siendo vaciado progresivamente por las ciencias particulares. La realidad de los hechos no confirma

tal cosa. Existen estudios actuales que prueban que la Filosofía surgió desde el comienzo como una disciplina diferenciada de las restantes (Palop, 1981, pp. 46-52); los problemas que plantean los filósofos y los científicos son distintos (Rey, 1959, pp. 37-38; Strong, 1937, pp. 7-8), lo cual quiere decir que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos, no altera la pertinencia lógica de las preocupaciones intelectuales en las que se ocupan.

Esta posición es francamente verosímil, porque la idea de especialización configura modos distintos de entender el objeto de conocimiento. Sin embargo, el modelo tradicional no cubre la función de evolución del conocimiento de la educación con precisión, porque carece de rigor lógico (pertinence) y de significatividad (relevance, significativity).

El modelo tradicional no tienen rigor lógico, porque, si lo que define una etapa es la preponderancia de un tipo de pensamiento (Filosofía, ciencia, o ciencias), deja abierta la posibilidad de clasificar cada obra concreta de pensamiento en dos etapas distintas. En efecto, cada obra puede incluirse en la etapa en la que predomina la forma de pensamiento utilizada en esa obra, y también puede incluirse en la etapa correspondiente al momento en que se escribió la obra, aunque el pensamiento predominante en ese momento no sea el mismo de la obra.

Si hoy escribimos sobre educación una obra con mentalidad de etapa de la Filosofía, puede clasificarse en esa primera etapa y puede clasificarse dentro de la última etapa, porque la hemos escrito en el momento de vigencia de esta tercera etapa. Esta ambigüedad reduce la significatividad de nuestra hipotética obra, porque su valor relativo en la evolución del conocimiento de la educación es distinto según se incluya en una u otra etapa, e, incluso, en algún caso, por efecto de la tendencia predominante, podría pasar desapercibida o rechazada como no significativa por ir contra corriente o estar fuera de la corriente dominante.

Rechazamos el modelo tradicional, porque el concepto de "etapa" no resuelve la inclusión de una obra de manera suficiente como criterio temporal con referencia al concepto de pensamiento predominante en una etapa, de manera tal que una determinada obra es susceptible de inclusión en dos etapas distintas, generando problemas de rigor lógico y de significatividad.

Pero, fundamentalmente, rechazamos el modelo tradicional, porque no discrimina realmente respecto de la evolución del conocimiento de la educación. Es un hecho que entre su etapa de la ciencia de la educación y su etapa de las ciencias se mantiene la misma consideración general de la educación como objeto de conocimiento: en ambos casos la educación se resuelve en términos de otra ciencia. Esas dos etapas no suponen dos corrientes de pensamiento distinto acerca del conocimiento de la educación. Ambas etapas coinciden en defender que la educación se resuelve en términos de las teorías interpretativas. Ambas etapas niegan la posibilidad del estudio científico de la educación con autonomía funcional. Ambas etapas se diferencian entre sí, porque, en la etapa de la ciencia de la educación, la educación es un marco de referencia sin significación intrínseca que se resuelve utilizando los principios de una sola disciplina generadora; en la etapa de las ciencias de la educación se admiten diversas disciplinas generadoras. El techo del modelo tradicional es la negación de la autonomía funcional

en el estudio de la educación, y por consiguiente, hablando con propiedad, el modelo tradicional es sólo el modelo de los estudios científicos subalternados de la educación, no de la evolución del conocimiento de la educación.

2.4.3. Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación

En el tema de la evolución de la educación como objeto de conocimiento, lo que interesa, es poner de manifiesto los medios por los cuales el conocimiento de la educación asegura su productividad de un modo específico y se transforma en la misma medida que ese modo de producción no se adapta plenamente a la compleja realidad que pretende conocer: la educación.

Del mismo modo que un organismo vivo se autorregula y transforma a efectos de obtener una mejor adaptación a las circunstancias, y el conocimiento de su *crecimiento* es el conocimiento de ese dinamismo orgánico, el modo de conocimiento de la educación crece. Es una organización que, una vez configurada con respecto a su objeto de conocimiento —la educación—, produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte (*crecimiento simple*); este es el modo típico de crecimiento dentro de cada concepción y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero, además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas, variando el supuesto de conocimiento del que se parte, porque el objeto a conocer se considera con otro nivel de complejidad (*crecimiento por innovación*); este es el modo típico de crecimiento interconcepciones y permite, por tanto, distinguirlas.

En el modelo de crecimiento hay evidentemente un *supuesto organicista*: el de pensar analógicamente el desarrollo de un campo sistémico (la educación) como un crecimiento orgánico.

La economía, la organización y los estudios acerca del desarrollo de la ciencia han aplicado el modelo de crecimiento; hasta tal punto que toda política de planificación avanzada en cualquier campo tiene fundamento directo o indirecto en el modelo de crecimiento (Schumpeter, 1949; Simon, 1957 y 1964; Etzioni, 1964; Churchman, 1961; Bertalanffy, 1971, 1976 y 1979).

La teoría y la práctica de las reformas de las estructuras han tomado un sentido nuevo más concreto bajo el efecto del análisis de los sistemas (Morin, 1984; Wilden, 1972; Piaget, 1977; Luhman, 1983).

El modelo de crecimiento, a través de sus diversas manifestaciones, ha consolidado dos tipos de crecimiento (Touriñán 1987a; Touriñán y Rodríguez, 1993a):

- *crecimiento simple* o crecimiento por productividad del supuesto y
- *crecimiento por innovación* o crecimiento por cambio de supuesto.

Dentro del crecimiento simple se incluyen diversos modos de aumentar la producción de conocimientos desde la organización configurada, es decir, sin variar el supuesto de partida. Se crece, extendiendo la aplicación del conocimiento a más problemas; se crece, intensificando la producción con más personas; se crece, reorganizando el modelo de producción. De este modo, hablamos de:

- *Crecimiento simple extensivo*, que aplica la organización configurada a todos los problemas del campo a conocer
- *Crecimiento simple intensivo* que aumenta la producción en los diversos aspectos que pueden ser tratados por medio de la organización configurada
- *Crecimiento simple intrínseco* que reorganiza la corriente de pensamiento, sistematizando los problemas a tratar y/o mejorando (no sustituyendo) el modo de intervenir en la realidad a conocer desde el modelo.

La mejora del conocimiento dentro del supuesto aceptado se entiende como progreso; el cambio de supuesto supone siempre una innovación que afecta a la estructura básica del conocimiento del que se parte. El cambio de supuesto o de paradigma suele ser revolucionario, de ahí que sea en este modo de crecimiento en donde tenga sentido hablar de ruptura epistemológica (Bachelard, 1973 y 1974; Kuhn, 1979).

A pesar de lo que acabamos de decir, debemos tener en cuenta que los cambios de supuesto no se producen de modo inmediato, sino que, por el contrario, suponen siempre un período de enfrentamiento entre lo que bajo el supuesto inicial era "ciencia normal" y el nuevo paradigma que se va configurando como el modo más adecuado para tratar los problemas que desde la 'ciencia normal' no encontraban una explicación o resolución satisfactoria (por ejemplo la teoría de la evolución de las especies de Darwin). Esto quiere decir que una parte de los conocimientos producidos por el supuesto vigente hasta aquel momento van a ser rebatidos, otra parte se va a explicar de otra forma más ajustada al nuevo supuesto, y otra parte de ellos van a considerarse como obsoletos. Además, las investigaciones con cambio de supuesto van a centrarse en problemas que en el anterior supuesto carecían de significación o tenían escasa importancia. En nuestro caso concreto, el crecimiento del conocimiento por innovación supone un cambio en la consideración de la educación como objeto de conocimiento.

2.4.4. Corrientes del conocimiento de la educación

Por analogía con la evolución de otros saberes y por aplicación del modelo de crecimiento al conocimiento de la educación se distinguen, en la actualidad, tres corrientes distintas en la evolución del conocimiento de la educación. Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (Touriñán 1987a, 1988-89 y 1989):

- Corriente marginal o experiencial.
- Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación.
- Corriente autónoma o de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional.

Cada una de estas corrientes se distingue de las otras por su respuesta a las siguientes cuestiones:

- la consideración de la educación como objeto de estudio,
- el tipo de conocimiento a obtener para saber educación,
- el modo de resolver el acto de intervención,
- la posibilidad o no de estudio científico y de la ciencia de la educación.

Cuadro 4. Corrientes del conocimiento de la educación.

Criterios discriminantes	Corriente marginal Estudios filosóficos cosmovisionarios	Corriente de subalternación Estudios interpretativos científicos y filosóficos	Corriente autónoma Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
Consideración de la educación como objeto de estudio	La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica	La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras	La educación es un objeto de estudio genuino que permite generar conceptos propios del ámbito
Tipo de conocimiento a obtener para saber de educación	El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables	El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados práxicamente desde la educación	El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso
Modo de resolver el acto de intervención	La intervención se resuelve experiencialmente	La intervención se resuelve en prescripción de reglas validadas con las teorías interpretativas	La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas
Posibilidad de estudio científico y de la ciencia de la educación	No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad práctica y singular	Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación	Es posible la ciencia de la educación. Hay Pedagogía como disciplina autónoma que genera conceptos con significación intrínseca al ámbito educación

Fuente: Touriñán (Dir.), 2010.

La corriente es el conjunto unitario de ideas y pensamientos agrupados, desde los cuatro criterios establecidos, para comprender la evolución del conocimiento de la educación. Cada corriente constituye un 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.

Cada corriente tiene un techo: su respuesta específica a los criterios discriminantes. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta a los criterios, cabe dentro de la corriente. Por esta razón las corrientes no se definen, ni por el método, ni por la concepción de la ciencia que apoyan más frecuentemente, ni por la concepción filosófica de la vida que tengan sus partidarios. Lo que define una corriente no es el método, porque en la corriente caben todos los métodos compatibles con el techo establecido. Tampoco define la corriente la distinta concepción científica, porque, respecto a la consideración de la educación como objeto de conocimiento, esa concepción es algo externo. En efecto, nuestra consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía, porque defendamos una u otra concepción de la ciencia; en cualquier caso de esa diversa concepción científica, se acepta que consideran la educación como objeto de

tratamiento científico. Por la misma razón podemos decir que diferentes concepciones de vida no son diferentes concepciones de la educación como objeto de conocimiento. Lo que varía en cada caso son los fines de la educación que hay que defender, según cuál sea la concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc., pero todas esas concepciones son asumibles desde una misma concepción pedagógica: podemos concebir la función pedagógica como una mera práctica experiencial, aunque los fines a lograr varíen según la concepción filosófica que defendamos. Por consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

Por el modo de responder a los criterios discriminantes cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación nada despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico y la intervención. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

Cada una de las corrientes ha aportado conocimientos valiosos acerca de la educación. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación.

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, que, como ya hemos visto en el epígrafe 2.3, se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-practica para la actividad educativa. *La significación así entendida, posibilita las siguientes cosas que redundan en la validez del conocimiento de la educación* (Touriñán 1987a):

- Identificar la concepción del conocimiento de la educación en una obra. El hecho de incluirla en una corriente exige que defienda una concepción de la educación como objeto de conocimiento distinta a la que defendería, si estuviera incluida en otra corriente.

- Distinguir evolución basada en la productividad del supuesto (producción desde una concepción específica de la educación como objeto de conocimiento —crecimiento simple—) y la evolución basada en cambio de supuesto (elaboración de distinta concepción de la educación como objeto de conocimiento —crecimiento por innovación—).
- Ajustarse a los acontecimientos ocurridos realmente en el desarrollo del conocimiento de la educación; lo cual quiere decir que el modelo de crecimiento por sí mismo no debe dar lugar a la desconsideración de obras de Pedagogía que no se ajusten a la tendencia preponderante en el conocimiento de la educación en una época determinada.

Desde mi perspectiva, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

2.4.5. Derivación del conocimiento pedagógico y pluralidad de investigaciones teóricas en las corrientes

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 5.

Después de estos pasos, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios científicos 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 por último,

necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida.

Cuadro 5. Derivación del conocimiento pedagógico según las corrientes.

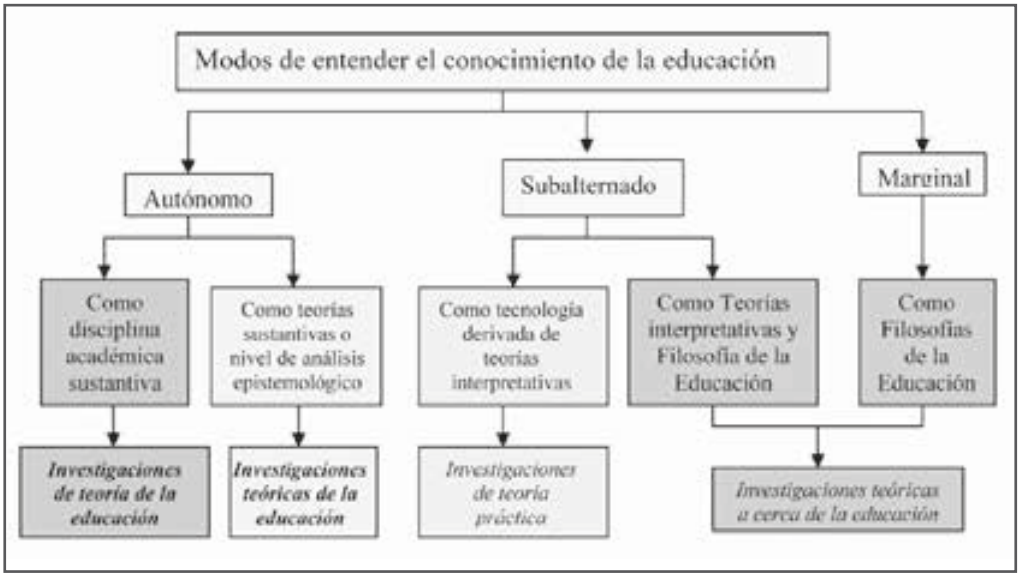
Criterios discriminantes	Corriente marginal Estudios filosóficos cosmovisionarios	Corriente de subalternación Estudios interpretativos científicos y filosóficos	Corriente autónoma Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
Tipo de conocimiento a obtener para saber educación.	Fines de vida y justificación de fines. Consecuencias que se deducen para la educación desde *Teorías filosóficas cosmovisionarias*	Medios, para fines dados, vinculando condiciones yefectos a un acontecimiento desde *Teorías interpretativas o Investigaciones aplicadas*	Fines y medios derivados del proceso de intervención pedagógica, vinculados a *Teorías sustantivas*
Modo de resolver el acto de intervención	Utilizando la experiencia del acto de intervención concreto	Utili zando reglas y normas derivadas de Teorías Prácticas y aplicaciones técnicas	Construyendo reglas y normas vinculadas desde Tecnologías específicas
De dónde proviene el componente de conocimiento pedagógico en cada intervención	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente marginal	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente subalternada	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente autónoma

Fuente: Touriñán (Dir.), 2010.

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 derivadas de teorías sustantivas, tal como queda reflejado en el Cuadro 6.

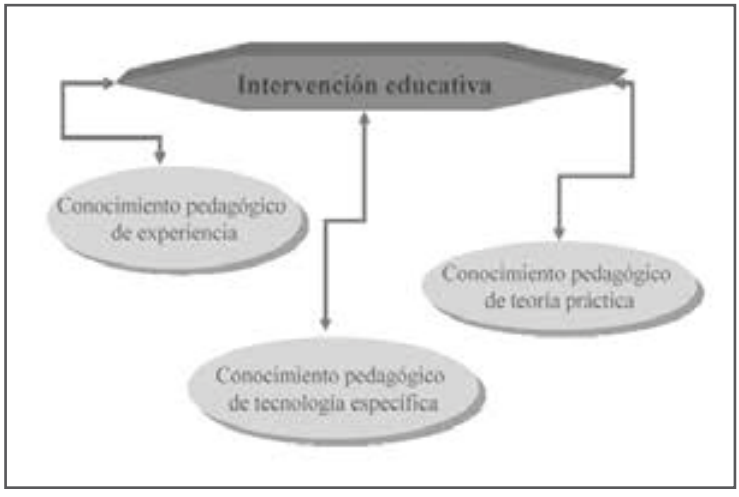
Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica —moral y política—, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba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

Cuadro 6. Modos de entender la investigación teórica del campo de la educación.



Fuente: Touriñán, 2008a.

Cuadro 7. Conocimiento pedagógico derivado para la intervención educativa.



Fuente: Touriñán, 2010b, p. 30

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.

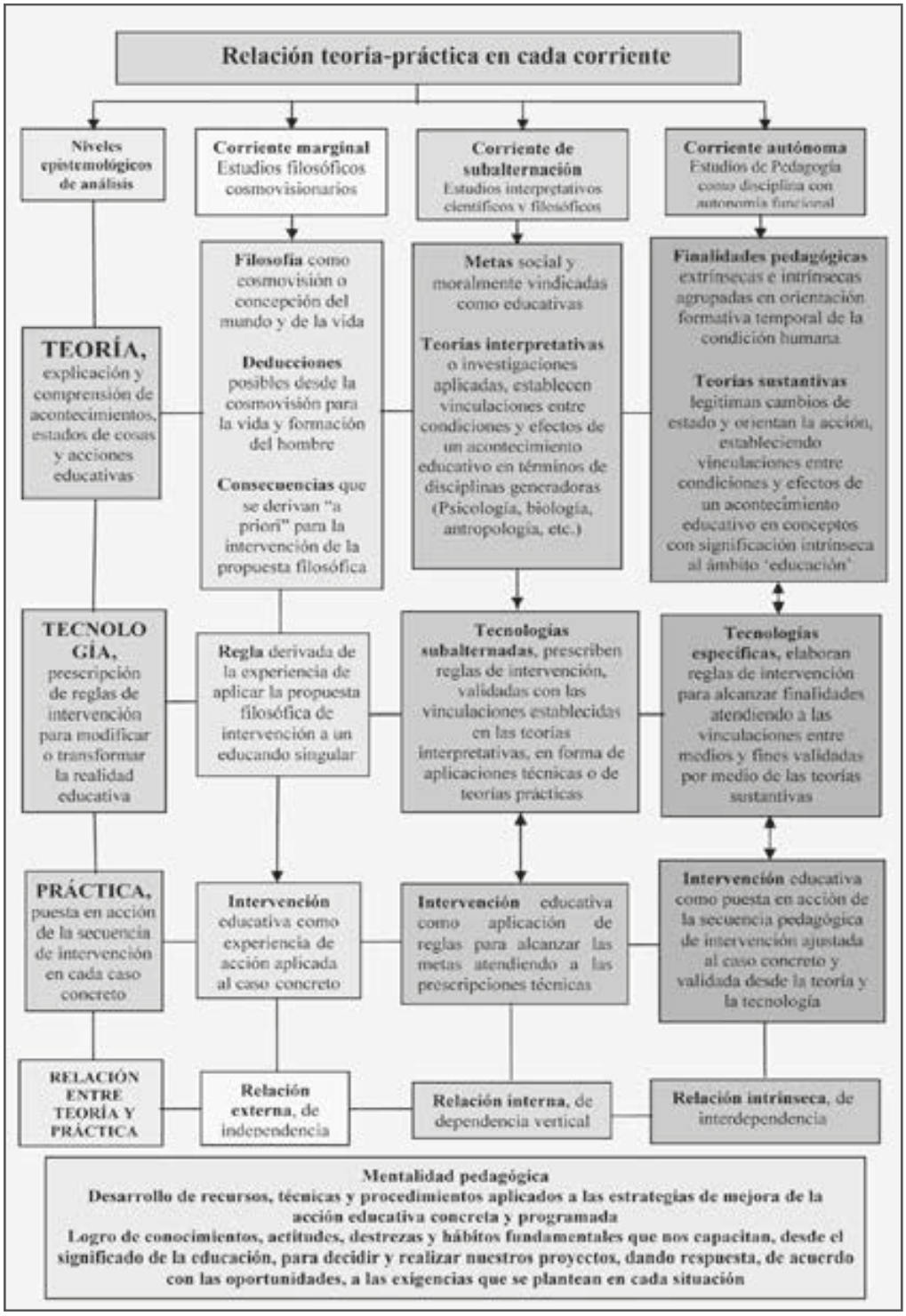
Debe quedar claro que, igual que podemos afirmar que no todo conocimiento de la educación es Pedagogía en el sentido de disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional, también podemos afirmar, sin contradicción, que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; en unos casos, el conocimiento es experiencial, en otros, es de teoría práctica y, en otros, de tecnología específica, tal como queda reflejado en el Cuadro 7.

2.4.6. Relación teoría-práctica en las corrientes del conocimiento de la educación

El modo de entender la relación teoría-práctica en el conocimiento de la educación determina la significación del mismo. La significación se vincula a la validez del conocimiento de la educación (el conocimiento de la educación es válido si sirve para educar). La significación es principio de investigación pedagógica que hemos identificado en el epígrafe 2.3 de este capítulo como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente, desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. En virtud de la significación, desde el conocimiento de la educación se genera, como acabamos de ver en el epígrafe 4.4, un contenido diferente para el discurso y la intervención. La significación queda recogida en el Cuadro 8 de Resolución de Problemas para la intervención que exponemos y comentamos a continuación, atendiendo a su significación.

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

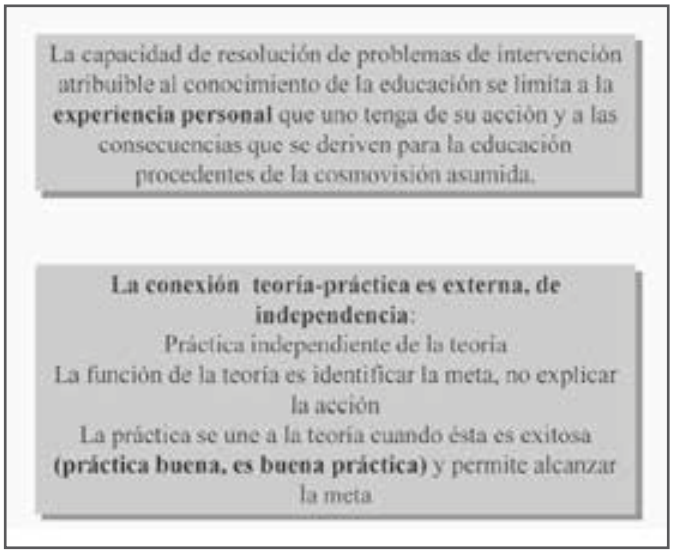
Cuadro 8. Capacidad de resolución de problemas para la intervención.



Fuente: Touriñán y Rodríguez, 1993a. Elaboración propia.

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, como puede verse de manera resumida en el Cuadro 9.

Cuadro 9. Relación teoría-práctica en la corriente marginal.

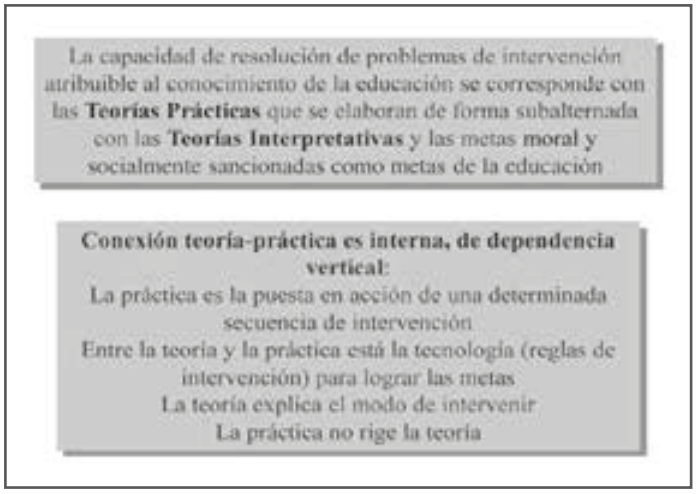


Fuente: Touriñán y Sáez, 2012, cap. 7.

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 subalternada con las Teorías interpretativas y las metas socialmente sancionadas 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. 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 la metas educativas dadas socialmente o elaboradas práxicamente desde el sistema educación. 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.

Cuadro 10. Relación teoría-práctica en la corriente de subalternación.



Fuente: Touriñán y Sáez, 2012, cap. 7.

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, 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.

La teoría sustantiva rige la práctica en el contexto de justificación de la acción, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones

entre condiciones y efectos que afectan a una intervención. Pero, a su vez, la práctica rige a la teoría en el contexto de justificación, porque son los hechos ocurridos en cada intervención los que sirven de elemento de referencia para comprobar en qué medida la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos acaecidos. La validez de la regla es la validez de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas junto con la eficacia probada de la regla para alcanzar la meta. Pero, dado que las vinculaciones y la meta se establecen en los mismos términos, si una regla aplicada a una intervención no es eficaz, puede verse afectada la validez de las vinculaciones establecidas en la teoría sustantiva. En efecto, como las vinculaciones y las metas se establecen en los mismos términos, si, una vez ajustadas las condiciones de aplicación de una regla de acuerdo con el principio tecnológico de eficacia, la intervención no produce el efecto previsto, hay que pensar que la teoría es incorrecta, porque no da cuenta ajustada de la intervención. En este sentido, la práctica rige la teoría y la tecnología es el punto de partida para cambiar la teoría. En este caso, a partir de la práctica, no sólo se cuestiona la aplicabilidad de la teoría, sino su corrección.

Cuadro 11. Relación teoría-práctica en la corriente autónoma.



Fuente: Touriñán y Sáez, 2012, cap. 7.

2.4.7. Generación de mentalidades pedagógicas y corrientes del conocimiento de la educación

Llegados a este punto hemos de decir que las *corrientes funcionan como paradigmas*. La corriente es el conjunto unitario de ideas y pensamientos agrupados, desde los cuatro criterios establecidos, para comprender la evolución del conocimiento de la educación. Cada corriente constituye un 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, la mentalidad 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, la mentalidad 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. En cada corriente, por su modo de entender el conocimiento de la educación, se genera una mentalidad que condiciona un tipo distinto de discurso pedagógico, de intervención pedagógica y, por consiguiente, un tipo distinto de mirada pedagógica. *Por el hecho de funcionar las corrientes como paradigmas*, cada 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.

Cuadro 12. Generación de mentalidades pedagógicas.



Fuente: Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9.

La *corriente* es el conjunto unitario de ideas y pensamientos agrupados, desde los cuatro criterios establecidos, para comprender la evolución del conocimiento de la educación. Es el modo de entender el conocimiento posible de 'educación'; es la respuesta a la educación como objeto de conocimiento; es el marco de interpretación de cómo es el conocimiento de la educación; justifica y fundamenta la significación (capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación desde la perspectiva de la relación teoría-práctica) del conocimiento de la educación y configura las mentalidades pedagógicas. *La corriente es representación del conocimiento de la educación.*

Las *disciplinas*, atendiendo a la corriente de conocimiento, se construyen con criterio epistemológico y ontológico. El conocimiento de la educación se sistematiza en *disciplinas*. Toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia desde la mentalidad específica de esa disciplina que se plasma en la mirada disciplinar especializada dentro del continuo "corriente-disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso-intervención". *Las disciplinas sistematizan el conocimiento y focalizan la realidad que estudian*.

El estudio de las focalizaciones, desde el punto de vista de la metodología, para el análisis teórico, es nuevo y de interés para avanzar en el desarrollo de la Teoría de la Educación, entendida como nivel de análisis y como disciplina académica, porque induce a centrar, de manera preferente, el esquema conceptual de estudio y análisis de la disciplina, no en el contenido investigado de la disciplina, o en la metodología entendida en abstracto como instrumento o recurso, sino en los problemas que pueden ser definidos como problemas de Teoría de la educación y como problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación desde la Pedagogía. El Cuadro 13 resume seis focalizaciones para el estudio del conocimiento de la educación.

La *mentalidad pedagógica* se entiende como sinónimo de Weltanschauung, de 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 el mapa mental, la concepción general, la cosmovisión de la significación del conocimiento de la educación; es el mapa mental de la relación teoría-práctica establecida en el conocimiento de la educación para la acción educativa, según la corriente de conocimiento asumida. La mentalidad es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en cada corriente y, por derivación, de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica es, por tanto, la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención. La mentalidad pedagógica carece de sentido sin referencia al principio de significación del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas.

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad. La mirada es representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.* Implica toda la visión pedagógica ajustada a los elementos estructurales de la

Cuadro 13. Focalizaciones disciplinares del conocimiento de la educación.

La primera focalización deriva de la afirmación de que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este solo es válido, en última instancia, si sirve para educar. La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar.

La segunda focalización deriva de la afirmación de que 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. Y para esto, no basta con estudiar, hay que investigar.

La tercera focalización deriva de la afirmación de que Pedagogía constituye ámbitos de educación que son cognoscibles, enseñables, investigables y realizables, porque el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica. 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.

La cuarta focalización deriva de la afirmación de que la pedagogía sirve para obtener el conocimiento de la educación y ello supone transformar información en conocimiento y conocimiento en educación, desde un modelo de investigación ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento 'educación'. Se genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso y obteniendo conocimiento para la práctica educativa, según el marco de cada corriente.

La quinta focalización deriva de la afirmación de que investigación pedagógica es disciplinar, aunque la política de IDTi no lo sea. Empresa gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad. La racionalidad administrativa y la racionalidad epistemológica deben caminar hacia una convergencia que haga compatible ámbito disciplinar, fomento de investigación y formación universitaria. La racionalidad administrativa puede condicionar negativamente la racionalidad epistemológica: se pueden orientar los recursos de investigación en un sentido o en otro y los modelos de organización de la política científica y educativa son condicionantes del desarrollo disciplinar.

La sexta focalización deriva de la afirmación de que la educación es un objeto complejo. El conocimiento de la educación tiene que reflejar la complejidad del objeto 'educación' so pena de no abordar la sustantividad propia de la acción educativa en la Pedagogía. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones de apertura, prescriptividad, pluralismo metodológico y correspondencia objetual propias de la metodología de investigación y se ajusta a los principios de objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación defendidos para la investigación pedagógica.

Fuente: Touriñán y Sáez, 2012, p. 422.

intervención, que son los cuatro componentes vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios).

El *discurso pedagógico* se entiende como el conjunto ordenado de razonamientos que hacemos, con fundamento en el conocimiento de la educación, para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se está habilitado.

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

2.4.8. Los cuatro componentes estructurales vinculados a la mentalidad pedagógica

Como ya sabemos, la corriente es el conjunto unitario de ideas y pensamientos agrupados, desde los cuatro criterios establecidos, para comprender la evolución del conocimiento de la educación. Cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación, según los cuatro criterios discriminantes, como hemos visto en el epígrafe 4.3 de este capítulo. Cada corriente entiende de manera distinta la relación teoría-práctica y cada corriente genera una mentalidad específica. 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 significación del conocimiento de la educación desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en cada corriente y es, por derivación, representación de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

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

Así pues, en este capítulo identificamos como componentes vinculados a la mentalidad pedagógica el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la pro-fesión y relación educativa. Son cuatro componentes que se distinguen de los cuatro componentes vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios), pero que van unidos a ellos en la intervención:

- La *función pedagógica* se identifica con el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.
- La *profesión* se entiende como una actividad específica, con fundamento en conocimiento especializado, que está reconocida socialmente para cubrir unas determinadas necesidades sociales (en nuestro caso, 'educación').
- La *relación educativa*, que es la forma sustantiva de la intervención educativa, su acto concreto (que es, en muchos casos, entre dos, pero que es singularmente relación de uno consigo mismo), se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar y, precisamente por eso, la relación educativa es el conjunto de cuidados que hacemos para educar o educarnos.
- Los *conocimientos de la educación* son el conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica —la de la educación—, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento). Hablamos en este caso de conocimiento de la educación que tendremos que utilizar para educar con un área cultural determinada, por ejemplo el área cultural "Historia" o "Artes", etc. Como ya sabemos, hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Hablar de "*el 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, tal como hemos visto en el epígrafe 3.2 de este capítulo: 1) qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación, o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno y generar principios de educación y de intervención pedagógica; 2) cómo se conoce ese campo, o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

En la intervención siempre debemos contar expresa o tácitamente con el continuo "corriente-disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso-intervención":

- La *corriente*, que es representación del conocimiento de la educación.
- Las *disciplinas*, que son sistematizaciones del conocimiento de la educación.
- Las *focalizaciones*, que son los aspectos del problema a estudiar que enfatiza una disciplina.
- La mentalidad pedagógica, que 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 se vincula, de ese modo, a la significación del conocimiento de la educación.
- 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. Es el círculo visual de su actuación en tanto que pedagógica y, por tanto, es una visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención.

- El discurso, que es el conjunto ordenado de razonamientos que hacemos, con fundamento en el conocimiento de la educación, para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica.
- La intervención pedagógica, que es la acción concreta ejecutada para la realización de los fines y medios justificados con el conocimiento de la educación. Desde el punto de vista técnico se ajusta a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes de la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación educativa) y los cuatro de la acción en tanto que acción (agentes, proceso, producto y medios).

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

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

2.5. REALIDAD Y NORMATIVIDAD FRENTE A NEUTRALIDAD. 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 dudas, 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 5 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.

2.5.1. 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 cuestiones 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.

2.5.2. 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.

2.5.3. 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 en relación a 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.

2.5.4. 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.

2.5.5. 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 la misma 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.

2.5.6. Delimitación general de la tesis de la neutralidad

Con la intención de resumir las precisiones que hemos hechos 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 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 la educación en valores.

2.5.7. 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 5.4.

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.
- 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. Las tesis a defender para demostrar su error 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).

Como hemos expuesto en el epígrafe 2.4 del capítulo 1, 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 (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 personal, 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 axiológico se rechaza desde el carácter axiológico de los hechos y desde la condición fáctica del valor.

2.5.8. 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 en razón de 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 sentido del *deber* y que podemos definirlo como las exigencias internas o externas, racionalmente captadas y libremente asumidas, según cuál 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, 1983b; 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 uno 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; 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" (Ladriere, 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 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 a 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 la 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 el 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, 1987 y 1981, pp. 99-133).

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 el 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 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.

2.5.9. 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 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 veremos con más detalle en el capítulo 5, epígrafe 3, 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).

2.6. CONSIDERACIONES FINALES: REALIDAD Y NORMATIVIDAD SON PRINCIPIOS EN LA INTERVENCIÓN

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 a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación 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; Ladriere, 1977; Seiden, 1980; Freund, 1975). 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).

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.

Capítulo 3

La función pedagógica: identidad, diversidad y especificidad. Competencias adecuadas para educar

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

3.1. Introducción

3.2. El significado de la función pedagógica
- 3.2.1. Identidad y especificidad de la función pedagógica
- 3.2.2. Diversidad de la función pedagógica
- 3.2.3. Complementariedad respecto del sistema educativo y formación compartida en las funciones pedagógicas
- 3.2.4. Necesidad de no confundir función pedagógica, habilitación profesional y promoción de carrera profesional

3.3. Análisis del carácter específico de la función pedagógica
- 3.3.1. La función pedagógica entre la experiencia práctica, la utilización de principios y la generación de principios
- 3.3.2. Objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la Pedagogía para la función pedagógica
- 3.3.3. Construcción de hechos y decisiones pedagógicas
- 3.3.4. La condición de experto en los especialistas de la educación
- 3.3.5. Frente al modelo dual, relación teoría-práctica

3.4. Función pedagógica y corrientes del conocimiento de la educación
- 3.4.1. Consideración de la función pedagógica en la corriente marginal del conocimiento de la educación
- 3.4.2. Consideración de la función pedagógica en la corriente subalternada del conocimiento de la educación
- 3.4.3. Consideración de la función pedagógica en la corriente autónoma del conocimiento de la educación
- 3.4.4. La función pedagógica exige generar principios de acción

3.5. Competencias para enseñar y competencias para educar, un nuevo reto de la pedagogía
- 3.5.1. Competencias clave, competencias básicas y competencias profesionales: la polisemia conceptual
- 3.5.2. Un nuevo concepto, un cambio normativo, una nueva mentalidad
- 3.5.3. Para educar, competencias adecuadas a las actividades internas del educando

3.6. Consideraciones finales: especificidad, especialización y competencia son principios de la intervención

3.1. INTRODUCCIÓN

Tomando como eje argumental el desarrollo del conocimiento de la educación, no los conocimientos de las áreas culturales que se enseñan, ni el conocimiento como objeto de educación, sino la educación como objeto de estudio y conocimiento, este capítulo se centra en la defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación, y, como consecuencia, la necesidad de que ese conocimiento especializado se tenga en cuenta al establecer la competencia profesional de los especialistas en funciones pedagógicas.

En el ámbito de la función pedagógica, estamos en condiciones de defender su identidad, su diversidad y su especificidad. Las funciones se identifican, atendiendo a las competencias adquiridas con el conocimiento de la educación. Las funciones se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes. Las funciones pedagógicas tienen carácter específico que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etc.); lo específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta, tanto en su identidad, como en su diversidad y en su especificidad.

La preocupación por conocer la educación ha existido siempre, aunque no fuese científica; la ocupación en la ciencia también ha existido históricamente, aunque, no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento que la sustenta no ha tenido siempre la misma significación, entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de explicar, interpretar y transformar, es decir, capacidad de resolver problemas.

Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito y conocimiento del ámbito son distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios una disciplina de conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento. Podemos estimar la salud y no estimar del mismo modo la Medicina; podemos estimar la educación y no estimar del mismo modo la Pedagogía, etcétera. El conocimiento no es el ámbito y la estimación del conocimiento y del ámbito no dependen de los mismos signos o determinantes. Precisamente por eso se puede conseguir, por medio de la propaganda y la publicidad, aumentar la estimación de un ámbito sin aumentar la estimación del conocimiento que afecta a ese ámbito.

Conviene tener claro, por tanto, que la estimación social de un determinado conocimiento no se logra de forma repentina, ni con absoluta independencia de la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios ese conocimiento. Pero, a su vez, la estimación social del ámbito en que revierte beneficios ese conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.

Es innegable que socialmente se estiman la salud y la educación. Pero también es un hecho comprobable que un licenciado en medicina, por muy mal que haya hecho

sus estudios, goza de reconocimiento social por el hecho de acceder al cuerpo médico. La eficacia, la credibilidad y la elaboración de los conocimientos y de la función médica le respaldan. Por el contrario, un pedagogo, incluso si ha realizado sus estudios brillantemente, no adquiere reconocimiento social destacable por formar parte de su gremio. Su espacio ocupacional es cuestionado desde otros ámbitos y la eficacia, la credibilidad y la elaboración de sus conocimientos y de su función son cuestiones a revalidar cada día.

La herencia social del pensamiento educativo da pie para afirmar, por ejemplo, que la estimación positiva de la educación (ámbito) puede convertirse en reforzador de la crítica a la Pedagogía (conocimiento del ámbito) en la misma medida que la pedagogía no resuelva las tareas que la educación plantea. Si se trata de estimar el conocimiento del ámbito (Pedagogía) y no el ámbito en sí, hay que comprender la vinculación entre función pedagógica y conocimiento de la educación y analizar la consideración de la función pedagógica en cada corriente del conocimiento de la educación, atendiendo a su capacidad de resolución de problemas, porque, como ya sabemos, cada corriente genera una mentalidad distinta.

Indagar en el significado de la función pedagógica, abundar en su carácter específico y comprender la distinta consideración que se le atribuye a la función en cada corriente, nos aboca necesariamente al problema de las competencias de experto y a los retos epistemológicos de investigación que se plantean en relación con la función.

Para desarrollar estas ideas, he agrupado los contenidos de este capítulo en los siguientes apartados:

- Significado de la función pedagógica.
- Especificidad de la función pedagógica.
- Consideración de la función pedagógica en cada corriente.
- El desarrollo de competencias y los retos epistemológicos de la investigación pedagógica.

3.2. EL SIGNIFICADO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

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

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

Cuando hablamos del círculo visual que constituye la mirada pedagógica, queremos decir que hay que afrontar los problemas de indagación sobre la educación como problemas de Pedagogía, no de sociología, psicología o medicina; la mirada de la investigación es disciplinar. Cualquiera de esas ciencias, cuando mira desde su disciplina de investigación, está determinando qué tipo de problemas conforman su trabajo, su lenguaje específico y sus modos de prueba; el especialista actúa después de haberse formado un "*círculo visual*" propio que le permite intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos, desde la perspectiva de los elementos estructurales de su intervención y con un entramado conceptual con significado intrínseco a su ámbito disciplinar.

Cada ciencia, genera principios de actuación, porque cada vez que se actúa, se ha definido el problema de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a su trabajo. Recurrimos a una ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, etcétera, porque toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina.

Como ya hemos visto en los capítulos anteriores, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica —moral y política—, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse a la complejidad objetual de 'educación', para obtener conocimiento válido para la acción educativa. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad*, porque, si el conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica, tiene sentido afirmar que, si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido.

Si tomamos como presupuesto lo anteriormente dicho, tiene sentido mantener, como hemos apuntado en el epígrafe 3 del capítulo 2, las siguientes propuestas:

- La educación es un problema de todos.
- Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo.
- Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero.

- La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente.
- La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado, que determina y cualifica la acción.
- La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades y enseñanza cuentan para educar y qué cuenta en las actividades y en la enseñanza educativa*, porque conocer, enseñar y educar no son lo mismo.

Ahora se trata de abordar el concepto de función pedagógica desde la perspectiva del análisis del lenguaje con objeto de comprender su identidad y diversidad, en tanto que la educación es un ámbito de realidad que tiene la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción y en tanto que la función pedagógica se concreta en la relación educativa bajo principios de acción.

3.2.1. Identidad y especificidad de la función pedagógica

Función pedagógica es el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias de la función (Touriñán, 1987b). La denominación "*funciones pedagógicas*" quiere decir, por tanto, que en todas ellas existe un núcleo pedagógico formativo que desarrolla determinadas competencias. Las *funciones pedagógicas se identifican* como tales, porque la realización de las tareas propias de la función requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación para construir hechos y decisiones pedagógicas. El *carácter específico de la función pedagógica* es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. *Lo que identifica a las funciones pedagógicas entre sí como tales, es su carácter específico, y ese carácter específico es lo que las distingue de otras funciones* (artísticas, médicas, etcétera).

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Por el conocimiento de la educación se distingue de otras funciones. *La función pedagógica se identifica como actividad específica con fundamento en conocimiento especializado.* La docencia, la investigación pedagógica, la dirección de centros escolares, por ejemplo, tienen unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido cada función y su propia actividad; no hay docencia sin la tarea de enseñar; no hay investigación sin la tarea de descubrir y probar la verdad; no hay dirección sin la tarea de organizar recursos materiales y humanos en la escuela. Y todas esas tareas requieren el conocimiento especializado de la Pedagogía.

Por el conocimiento de la educación se identifican entre sí, como pedagógicas y se distinguen de otras funciones no pedagógicas. Así pues, la función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la

sustenta, tanto en su identidad específica, como en su distinción de otras funciones no pedagógicas.

Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas, para educar. Y a los efectos de este capítulo, es suficiente recordar que, como en cualquier otro campo de investigación científica, en la Pedagogía, el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado, porque existe el carácter axiológico de los hechos. Pero, además, los hechos que están valorados tienen que contrastarse y relacionarse, y ello es posible en virtud de la condición fáctica del valor. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación, si no supera las condiciones de prueba. Desde el punto de vista del descubrimiento, la teoría presupone el conocimiento de ciertos acontecimientos. Desde el punto de vista de la justificación, la teoría precede a los hechos y dirige su producción. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, donde esta es una fase de aquella. Así se crean las normas que tienen fundamento en el conocimiento de la educación, como ya hemos visto en el epígrafe 2.6 del capítulo 1 y en los epígrafes 2 y 5 del capítulo 2.

Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, se identifican como funciones pedagógicas, porque la realización de las tareas propias de la función requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación, que hacen posible generar hechos y decisiones pedagógicas en el ámbito de actividad específico de la función. Las funciones pedagógicas se identifican entre sí y, a la vez, se distinguen de otras funciones, porque su carácter específico es la acción de educar, construyendo hechos y decisiones pedagógicas. Un pedagogo no es un arquitecto, ni un médico, pero ejecuta, igual que ellos, funciones propias de su ámbito de actividad, después de haberse formado un "*círculo visual*" propio que le permita intervenir, teniendo la crítica de su método y de sus actos.

Las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones pedagógicas lógicamente distintas de otras funciones no pedagógicas; se identifican como pedagógicas por el conocimiento de la educación que les otorga la competencia para generar hechos y decisiones pedagógicas y se distinguen de las funciones no pedagógicas por ese conocimiento específico. Tienen identidad y especificidad frente a otras funciones. Pero además, las funciones pedagógicas se distinguen entre sí, porque se diversifican. Desde el punto de vista de la comprensión lógica, la función se identifica porque a cada tipo de función pedagógica le corresponden unas características y actividades que no se le pueden quitar sin que pierda su significado la función. Son funciones distintas de otras, identificadas como pedagógicas frente a otras, por su especificidad, y diversas entre sí, como vamos a ver a continuación.

3.2.2. Diversidad de la función pedagógica

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

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

En relación a la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación (Touriñán, 1987b, 1990 y 1995):

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

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Touriñán, 2013a).

Y esta afirmación, que acabamos de hacer, no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal que hemos visto en el primer capítulo y por principio de finalidad en la actividad, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. *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 entre sí.

Desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función pedagógica le corresponden unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función y hay un núcleo pedagógico formativo propio de esa función que le otorga la competencia para generar hechos y decisiones pedagógicas propias de esa función. Las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones pedagógicas lógicamente distintas, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes.

De acuerdo con las tareas a realizar en cada función, y pensando en la necesidad de adquirir competencias diferentes para cada una de ellas, pueden inferirse las siguientes consideraciones lógicas de diversificación y distinción entre ellas:

- El núcleo pedagógico no tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas. Así, por ejemplo, mientras que en la docencia el núcleo pedagógico de formación comparte el espacio formativo con el aprendizaje de los conocimientos del área cultural en la que se va a impartir docencia, en otras funciones pedagógicas, todo el núcleo de formación está constituido, prácticamente, por disciplinas que estudian la educación. La carrera de Pedagogía está constituida hoy en día en su totalidad por estudios autónomos e interdisciplinares de la educación.
- El núcleo pedagógico formativo es distinto en las funciones de docencia, apoyo al sistema e investigación, aun cuando el núcleo pedagógico tuviera el mismo peso en las tres funciones. Por ser funciones distintas puede afirmarse que las tareas de cada función son distintas (no son iguales las tareas propias de la organización de un centro y las tareas propias de la enseñanza de historia en ese centro). Por la misma razón se entiende que cada una de esas funciones reclama un núcleo pedagógico de formación específico, centrado en el conjunto de conocimientos especializados acerca de la educación que se han de dominar para ejecutar las tareas correspondientes a la función ejercida.
- Incluso pensando en la misma función pedagógica, cabe afirmar que el núcleo pedagógico puede variar cuando la capacidad de diversificación del ámbito en el que se ejerce la función justifica desde el punto de vista lógico la diferenciación en el núcleo. Tal es el caso de la función de docencia cuyo núcleo pedagógico de formación no es exactamente igual para profesores de Infantil, Secundaria y Universidad. El núcleo pedagógico de formación puede variar dentro de la misma función, pues, siendo verdad que los docentes han de dominar los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los capacitan para explicar, interpretar y decidir la intervención propia de su función, también es verdad que hay conocimientos pedagógicos específicos del profesor de infantil que no mejoran en nada la capacitación profesional del profesor de Universidad. Por ejemplo, los conocimientos pedagógicos necesarios para el desarrollo de las destrezas básicas de lectura, escritura, cálculo y expresión verbal, que son imprescindibles en la capacitación

pedagógica de aquel y superfluos en la de éste. Por la misma posibilidad lógica de diversificar el ámbito de la función, puede decirse que el pedagogo social y el director escolar ejercen funciones de apoyo. Sin embargo, las competencias pedagógicas requeridas para ejercer una u otra función de apoyo no son exactamente las mismas y, por consiguiente, el núcleo pedagógico se diversifica dentro de las funciones de apoyo.

El crecimiento del conocimiento de la educación es un argumento importante en la diversificación de la función. Este es el caso de diversificación de la función de docencia por crecimiento del conocimiento de la educación que permite distinguir entre enseñar un área cultural y enseñar para superar trastornos de aprendizaje en el área. El docente de áreas culturales usa y desarrolla las destrezas de aprendizaje de los alumnos en la misma medida que el área cultural que enseña lo permite. Pero, además, el conocimiento de la educación permite comprobar que existen trastornos en las destrezas de aprendizaje que pueden ser solventados mediante intervención pedagógica. Esta tarea es también una función docente, pero de distinto tipo, su objetivo no son las áreas culturales, sino la destreza misma. Que ambas tareas las ejerza la misma persona es cuestión diferente de la distinción lógica, pero es indudable que las competencias pedagógicas necesarias para resolver ambos problemas son distintas.

3.2.3. Complementariedad respecto del sistema educativo y formación compartida en las funciones pedagógicas

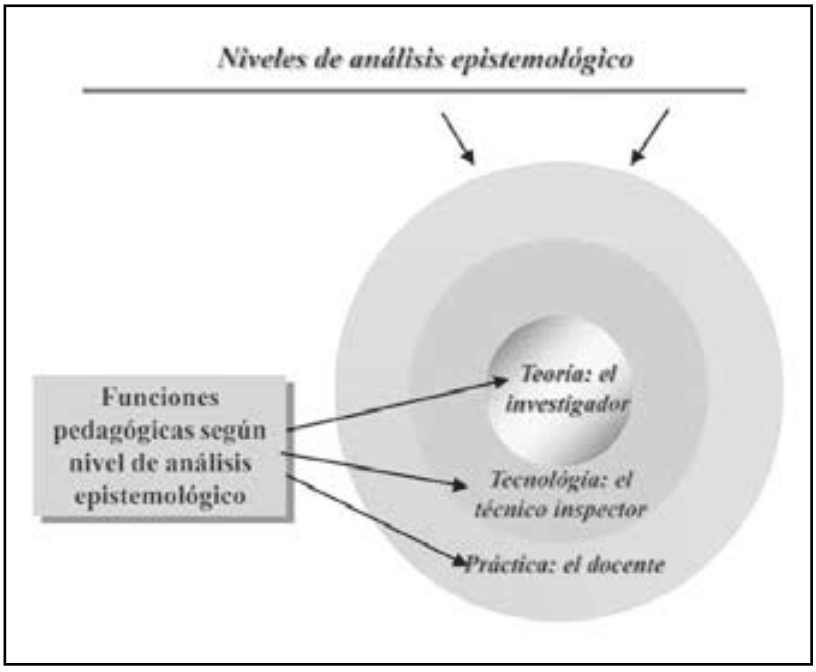
Funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación son distintas. Pero también son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. En unos casos, se puede hablar de complementariedad, porque las funciones se ejercen en un sistema, de tal manera que la escasa eficacia en una función dificulta otra. Tal es el caso de la docencia y la organización escolar. Ambas son funciones distintas. Pero la organización pierde buena parte de su sentido, si no facilita la función docente y la docencia se paraliza o dificulta, según el caso, si la organización escolar es deficiente. Pero, en cualquier caso, las funciones son complementarias, porque todas ellas se ejercen para lograr una educación de calidad; el objetivo general es mejorar la intervención pedagógica. En este sentido, puede afirmarse que a los especialistas en funciones de docencia y apoyo les incumbe la obligación de utilizar en sus respectivas funciones la parte del cuerpo de investigación que les atañe. Al especialista en investigación le incumbe la obligación de establecer estructuras cada vez más ajustadas a las situaciones educativas reales que hay que conocer y transformar.

Las tres funciones son funciones complementarias, porque cada función cubre un determinado aspecto o sector distinto del sistema educativo. Es conveniente recalcar que *la complementariedad se establece de forma genérica respecto del sistema educativo y no respecto de la propia función en sí*. En algún caso se intentó defender la complementariedad de forma genérica respecto de las funciones en sí, tal como si las actividades de una función se completaran con las de las otras. Un intento de este tipo se produce cuando se identifica al profesor con el práctico, al especialista en funciones de apoyo con el tecnólogo que prescribe reglas de intervención y al investigador con el científico

puro que establece y justifica los principios y estructuras del ámbito de realidad de la educación.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación y una concepción jerárquica de los niveles epistemológicos de análisis del conocimiento de la educación (teoría, tecnología y práctica) son compatibles con una interpretación de este tipo. La teoría es competencia de los especialistas en disciplinas generadoras; construyen y validan los modelos de explicación de acontecimientos educativos en términos de las disciplinas generadoras, y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas correspondería al especialista de apoyo (el inspector, el director de centro, el orientador, etcétera), que realizará investigación aplicada como teoría práctica. Al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa, porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Cuadro 14. Profesiones según nivel de análisis epistemológico en la concepción subalternada.

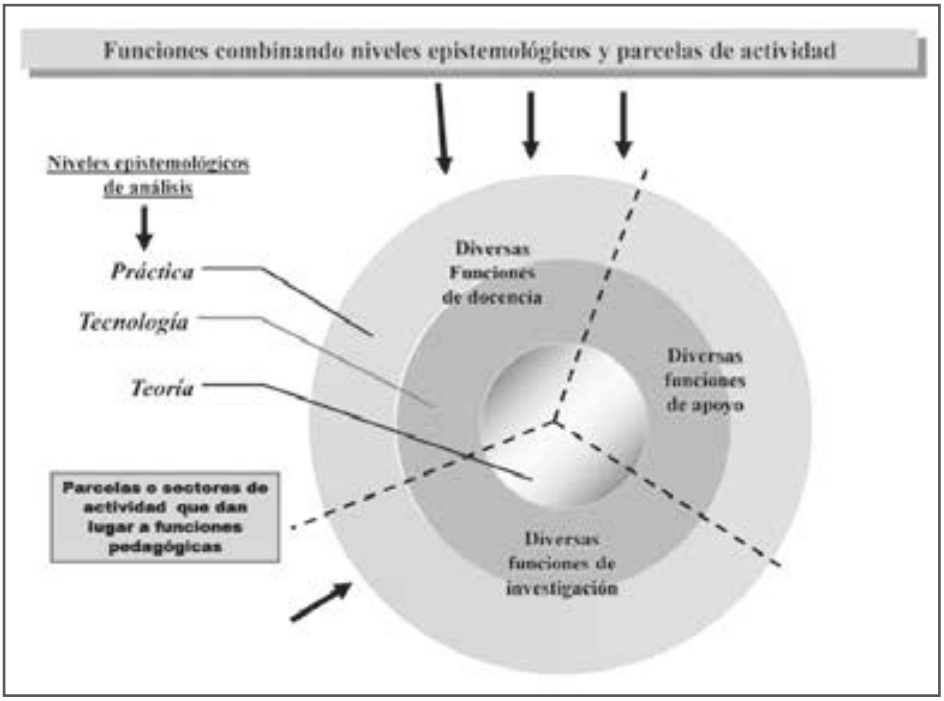


Fuente: *Elaboración propia.*

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 nos capacitan para ejercerla. No es que la teoría de la docencia sea una función pedagógica, la tecnología otra y la investigación activa otra. La docencia es, de por sí, una función pedagógica. Cada función pedagógica implica problemas teóricos, tecnológicos y prácticos. Al técnico de cada función le corresponde conocer los suyos. Hay técnicos en una función a los que les corresponde estrictamente el calificativo de "practicones" y hay técnicos en esa misma función que entienden los problemas teóricos y tecnológicos de su función y saben hacer investigación activa para ajustar la secuencia de intervención a cada caso concreto.

Cuadro 15. Diversidad de funciones combinando niveles y tareas con competencias específicas.



Fuente: elaboración propia.

Tanto el especialista en función de docencia, como el de funciones de apoyo realizan investigación activa, es decir, ajustan las secuencias de intervención a cada caso concreto en el que intervienen y dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que les permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica, propia de su función. Para ello se sirven de las investigaciones realizadas o las realizan ellos mismos. Pero, en este caso, no actúan como docentes o como especialistas en

funciones de apoyo, sino como especialistas en función de investigación cuya tarea es el desarrollo y validación de modelos de descripción, explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica y acontecimientos educativos.

Y todo eso lo hacen, directa o indirectamente, los técnicos de cada función para educar y, si bien es cierto que, cuando se investiga, no se está educando a alguien en concreto, a nadie se le escapa que la depuración del conocimiento que se obtiene y el modo de obtenerlo y sus pruebas de validación, forman parte del conocimiento de la educación y contribuyen a la práctica en la misma medida que aseguran conocimiento válido para establecer secuencias de intervención y mejor dominio de la estructura, el proceso y el producto de la educación, porque el principio básico de significación establece que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este es válido, si sirve para educar. Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, entre acción y conocimiento, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Podemos hablar con propiedad de la Pedagogía como una disciplina que aporta conocimiento del ámbito 'educación' en toda su complejidad. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación derivados de la complejidad de su objeto de estudio y hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9).

Me parece obvio que el hecho de que la misma persona pueda actuar en función de docencia, apoyo o investigación no reduce ni invalida la fuerza de la distinción lógica entre las funciones, porque lo que hace esa persona en cada caso, es ejercer tareas que requieren destrezas y competencias pedagógicas diferentes. Un profesor es especialista en el área cultural en la que imparte docencia y en el uso de las destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos de la educación, sin los cuales es incapaz de controlar pedagógicamente su tarea. Un organizador, un administrador o un director escolar también necesitan los conocimientos que les permiten controlar pedagógicamente su tarea. Ahora bien, su tarea no es la enseñanza en un nivel del sistema educativo; su tarea es distinta en el sistema educativo (el control y la racionalización de recursos humanos, económicos, físicos, etc., que existen en el grupo escolar y que afectan directa o indirectamente al trabajo del profesor en su aula y al logro de calidad de educación en el sistema); ejerce funciones de apoyo.

Abundando en el carácter lógicamente distinto de las tres funciones genéricas que hemos identificado, y del mismo modo que la posibilidad de ejercer las tres funciones la misma persona no reduce ni anula la fuerza de la distinción lógica entre ellas, también se puede afirmar que, el hecho de que sean lógicamente distintas, sólo es razón suficiente para afirmar que cada función distinta requiere sus conocimientos pedagógicos específicos.

Así las cosas, debe entenderse que, si los tres tipos de funciones no son ejercidos por la misma persona, ello no obedece a su distinción lógica, sino a criterios de tipo

pragmático, como pueden ser, entre otros: a) el criterio de responsabilidad coimplicada, pues ninguno de los especialistas en funciones pedagógicas es responsable de todo el sistema; b) el criterio de competencia, ya que ninguno de ellos sabe hacer cualquier cosa; e) el criterio ocupacional, porque, al margen de otras consideraciones más amplias, e incluso poseyendo las competencias específicas de las tres funciones, nadie puede hacerlo todo; los tiempos de dedicación a cada una de esas funciones obligarían al supuesto agente a paralizar alguna; d) el criterio académico, porque no todas las funciones tienen el mismo nivel de complejidad intelectual y no requieren por tanto el mismo nivel de estudios; y e) el criterio profesiológico, pues a una misma habilitación profesional se le pueden asignar diversas funciones de carácter distinto (Touriñán, 1987b).

Funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones distintas y de forma genérica *son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. Pero no son complementarias de forma genérica respecto de la función en sí.* La función docente no completa en sí a la función de apoyo, ni la de investigación. Un organizador escolar no mejora su función por ser pedagogo social, o por ser docente, porque sus tareas son distintas. Y, por la misma razón, puede afirmarse que un investigador no es mejor investigador por ser docente.

El hecho de que las funciones sean distintas, exige, lógicamente, que la formación sea distinta; en caso contrario estaríamos afirmando que las competencias a dominar para ejercer las tres funciones no son distintas. Ahora bien, siendo esto verdad, no es correcto aplicar un modo de razonamiento analógico y afirmar que, si las funciones son complementarias, la formación para esas funciones también es complementaria. Si por carácter complementario de la formación se entiende que, cuantas más funciones pedagógicas dominemos, más completa es nuestra formación, no hay nada que oponer a esa afirmación. Sin embargo, cuando se habla del carácter complementario de la formación para funciones distintas, no quiere decirse simplemente lo anterior, sino más precisamente que la formación en una función es completa, cuando se tiene, además, la formación pedagógica propia de otra función. Y esto no es correcto.

Debemos distinguir entre defender de forma genérica el carácter complementario de las actividades de cada función respecto del sistema educativo y defender de forma genérica el carácter complementario de la formación respecto de las funciones en sí. La formación no es complementaria respecto de las funciones en sí, porque la formación que se necesita lógicamente para estar preparado en una función no se necesita con rigor lógico para adquirir la formación propia de otra. Ni al pedagogo social, ni al organizador le son necesarios para dominar su función los conocimientos de áreas culturales ni los conocimientos pedagógicos de las didácticas especiales de esas áreas que le son imprescindibles al docente de áreas culturales para ejercer la suya, y, en cambio, les son necesarios otros conocimientos pedagógicos.

Por el hecho de ser funciones distintas, podemos afirmar que la formación es distinta: estar preparado para resolver un problema de enseñanza y aprendizaje en el aula, no es estar preparado para resolver un problema de organización escolar, o viceversa (las competencias son distintas). Pero además, la formación no es complementaria

respecto de las funciones en sí: lo que se necesita para ser competente en una función pedagógica, no es todo lo que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo una parte del núcleo pedagógico según el nivel de la función de referencia.

En efecto, el rigor lógico permite afirmar que la formación para las tres funciones no exige carácter complementario. Como ya hemos visto, el núcleo pedagógico, ni tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas, ni es el mismo en cada función; y puede diversificarse dentro de cada función. Precisamente por eso, podemos afirmar que, ni el especialista en funciones de apoyo tiene que ser docente antes, pues no necesita para desempeñar su función algunos de los conocimientos pedagógicos específicos del docente, pero necesita otros que no tiene el docente, ni el docente tiene que ser previamente técnico en funciones de apoyo.

Así las cosas, lo correcto no es decir que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función es el que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo una parte del núcleo pedagógico formativo, según el nivel de la función de referencia. Más bien hay que decir, manteniendo el mismo modo de expresión, que lo correcto es afirmar que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función, es el que se necesita para estar formado en otra, añadiéndole en una parte del núcleo y sustrayéndole en otra parte del núcleo. Esto quiere decir que la formación no es, de forma genérica, complementaria respecto de las funciones en sí, sino más bien coincidente o compartida en una parte del núcleo pedagógico.

Es más correcto afirmar de forma genérica el carácter coincidente o compartido de la formación para funciones pedagógicas, porque en las diversas funciones pedagógicas hay aspectos formativos comunes, en la misma medida que hay problemas teóricos y tecnológicos comunes a cualquier tipo de función pedagógica. Pero además hay aspectos pedagógicos formativos diferenciadores, en la misma medida que las actividades a realizar en cada función requieren competencias distintas.

Después de los argumentos anteriores, parece evidente que, según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento adecuado al problema a resolver. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios aplicados de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); a veces, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. En unos casos necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera, tal como corresponda para construir ámbitos de educación que nos permitan resolver los problemas educativos que surjan, aplicando el nivel de análisis epistemológico —teórico, tecnológico, práctico— que proceda.

Hay que insistir en que la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. Esta doble condición, de conocimiento y acción, marca la complejidad de la acción educativa para

el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica y obliga a establecer principios de acción específicos (Touriñán, 2008).

Desde el punto de vista académico la consecuencia más directa de la confusión entre funciones complementarias y formación complementaria es la obligación legal que cada estudiante tiene de dominar disciplinas formativas que no son necesarias para ejercer con competencia la función elegida pero que son propias de la función que se estipula como formación complementaria de la elegida, aunque lógicamente no lo sea.

Desde el punto de vista profesional la consecuencia más directa de la confusión entre funciones complementarias y formación complementaria es la jerarquización y dependencia arbitraria entre funciones. Pero derivadamente, esa confusión da lugar a incoherencia en los sistemas de promoción y a la infravaloración de la competencia pedagógica, en determinados casos, como vamos a ver a continuación.

3.2.4. Necesidad de no confundir función pedagógica, habilitación profesional y promoción de carrera profesional

En epígrafes anteriores hemos delimitado la función pedagógica como el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. La denominación "funciones pedagógicas" significa por tanto que en todas ellas existe un núcleo pedagógico formativo que desarrolla determinadas competencias.

Las funciones pedagógicas muestran la necesidad de conocimiento especializado de la educación para la realización de la tarea. Pero de ningún modo debe entenderse que la denominación de función "pedagógica" apunta a la exclusión de cualquier otro núcleo de conocimientos, o a la reiterativa presencia del mismo núcleo pedagógico formativo para cualquiera de las distintas funciones pedagógicas.

Como ya sabemos, del mismo modo que una persona puede prepararse en diversas funciones pedagógicas sin que ello anule la fuerza de la distinción lógica, cabe la posibilidad, sin contradicción lógica y en base a criterios pragmáticos, de que una sola habilitación profesional capacite para diversas funciones pedagógicas, o dicho de otro modo, que una profesión se identifique con diversas funciones. Por ejemplo, que la profesión de profesor de secundaria se configure pragmáticamente como ejercicio especializado en docencia de áreas culturales, y gestión de centros escolares. En ese caso, lo correcto es decir que la formación pedagógica de la profesión de profesor de secundaria requiere las competencias pedagógicas de esas dos funciones. Pero los núcleos pedagógicos de las dos funciones no son complementarios respecto de las funciones en sí, porque adquirir la competencia en gestión de centros no equivale a adquirir la competencia en docencia de áreas culturales y algo más; las didácticas de áreas culturales son necesarias para el docentes de áreas y no para el especialista en gestión, quien además necesita sus propias competencias. La formación es coincidente o compartida. No distinguir con rigor lógico carácter complementario de las funciones respecto del sistema educativo y carácter coincidente en la formación, da lugar a formulaciones erróneas que hacen sinónimo función y profesión.

Si se defiende el carácter complementario de la formación, tendría sentido afirmar que el profesor más completo es el de universidad. Pero lo cierto es que son dos cosas distintas que el profesor de primaria pueda llegar a ser profesor de Universidad y que necesariamente haya que graduarse como profesor de primaria para ser profesor de universidad. La consecuencia más directa en este caso es la confusión de promoción en la carrera docente con complementariedad de formación. La promoción en la carrera docente puede hacerse sin incurrir en el error lógico de defender la formación complementaria. Y precisamente por eso un profesor de primaria puede hacerse profesor de universidad, aunque no sea necesario ser profesor de primaria para ello.

La confusión entre funciones complementarías en sus actividades respecto del sistema educativo y formación complementaria respecto de las funciones en sí genera consecuencias negativas para el escalonamiento profesional.

Las funciones del diplomado y del licenciado en el sistema educativo universitario anterior a Bolonia eran funciones complementarias respecto del sistema educativo, pero no necesariamente complementarias respecto de la función en sí. Había funciones profesionales con nivel de formación de diplomatura, con carácter completo en sí mismas. A su vez, los estudios universitarios posteriores a Bolonia, el EEES (espacio europeo de educación superior) mantienen la identidad específica de los niveles de grado (licenciatura) y postgrado (máster y doctorado) y no los consideran lógicamente complementarios respecto de las funciones en sí, aunque mantienen el carácter complementario de la formación dentro del sistema educativo. En el sistema educativo hay profesiones y funciones con nivel de grado y hay profesiones con nivel de máster; y, más incluso, en algunos países, el título de doctor profesionaliza (no es el caso de España).

Desde el punto de vista de la racionalidad administrativa es conveniente no confundir promoción en la carrera y desde la carrera, funciones y profesiones. Si se mantienen esas distinciones, es correcto decir que:

- Si se consideran varias funciones como propias de una sola profesión, no se puede habilitar titulación profesional por separado para cada una de ellas.
- Si se consideran habilitaciones profesionales distintas y de formación no complementaria, no se puede establecer legislación que impida el ejercicio de una función, si no se está habilitado para la otra, pues ello implica desprestigiar el valor de la formación directa en la función cuyo ejercicio se impide.
- Si se da realmente ese carácter complementario entre funciones, nadie debería poder habilitarse profesionalmente en una sin tener la académicamente previa.
- Y si se consideran dos niveles profesionales escalonados, no es necesario, para promocionar, incurrir en error lógico y defender el carácter complementario de la formación respecto de las funciones en sí, cuando ese carácter no se dé realmente.

En la misma medida que existe el carácter coincidente o compartido en la formación para funciones distintas, la legislación tiene dos vías básicas a nivel académico para la promoción:

- La convalidación de estudios entre habilitaciones del mismo nivel académico, pues es un principio básico de administración que la misma disciplina, pagando las tasas, surte efectos para dos títulos distintos y abre el camino de la formación necesaria para completar el otro título.

- Los cursos de Adaptación para acceso a estudios de nivel académico distinto. La misión de los cursos de adaptación es proporcionar aquellos aspectos formativos necesarios para una función y que no dominan aquellos que se incorporan a la formación en esa función desde la habilitación para otras funciones del cielo universitario precedente pero de carácter coincidente o compartido en su formación.

En otros trabajos (Touriñán, 1987b, 1987c, 1989, 2008b) defendí que los criterios técnicos que configuran un marco legal, no se identifican con los criterios técnicos que configuran el contenido de la materia legislada, porque la racionalidad administrativa y la racionalidad epistemológica no son necesariamente coincidentes, si bien es deseable la convergencia de ambas (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 8).

Cabe la posibilidad, ciertamente, de que un determinado gobierno legisle acerca de un ámbito, sin que el marco teórico de la investigación científica del ámbito legitime técnicamente esa propuesta legal. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando el escalonamiento profesional permite la promoción profesional obviando el carácter distinto y no complementario de la formación para funciones distintas. Esto ocurre cuando se suple la formación específica con la práctica de años de servicio. Una acción encomiable de reconocimiento del valor de la práctica, pero que puede tener consecuencias nefastas, si se aplica indiscriminadamente. Por descontado que la práctica proporciona competencia y que la intención del legislador no es destruir la competencia profesional, pero el efecto producido puede llegar a ser tan incoherente desde el punto de vista de la especificidad de la formación como decir que un perito con años de servicio y licenciado en Derecho va a ocupar puestos de ingeniero superior.

La función pedagógica se puede entender, de modo genérico, como la puesta en acción del conocimiento de la educación y el crecimiento de este conocimiento y del sistema educativo permiten diversificar la función, de manera tal que siempre hay que respetar la identidad y diversidad de las funciones pedagógicas con objeto de darles su lugar y racionalizar adecuadamente la formación de los especialistas en dichas funciones. La cuestión clave está en reconocer que cada función pedagógica viene dada por y tiene un núcleo formativo pedagógico que es coincidente o compartido pero no complementario respecto de las funciones en sí. Si esto es así, tiene sentido afirmar que los planes de formación para las diferentes funciones pedagógicas, deben identificarse (núcleo pedagógico coincidente o compartido) y, al mismo tiempo, diversificarse (núcleo pedagógico específico para cada habilitación diferenciada).

3.3. ANÁLISIS DEL CARÁCTER ESPECÍFICO DE LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA

Los estudios realizados en el capítulo anterior acerca de la evolución del conocimiento de la educación y la generación de mentalidades proporcionan base argumental suficiente para interpretar el carácter específico de la función pedagógica. El *carácter específico de la función pedagógica* es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

Lo que identifica a las funciones pedagógicas entre sí como tales, su carácter específico, es lo que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etcétera). Y como ya sabemos, ese carácter específico puede diversificarse. Por el conocimiento de la educación se identifican entre sí, como pedagógicas y se diversifican las funciones.

Se trata de avanzar ahora respecto a cuán específica puede ser la función pedagógica, atendiendo al conocimiento de la educación que la sustenta. La defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación, permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad reconocida socialmente para cubrir necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas con la concurrencia de aquel. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas procede, por tanto, del conocimiento de la educación.

3.3.1. La función pedagógica entre la experiencia práctica, la utilización de principios y la generación de principios

Los autores vinculados a la corriente marginal del conocimiento de la educación sostienen, expresa o tácitamente, que la educación no es un objeto de estudio genuino; no es un ámbito de conocimiento con un origen y propósito distinto. Es, más bien, una parte de otras preocupaciones intelectuales que se resuelve práctica y experiencialmente.

Los autores vinculados a la corriente subalternada del conocimiento de la educación mantienen que la educación es un objeto de estudio genuino; tiene un propósito específico y distinto. Pero, en tanto que objeto de conocimiento, la educación no constituye una disciplina con conceptos propios que tienen significación intrínseca a su sistema de conocimiento; es una disciplina subalternada. Como objeto de conocimiento la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras o teorías interpretativas, utilizando tan sólo los principios elaborados por otras disciplinas autónomas. Puedan existir preocupaciones y estudios acerca de la educación desde disciplinas autónomas consolidadas como la Psicología, la Sociología, la Biología. La educación es un ámbito de conocimiento subalternado.

Defender el carácter subalternado para la investigación pedagógica, supone colocarse en una posición incompatible con el reconocimiento de la educación como disciplina autónoma de conocimiento, compatible con la posibilidad de conocer científicamente el fenómeno educativo e incompatible también con toda posición que limite la educación a una actividad práctica.

Los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación, basan su argumentos en la opinión de que el conocimiento de la educación se resuelve con el conocimiento de las teorías más significativas de esas otras disciplinas: la educación no se resuelve sólo con la práctica, hay estudios científicos de la educación, pero los términos educacionales no tiene significación propia, son aplicaciones de y se reducen a conceptos de las teorías interpretativas.

Los partidarios del carácter subalternado de la Pedagogía manifiestan que, es lícito afirmar que la física no es matemática, aunque use provechosamente los principios matemáticos. La física y la matemática son disciplinas autónomas (cada una valida sus

resultados en conceptos y pruebas específicas del propio ámbito disciplinar) pero tienen dependencia disciplinar (la física usa pruebas y conceptos matemáticos que debe respetar sin falsearlos, aunque ese uso correcto no garantiza la validez del resultado obtenido en la física). Los partidarios de la concepción subalternada del conocimiento de la educación, mantienen que la educación no es como la física; y, justamente, es esa diferencia la que hace que la educación no constituya una disciplina autónoma y la física sí. Para ellos, en la Pedagogía no sólo hay dependencia disciplinar, hay subalternación, porque en los conceptos de la educación no hay significación intrínseca, más allá de los contenidos que aportan las disciplinas generadoras (Hirst, 1974, caps. 3 y 4 y 1966, pp. 42-50).

Para ellos, la educación no constituye una disciplina autónoma, porque un principio "A" de educación se valida en términos de "X, Y, Z" —que son propuestas de la Psicología, Filosofía, Sociología u otra disciplina generadora—, porque no existen razones pedagógicas "a, b, c": "No hay nada lógicamente distinto en los conceptos educacionales tales como aula, profesor, asignatura, (...). Estos conceptos son usados para resaltar el área de interés en la que se ocupa el investigador, pero no suponen una significación distinta" (Hirst, 1966, p. 49). En este caso, la dependencia disciplinar se convierte en subalternación. En nuestra opinión, la tesis de la subalternación necesita suplementación:

1. Entender la educación en cuanto objeto de conocimiento como absolutamente equivalente a conocimiento subalternado, o sea, elaboración de la educación sólo con las teorías significativas de las disciplinas generadoras, supone no distinguir o despreciar la distinción que existe entre utilizar principios de otras disciplinas en la educación y desarrollar principios de intervención pedagógica. Si no atendemos a esa distinción, afirmamos implícitamente un error: que, por ejemplo, psicológicamente probado, equivale a pedagógicamente probado. Adviértase que nuestra tesis no afirma que no existan casos en los que lo psicológicamente posible sea pedagógicamente permitido. Tampoco se afirma que las disciplina generadoras mantengan falsedades y la Pedagogía, al descubrirlas, las rechaza. Lo que afirmamos es que la concepción subalternada del conocimiento de la educación es insuficiente, porque no basta con que la disciplina generadora prueba algo para que quede probado pedagógicamente. El desarrollo de principios pedagógicos de intervención requiere una elaboración teórica y tecnológica de la educación en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación.
2. Si la educación es sólo un conocimiento subalternado, se sigue que especializarse en educación es especializarse en las profundas y consolidadas conclusiones que se extraen de, por lo menos, cuatro disciplinas sumamente complicadas: biología, psicología, sociología y antropología. Se entiende perfectamente que ante estas tesis las profesiones de la educación se vean afectadas de dos modos fundamentales. De una parte, los conocedores de esas disciplinas generadoras consideran como aficionados a los profesionales de la educación, en las tareas de la educación que se resuelven desde las disciplinas generadoras. Es innegable que los psicólogos, antropólogos o sociólogos se consideran más capacitados para investigar los problemas psicológicos, antropológicos o sociológicos de la educación que los pedagogos. Adviértase que lo grave no es que el profesional de la educación sea considerado

un aficionado, sino que se encuentra comprometido en el dominio de las preocupaciones intelectuales de otros profesionales. De otra parte, al ser su formación básica el dominio de las preocupaciones intelectuales de otros profesionales, todo lo que constituye su formación, a excepción de las prácticas, podría ser adquirido en otras carreras. De este modo se fomenta desafortunadamente una tendencia antiintelectualista, como dice Belth (1971, p. 2), en los profesionales de la educación: sólo aquel que es profesor y ha trabajado en el aula comprende el problema educativo de las teorías del aprendizaje; no se trata de afirmar que la práctica sea suficiente para resolver el conocimiento de la educación; se trata más bien en la corriente de subalternación de defender que, una vez aprendidos los principios las disciplinas generadoras, se completaría la formación del profesional con 'las prácticas', porque en ellas es posible practicar los principios de las disciplinas generadoras.

3. Si distinguimos "utilizar principios de disciplinas generadoras en la intervención pedagógica" y "desarrollar principios de intervención pedagógica", el conocimiento de la educación no es simplemente subalternado. La generación de principios de intervención pedagógica no exige "tomar" las teorías de las llamadas disciplinas generadoras, porque estas no justifican la acción pedagógica. Otra cosa es utilizar los datos y las leyes que dan significación a esas teorías, del mismo modo que las disciplinas generadoras utilizan el sistema escolar como fuente de obtención de datos para sus investigaciones.

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

   Por más que cada disciplina dependa de otras más desarrolladas, esa dependencia no debe ser entendida —a menos que se quiera simplificar el campo de investigación— como adopción de las teorías de esas otras disciplinas, sino como una transformación de los instrumentos y los datos en formas y materiales pertinentes y aprovechables. Las teorías para ámbitos distintos no se "toman", sino que se transforman, porque toda teoría "tomada" queda limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías de la disciplina "tomadora". Como dice Bunge al estudiar los requisitos de la teoría científica, o lo que es lo mismo, sus síntomas de verdad, la simplicidad no es un signo necesario ni suficiente de la verdad (Bunge, 1975, pp. 145-184):

   > "La función de las simplicidades en la investigación científica no es, en cualquier caso, tan importante como lo habían imaginado convencionalistas y empiristas. La principal razón de la pérdida de importancia de la simplicidad es la siguiente. La tarea del teórico no consiste únicamente en describir la experiencia del modo más económico, sino en construir modelos teoréticos (...) con fragmentos de realidad, y contrastar estas imágenes mediante la lógica, otras construcciones teoréticas, datos empíricos y reglas metacientíficas. Un trabajo constructivo de este tipo supone,

> sin duda alguna, el olvido de las complejidades, pero no apunta a su menoscabo; el desiderátum de toda nueva teoría es más bien el de explicar lo que haya sido ignorado en las concepciones previas" (Bunge, 1975, p. 182.)

En definitiva, a favor de los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconociéramos la significación intrínseca de los conceptos del ámbito de la educación. Pero, en su contra, es de sentido común reconocer que, en los productos culturales, la ausencia de reconocimiento de una determinada condición en una época histórica concreta, no es prueba de la no necesidad de esa condición. 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 además, y en contra de la tesis de la subalternación, 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.

Como dice Ortega y Gasset, toda ciencia particular solo tiene "*jurisdicción subalterna* sobre su propio vocabulario. La verdad de sus conceptos es relativa al punto de vista particular que la constituye, y vale en el horizonte que ese punto de vista crea y acota" (Ortega y Gasset, 1976, p. 20). Nada de eso justifica la negación de avanzar en el desarrollo conceptual de un ámbito de manera intrínseca, ni de depredar un campo nuevo solo desde los conceptos de otro ámbito, reduciéndolo solo a significado subalterno.

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

Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras áreas de investigación consolidadas, siempre que el esquema conceptual de éstas, permita la interpretación en esos términos del nuevo campo de estudio. Esta es una situación normal de dependencia entre investigaciones, pero no es legítimo sostener desde ella, que en el nuevo campo no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde la disciplina generadora (Gagné, 1975).

En la hipótesis de subalternación, lo probado por las disciplinas generadoras queda probado pedagógicamente, porque la educación es sólo un marco de referencia; los términos educacionales carecen de significación intrínseca.

Los estudios científicos subalternados de la educación son necesarios, pero no son suficientes para resolver el conocimiento de la educación porque, como acabamos de ver, hay problemas de intervención pedagógica que quedarían sin resolver, si no se busca significación intrínseca para los términos educacionales.

La tesis de la subalternación debe rechazarse, no en lo que tiene de fecunda para la investigación educativa, sino en lo que tiene de paralizadora de otras vías de investigación. Dependencia disciplinar no es lo mismo que subalternación. En otras palabras, la tesis

de la subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca en los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Así pues, existen estudios científicos subalternados de la educación, pero la significación intrínseca de los términos educacionales abre el camino para hablar además de autonomía funcional en estudios de la educación.

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

> "No se trata de adoptar (…) posturas xenófobas. La identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinar y aún cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella. A ninguno de nosotros se nos escapa la maduración que nuestra ciencia puede experimentar en parte, gracias a la interrelación técnica y metodológica con otras disciplinas, (…). Estos intercambios de técnicas de trabajo no deben afectar a los límites conceptuales de una y otras disciplinas. La aspiración óptima de la interdisciplinariedad —llegar a una integración formal en los más elevados niveles teóricos— sólo puede conducir a una pérdida de las señales distintivas de la Pedagogía" (Vázquez, 1980, p. 47.)

Es mi opinión personal que tenemos experiencias suficientes para probar la extensión que se ha operado en la educación como objeto de conocimiento. Ninguna disciplina es absolutamente autónoma, porque todas, prácticamente, utilizan datos de otras disciplinas, una vez que los han elaborado. La física no es matemática, pero usa provechosamente la matemática. La educación no es física, pero es una disciplina como ella que usa provechosamente datos y técnicas de otras disciplinas. No es suficiente concebir la educación como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirma que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, biológica, antropológica, etc., en la educación, según cuál sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. No están en

condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

Utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de acción. El desarrollo de principios de acción en Pedagogía requiere una elaboración teórica de las condiciones y supuestos mediante los cuales las teorías interpretativas se convierten en recurso explicativo de intervención pedagógica. Y esto quiere decir que en los términos educacionales hay una significación propia, algo lógicamente distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de las disciplinas generadoras y de la necesidad de generar principios de acción vinculados a conceptos con significado intrínseco a la educación, desde los elementos estructurales de la intervención.

3.3.2. Objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la Pedagogía para la función pedagógica

En este momento de la investigación tiene sentido afirmar que la función pedagógica es una función especializada y específica. Es obvio que si conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no se confunden, el conocimiento de la educación es especializado. Lo hemos visto en epígrafe 3 del capítulo 2 y lo hemos visto además en las páginas precedentes. Pero lo cierto es que, desde la perspectiva de la práctica, se han esgrimido argumentos diversos que alimentan tres grandes objeciones a la defensa del conocimiento de la educación en su relación con la función pedagógica. Es posible sistematizar tres grandes objeciones que se han hecho a la necesidad de conocimiento especializado de la educación para la función pedagógica.

Cuadro 16. Objeciones, desde la práctica, a la necesidad de Pedagogía para la función pedagógica.

1ª OBJECIÓN, basada en la experiencia del no especialista:
No es necesario el conocimiento especializado de la Pedagogía, porque, si bien es verdad que en la formación de especialistas existe un núcleo pedagógico formativo, también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas

2ª OBJECIÓN, basada en la experiencia de la práctica:
La función pedagógica no necesita el conocimiento especializado que le proporciona la Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación, porque el dominio del contenido de la materia a enseñar y la experiencia de la propia práctica docente otorga el conocimiento necesario, aunque no exista en su formación un núcleo pedagógico

3ª OBJECIÓN, basada en intereses gremiales:
El conocimiento especializado de la Pedagogía no es una condición necesaria en la función pedagógica, porque la tarea educativa se ejerció en otras épocas y se ejerce, incluso hoy sin pedagogos

Fuente: Touriñán, 19991. Elaboración propia.

La primera objeción mantiene que el conocimiento especializado no es condición necesaria en la función pedagógica porque, si bien es verdad que en la formación de especialistas existe un núcleo pedagógico formativo, también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas.

Es innegable que los padres educan; es innegable que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación, e incluso, que hay acciones espontáneas que producen efectos que valoramos educativamente. Sin embargo, no puede considerarse seriamente esta objeción. Que el conocimiento especializado sea necesario, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

Es un hecho comprobado que en nuestra sociedad los padres dudan cada vez más de su capacidad para cambiar sus formas de influir en las pautas de comportamiento de sus hijos. Los padres piden cada vez más consejo técnico, asesoramiento pedagógico para realizar su tarea; la institucionalización de la educación de padres y la proliferación de cielos pedagógicos para padres que organizan los colegios y asociaciones de padres son un claro ejemplo de la necesidad de conocimiento especializado.

Por otra parte es también un hecho innegable que una gran mayoría de padres ha recibido su educación de profesionales; y aun cuando no sepan establecer secuencias de acción técnicamente para lograr un cambio educativo en sus hijos, sí recuerdan el modo pedagógico con que se les había enseñado a ellos ese cambio u otros semejantes.

También es verdad que existe la autoeducación, pero la autoeducación no puede entenderse más que como el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos que cada uno se da a sí mismo a partir de los procesos formales, no formales e informales de educación o de cualquier otro tipo de influencia. Esto quiere decir que la autoeducación implica una influencia pedagógica previa de otra persona o que uno mismo puede adquirir destreza técnica a un determinado nivel.

Por supuesto, existen también procesos informales de educación. Pero educación informal no quiere decir ausencia de Pedagogía, sino más precisamente que se pueden obtener resultados educativos por medio de estímulos no directamente educativos. Es informal, porque los estímulos que se utilizan no están ordenados intencionalmente de modo exclusivo para lograr el resultado educativo. Se puede aprender geografía a través de las rutas e itinerarios que el autor de una novela de aventuras hace seguir al protagonista. Su intención no es enseñar geografía, por eso su trabajo no se ordena intencionalmente a ese fin, pero la finalidad de entender la distribución geográfica en la novela puede ser un medio de otra finalidad directa, por ejemplo, darle realismo a la secuencia. Por eso se dice que es informal. Pero, no deja de ser educación, porque obtiene resultados educativos con estímulos que no están ordenados intencionalmente de modo exclusivo para lograr el resultado educativo.

Existe, por otra parte, la acción espontánea, en la que se producen efectos de valor educativo en actividades que no están conformadas con intencionalidad y finalidad educativa. Es el caso en que un niño juega a las carreras y sin que su intención sea otra que jugar, está desarrollando destrezas motóricas de indudable interés educativo.

En mi opinión, estos ejemplos no prueban que el conocimiento especializado no sea necesario, sino que todo tipo de intervención educativa no requiere el mismo nivel

de competencia pedagógica. Un padre de familia, no experto en Pedagogía, sabe que, obrando de un modo especial (que ha visto o que han utilizado con él), se consigue un cierto efecto educativo. Pero el conocimiento de las razones por las cuales obrando de ese modo se consigue ese efecto, es una competencia teórica que requiere estudio especializado. Sólo en la medida que dominamos esa competencia, estamos en condiciones de controlar el proceso y mejorar la intervención. Es necesario reconocer que no toda intervención educativa es, técnicamente hablando, una intervención pedagógica.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común. Esa práctica generalizada es exactamente igual a la que se deriva de la experiencia de usar aspirina si duele la cabeza, sin una prescripción médica especializada. Aunque no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado generalizado y divulgado está presente en la función pedagógica, personal, familiar e informal.

Por otra parte, debe aclararse que el resultado que valoramos educativamente en la acción espontánea no es argumento en contra de la necesidad de conocimiento especializado en la función pedagógica. Pues, la acción espontánea quiere decir obtención de resultados educativos en actividades que no están conformadas por el educador como estímulos directamente o no directamente educativos. Es el caso en que un niño de hábitat rural trepa a los árboles para jugar y balancearse y al hacerlo desarrolla, sin que su intención sea otra que la de jugar, destrezas motóricas de indudable interés educativo. Sencillamente, en la acción espontánea no hay función pedagógica, como veremos con más detalle en el epígrafe 5.2, del capítulo 6, y en el capítulo 7, epígrafes 2.2 y 2.6. Pero sirve para probar la necesidad de conocimiento especializado, porque gracias a él somos capaces de introducir en procesos controlados ese desarrollo espontáneo de destrezas que valoramos educativamente.

La segunda objeción defiende que la función pedagógica no necesita el conocimiento especializado que proporciona la Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación, tal como si la experiencia de la propia práctica proporcionase el conocimiento de la educación necesario para realizar la tarea. Se argumenta, en este caso, que existen profesores que realizan su función de manera eficaz sin recibir formación en el núcleo pedagógico. Es su dominio del contenido de la materia que enseñan y la experiencia personal de su actuación lo que les convierte en grandes profesores.

De manera formal se nos dice que, si la función pedagógica requiere más conocimiento especializado que el de la propia práctica, no se podría explicar por qué durante siglos la transmisión de cultura se logró sin conocimiento científico de la función pedagógica.

Es un hecho innegable que históricamente la función pedagógica fue considerada como una actividad puramente práctica; no era objeto de conocimiento científico; el acto de intervención era estudiado experiencialmente. No habría ciencia de la función pedagógica, pero la experiencia proporcionaba el conocimiento especializado de la función.

Al criticar esta objeción no se trata de negar el valor de la experiencia; se trata más bien de poner de manifiesto que en los productos culturales (y la función pedagógica lo es), la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta, no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Dejando al margen el hecho de que no toda función pedagógica es función de docencia, es perfectamente legítimo suponer que el historiador sabe Historia, el físico sabe Física, y que por el hecho de saber esos contenidos, saben cómo ordenarlos a fin de producir las verdades de esas áreas de conocimiento que, cuando se repiten al oyente con la suficiente frecuencia y el ritmo adecuado, son aprendidas. Cuando el objetivo es la presentación de conocimientos de áreas culturales, es indiscutible que la claridad, el entusiasmo, la sinceridad, la flexibilidad y el dominio de la materia a enseñar, configuran el bagaje experiencial de la enseñanza.

Se explica por esta razón que fundamentalmente a nivel universitario un profesor necesite "menos pedagogía" para que sus alumnos aprendan; lo normal es que los alumnos universitarios dispongan de las destrezas educativas adecuadas para introducirse en contenidos culturales de alto nivel de abstracción. Si, además, no nos olvidamos de que los alumnos universitarios son especialistas, después de muchos años de práctica, en descifrar mensajes verbales, hemos reunido las condiciones que explican por qué hay grandes maestros en la Universidad sin estudios disciplinares de la función pedagógica. Si eso no fuese así, sería impensable la transmisión de la cultural de las generaciones adultas durante siglos. Ahora bien, esta argumentación resulta insuficiente, cuando las trasladamos al nivel de preescolar, ya que, en ese nivel, los conocimientos de áreas culturales que se enseñan son escasos y las destrezas de los alumnos están sin desarrollar.

Como ya hemos visto, la virtualidad del conocimiento científico es proporcionar pautas de análisis intersubjetivables de los esquemas de acción que están implícitos en el modo de intervenir, de tal manera que podamos introducir en esquemas controlados de acción el desarrollo espontáneo o casual de destrezas. Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, la función pedagógica no equivale a saber tanta historia como el historiador, sino saber qué objetivos se logran al enseñar este tema de historia; qué destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos debe poseer el alumno para aprender ese tema; cuáles de esas destrezas, hábitos o actitudes se refuerzan con el aprendizaje del tema y qué razones hay para utilizar ese tema y no otro como instrumento pedagógico.

La función pedagógica se pone de manifiesto especialmente en los alumnos de cualquier nivel que no alcanzan rendimiento deseable, o cuando hay que poner en marcha secuencias racionales de acción nuevas para recuperar a esos alumnos o cuando nos enfrentamos a un problema de organización escolar o a la enseñanza explícita de los principios que justifican nuestra forma de actuación. No es suficiente decir lo hago así, porque es lo que exige esta materia o porque lo he hecho siempre así o porque es bueno moralmente.

La destreza en facilitar el aprendizaje, la competencia requerida para elaborar programas de recuperación de aprendizaje más allá de la mera repetición de la explicación o del estudio, la preparación para distinguir entre objetivos de conocimiento y objetivos educativos, son aspectos de la función profesional que requieren una alta elaboración teórica, imposible de alcanzar prácticamente, sin recibir una formación específica de Pedagogía.

Los partidarios de la tercera objeción mantienen que el conocimiento especializado no es una condición necesaria en la función pedagógica, porque la tarea educativa se ejerció en otras épocas; se ejerce, incluso hoy, sin pedagogos.

Frente a esta objeción puede afirmarse, como en el caso anterior, que, en los productos culturales, la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta, no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo, y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Si entendemos que "pedagogos" son todos aquellos profesionales cuya formación se cursa en un centro especializado que los habilita como graduados en Ciencias de la Educación, se comprende por qué la ausencia de pedagogos equivale a la no necesidad de conocimiento especializado para la función pedagógica. Pero estas afirmaciones pierden significación ante las siguientes consideraciones:

1) No siempre hubo pedagogos de nombre. Sin embargo, eso no es incompatible con la existencia de la preocupación por la función pedagógica. Únicamente, cuando una función es ejercida colectivamente en un gremio, comienza a tener sentido el apelativo específico del gremio. Son dos cosas distintas la preocupación por la función pedagógica y la conversión de esa preocupación en ocupación específica de un gremio. Precisamente por esto se entiende que pudiera haber función pedagógica sin pedagogo (graduados de carrera).
2) Es la existencia de una investigación científica de la educación y la necesidad de dominar unas competencias específicas para esa función lo que fundamenta la existencia de pedagogos en sentido amplio. Hoy, mejor que en otras épocas, podemos entender, dado el carácter formalizado de las carreras de Pedagogía y de Profesor, que son dos cosas distintas la preocupación intelectual por un ámbito y el ejercicio de la función profesional de ese ámbito. La preocupación intelectual no es exclusiva de nadie, y, por la misma razón, cabe la posibilidad de saber acerca de un ámbito sin estudiar la carrera específica de ese ámbito.

A la luz de estos datos, y a fin de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría entre función pedagógica y niveles profesionales, debería mantenerse estipulativamente que *pedagogo* es todo aquel en cuya formación existe un núcleo pedagógico, es decir, un conjunto de conocimientos especializados de la educación que le proporcionan las competencias propias de la intervención pedagógica correspondiente a la función que ejerce. Y así las cosas, si pedagogo es todo aquel en cuya formación hay un núcleo pedagógico, se sigue que el pedagogo no es sólo el especialista en funciones pedagógicas, graduado en Ciencias de la Educación. Hay personas con formación pedagógica general, con formación pedagógica vocacional y con

formación pedagógica profesional y estos últimos se diversifican en el núcleo pedagógico según cuál sea su función y cuál sea la capacidad de diversificación del ámbito en el que ejerce la función, tal como hemos visto en el epígrafe 2.2 de este capítulo. Todos son pedagogos, porque tienen un núcleo pedagógico en su formación, pero no todos son pedagogos graduados, ni todos tienen la misma formación profesional pedagógica.

En cualquier caso, esta tercera objeción nos permite insistir nuevamente en una tesis básica del desarrollo del conocimiento de la educación: estamos en condiciones de defender que la preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fue siempre científica y la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque no siempre se le ha atribuido la misma capacidad de resolución de problemas al conocimiento de la educación (Touriñán, 1987b).

La defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación, permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad reconocida socialmente para cubrir unas necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas con el conocimiento de la educación. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas se vincula, por tanto, al conocimiento de la educación. Y esto no se anula desde las objeciones formuladas desde la perspectiva de la práctica. Como ya sabemos, el conocimiento de la educación está desarrollado de manera tal que se establecen vinculaciones entre la teoría y la práctica y se sabe cuál es la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye en cada caso.

3.3.3. Construcción de 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 critica a la neutralidad del estudio científico de la educación. Según lo probado en el epígrafe 5 del capítulo 2, es posible construir hechos y decisiones pedagógicas porque:

- 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, 2012, 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, 1982, 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 supone necesariamente el abandono del principio científico de ajustarse a la realidad.

En defensa de ese principio, Toulmin (1977 y 1974) 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, 1974, 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 y de condición fáctica. 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 significado 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 (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 6). 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. 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.

Como dice Ladriere 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" (Ladriere, 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 de la actividad a realizar.* El esquema de elección técnica podría expresarse así:

> T (= C → A)
> A es el objetivo a conseguir, y está legitimado por el marco teórico.
> 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.

3.3.4. La condición de experto en los especialistas de la educación

En el sistema educativo se ejercen de funciones, ocupaciones y actividades que cumplen las condiciones de procesos de toma de decisiones. Como hemos dicho en el epígrafe 3.4 del capítulo 2, en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos y otros especialistas que, por el hecho de intervenir en el sistema como profesionales, pueden recibir con propiedad el nombre genérico de *profesionales del sistema educativo* en sentido amplio, porque trabajan profesionalmente en el sistema, para resolver problemas del sistema educativo desde su conocimiento especializado, que no es el propio de la función pedagógica.

Además en el sistema educativo existe un grupo de profesionales cuya tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que fueron habilitados. Son los *profesionales de la educación* o los profesionales del sistema educativo en sentido restringido, por contraposición a los demás profesionales que trabajan "*en*" el sistema educativo

Además de profesionales del sistema educativo, en sentido amplio, se puede hablar de otro tipo de profesionales cuya tarea es intervenir realizando las funciones pedagógicas para las que están habilitados y, a diferencia de los anteriores, merecen

la denominación de profesionales de la educación. "Profesionales del sistema educativo" en sentido amplio y "profesionales de la educación" (profesionales del sistema en sentido restringido) son dos expresiones que tienen significados distintos. Si bien todo profesional de la educación es profesional del sistema educativo (en su condición más genérica), no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, porque solo en este último el contenido fundamental o básico de su formación profesional es siempre el conocimiento de la educación. Es decir, 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, para ejercer como técnico de la educación y para controlar la práctica de su intervención como especialista de la educación (Touriñán, 1990 y 1995; Vázquez, 2007).

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 apuntado, 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 (Touriñán (Dir.), 2010, cap. 4):

- 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 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 un arte, investigarlo, enseñarlo, ejerciendo como técnico en ese arte y practicarlo 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.

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 (Wynen, 1985).

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 ese área de experiencia educativa sin que el profesor sea además experto practicante de ese 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 todos el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo,

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.

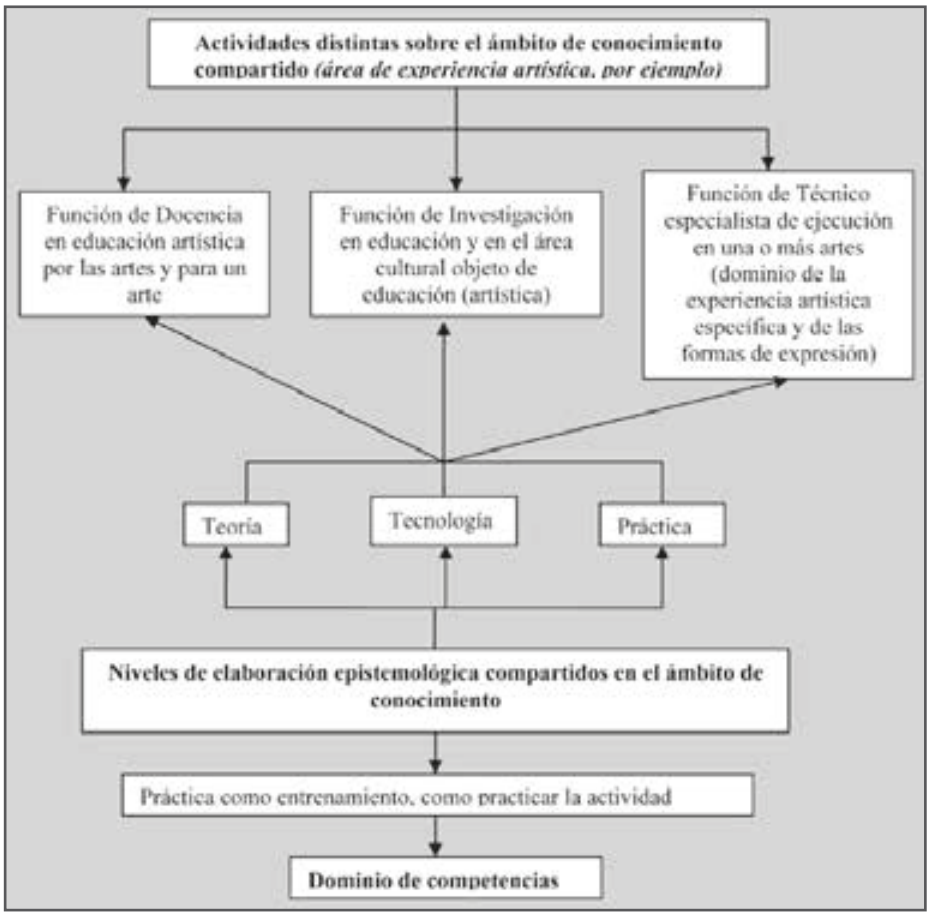
Esta diferencia entre aptitudes para practicar y aptitudes para conocer, enseñar, investigar y ejercer como técnico nos permite entender, además, por qué el especialista en ciencias de la salud no es el que más salud tiene, aunque sea el que está más preparado para controlar y optimizar los instrumentos 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.

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, etc.

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 son distintas en cada función, como queda reflejado en el Cuadro 17.

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 en un área de experiencia* (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del carácter y del sentido de la educación y a la aplicación los principios de intervención pedagógica en un área de experiencia concreta, transformándola en ámbito de educación).

Cuadro 17. Funciones distintas y niveles epistemológicos comunes respecto de un ámbito de conocimiento compartido.



Fuente: Touriñán, (Dir.), 2010. Elaboración propia.

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

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

3.3.5. Frente al modelo dual, relación teoría-práctica

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 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 a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

En un trabajo de reciente publicación, el profesor Gil Cantero, partiendo de la importancia de considerar la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, agrupó en tres categorías el conocimiento de la educación, atendiendo a la relación teoría-práctica (Gil Cantero, 2011).

- *Educación sin teoría*, tomando como punto de partida la tesis defendida por Carr en su trabajo del mismo título "*Education without theory*" (Carr, 2006), 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 (Gil Cantero, 2011, p. 24).

- *Teoría sin educación*, tomando como referencia los trabajos de epistemología aplicada que reivindican la necesidad de hacer conocimiento de la educación, pero que, en su afán de justificar la necesidad de conocer, se olvidan de la educación que es el objeto de conocimiento; pasan la educación como actividad práctica a un segundo plano y se preocupan más por el tipo de conocimiento apropiado para la educación como ámbito de realidad (Gil Cantero, 2011, p. 30).
- *Teoría con educación*, tomando como referencia la complejidad del objeto de conocimiento de la educación que, de manera inequívoca, es una actividad práctica, cuya resolución requiere conocimiento vinculado a la práctica y a la consistencia teórica de las "convicciones que sostienen los motivos de quien educa" (Gil Cantero, 2006, pp. 34, 36 y 38).

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 propios, ajustándose 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*.

Como ya sabemos, la educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como acción y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto 'educación' está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación.

La 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.

Como ya hemos dicho, 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; Touriñán, 1987a, 1989a, 2011b; Touriñán, (Dir.), 2010; 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'.

La significación, que ya hemos identificado en los epígrafes 2.3, 4.4 y 4.6 del capítulo 2, como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente, desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, genera un contenido diferente para el discurso y la intervención, que quedó recogida, respecto de la relación teoría-práctica, en el cuadro de *Capacidad de Resolución de Problemas* para la intervención del epígrafe 4.6 citado.

Las *corrientes, como ya sabemos, 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, desde la mentalidad pedagógica derivada.

No se trata de insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento 'educación' y su significación, sino de denunciar los errores que se cometen al no defender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto 'educación' o de aislar y desvincular una condición de la otra. Y en este sentido, mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de ser considerada como conocimiento y acción, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario. La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y escuelas de magisterio, entre "teóricos" y "prácticos" son ejemplos de la asunción del modelo dual que separa conocimiento y acción. Seguimos teniendo ejemplos muy claros de modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción. En las artes, y en cualquier otro campo que sea susceptible de ser visto como actividad humana realizable y 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 (Dir.), 2010; Touriñán, 2013a).

En este modelo, la universidad contemplaría la música como objeto cognoscible, investigable y enseñable, respecto de la manera de conocer y de investigarla; pero no entraría en el conocimiento e investigación de la parte que corresponde a la actividad de producir y crear música (realización de la música como ejecución, interpretación y expresión musical por medio del dominio técnico del instrumento). Para la Universidad, la música sería conocimiento teórico y ámbito de investigación y ambas cosas podrían enseñarse.

Por su parte, el conservatorio superior contemplaría la música como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y aprenderse. El objetivo de la educación artística-musical en los conservatorios sería el logro de competencia para saber crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados de manera que cada alumno pueda ejecutar, expresar e interpretar música por medio del instrumento idóneo. En cada ámbito artístico puede haber genios, pero el objetivo de la educación artística no es crear genios, sino preparar buenos técnicos capaces de crear objetos artísticos. Las obras de arte son otra cosa. Y aun admitiendo que tenemos que crear genios, no se invalida lo que hemos dicho en relación al modelo dual.

En el modelo dual, conocimiento y acción respecto del mismo objeto, están separadas. Se defiende que el conservatorio hace "artistas-músicos" y la universidad hace técnicos de investigación y conocimiento del arte en cuestión. A la universidad le corresponde la "musicología" y al conservatorio la "música". En ese universo ideal dicotomizado, de la universidad deberían salir los investigadores de la música creada y

del conservatorio los creadores de música. De la universidad saldrían especialistas en conocimiento e investigación de música ya realizada y del conservatorio especialistas en ejecución de música ya realizada y en realización de nueva música.

Es mi opinión que la música, como cualquier otro ámbito de realidad o manifestación creativa humana que implique conocimiento y acción, es una manifestación de creatividad cultural y como tal es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (lo cual implica ejecución, interpretación y expresión) y puede ser objeto de racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica y racionalidad artística (como la educación). Implica las dos vertientes, la "teórica" (conocer, investigar y enseñar a conocer e investigar) que el modelo dual ubica en la universidad y la "práctica" (realizar música y enseñar a realizar), que el modelo dual ubica en el conservatorio. En nuestro país, los partidarios del modelo dual mantienen separado el conocimiento y la acción en estos casos comentados. Lo curioso es que en cualquier otra carrera (medicina, derecho o ingenierías, por ejemplo), que tienen componente de realización de acción y de conocimiento, todas las tareas se vinculan en el mismo centro (conocer, investigar, enseñar a conocer e investigar y realizar la actividad práctica de médico, ingeniero químico, etcétera). Los laboratorios y los hospitales para prácticas no están desvinculados y disgregados en la formación, tal como lo están universidad y conservatorio en el caso comentado. Y por descontado, también es verdad que la mayoría de creadores de música no salen del conservatorio.

Separar las dos vertientes, conocimiento y acción, no es tan bueno para la formación de futuros profesionales como algunos piensan, aferrándose a posturas separatistas, que sólo pretenden gremialmente mantener su reino de taifas alejado de cualquier aproximación exterior; demasiada endogamia. Los de un centro serán técnicos de interpretación y los del otro centro serán críticos y solo algunos de cualidades geniales, serán artistas. Mientras eso siga así, y en relación con el caso que comentamos, habrá una fractura en la formación derivada de la música como actividad realizable y la música como actividad cognoscible y escuchable.

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

Superar el modelo dual es compatible con la existencia de escuelas de especialización y maestrías con itinerarios orientados a la destreza práctica de alto nivel. Está claro que, si distinguimos 'ámbito de conocimiento' y 'conocimiento de un ámbito', no pensaremos en hacer doctores en saltos de vallas, o en hacer doctores en pintar cuadros o en partituras musicales. Los doctorados se otorgan disciplinarmente por conocimiento del ámbito; hay doctores en artes, no en pintar cuadros; hay doctores en estomatología, no en dientes; hay doctores en educación física, cuyo tema de tesis

es el salto de vallas, pero no hay doctores en saltar vallas. Un sistema de educación universitaria es compatible con la existencia de escuelas profesionales del más alto grado de pericia, incluso con un último nivel sólo para alumnos geniales, que serán artistas virtuosos. Pero tan obvio como esto es que, en la educación universitaria, nos alejamos del sentido de la relación teoría-práctica, si aceptamos que un especialista en musicología termina la carrera y no tiene que saber, por título, notación musical, análisis e interpretación y que un alumno de conservatorio superior, que se reconoce como educación universitaria, no sabe, por titulación, nada de pensamiento artístico y musicología, más allá del instrumento de interpretación.

Escuelas profesionales no son facultades universitarias. El conocimiento y la acción constituyen ámbito disciplinar en la educación universitaria. Su separación abre una fractura entre la teoría y la práctica que distorsiona la racionalidad epistemológica. La integración de teoría y práctica en la educación universitaria no es incompatible con el desarrollo profesional de intérpretes y artistas. Pero exige imponer racionalidad administrativa entre ámbitos disciplinares y respetar la pluralidad de investigaciones sin romper la racionalidad epistemológica y el sentido de la formación universitaria.

3.4. FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Cuando los alumnos graduados de los centros de Formación del Profesorado de afirman que, por ejemplo, los graduados de Historia están más preparados que los profesores de primaria o secundaria obligatoria para explicar un tema de historia a los escolares de esos niveles, porque tienen mayor dominio del contenido cultural del tema a explicar, no cabe duda que manifiestan una apreciación secundaria de los conocimientos pedagógicos, porque los graduados como profesores de primaria y secundaria obligatoria disponen, por formación, no sólo de los contenidos culturales del tema suficientes para impartir docencia en el área cultural, sino que además disponen de un bagaje pedagógico que los coloca en situación ventajosa respecto al graduado en Historia para conseguir enseñar el tema en cuestión.

Al margen de las casuísticas particulares me parece a mí que respuestas como la anterior sólo tienen sentido si se acepta, o bien que la competencia didáctica no es un concepto con significación intrínseca, sino cuestión de práctica, o bien que el conocimiento de la función pedagógica que se ha transmitido en los centros de formación de especialistas no es eficaz.

En cualquier caso, y dado que los encargados de la formación de especialistas en funciones pedagógicas transmiten lo que ellos conocen de la función pedagógica, es incuestionable que la importancia de la función pedagógica se relaciona directamente con la significación del conocimiento de la educación.

Si aceptamos como mera hipótesis que la función pedagógica es cuestión de práctica, se entiende que los profesores, definan su competencia, cuando obtienen el título, en función del mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. Se comprende, además, en este caso, que el profesor se perciba a sí mismo como aprendiz de

las áreas culturales que enseña, porque los conocimientos de esas áreas culturales los crean los investigadores de ellas.

Si aceptamos como mera hipótesis que la función pedagógica es un objeto de estudio genuino, es decir, que tiene un propósito propio, distinto de los conocimientos de las áreas culturales, la competencia de los profesionales de la docencia no sería definida por ellos mismos al terminar su formación simplemente en función del mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. En este caso, el conocimiento no sería un pretexto para la enseñanza (conocemos lo que enseñamos), sino que la enseñanza se convertiría en sí misma en objeto de conocimiento (enseñamos, porque dominamos pedagógicamente la función). El profesional de la docencia no definiría su competencia al terminar la carrera especialmente por el dominio del área cultural que enseña, sino también por el dominio del cuerpo de conocimiento científico-tecnológico que lo capacita para hacer conocer a los alumnos, explicar y prescribir sus reglas de actuación y desarrollar destrezas y actitudes en ellos.

En mi opinión, la función pedagógica depende directamente del conocimiento de la educación, porque del conocimiento de la educación que se tiene depende:

a) De una parte, la credibilidad de las explicaciones, interpretaciones y prescripciones acerca de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. Genéricamente la función pedagógica no es otra cosa que la puesta en acción del conocimiento de educación. Si mi conocimiento de la educación se reduce a la experiencia personal del efecto de una regla singular sobre el alumno, mi dominio de la función pedagógica puede ser anulado con la experiencia personal de otro respecto de su regla. Pero si están desarrollados esquemas de conocimiento de la educación que proporcionan pautas intersubjetivables de análisis de las diferentes reglas, implícitas o explícitas, que han utilizado distintos profesionales en su actuación, estamos en condiciones de decidir acerca de la corrección de la función pedagógica realizada.
b) De otra parte, la estimación de la función pedagógica por misma. Una consideración realista de la educación permite afirmar que la estimación positiva de los ámbitos en los que revierte beneficios función pedagógica (la educación de las personas), no va acompañada siempre de la misma consideración para el estudio de la función pedagógica. La consideración positiva de la educación existió siempre, la preocupación pedagógica también existe desde que el adulto se dirige al niño para proporcionarle patrones de conducta que facilitarán su supervivencia y socialización (García Carrasco, 1983, p. 48), pero lo que no existió siempre fue la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no tuvo siempre la misma significación, entendida ésta como capacidad de resolución de problemas.

Es innegable que la competencia de los especialistas en funciones pedagógicas procede, por tanto, del conocimiento de la educación. Esta relación sigue siendo uno de los ejes directrices de las reformas de la formación de profesores y en un libro reciente, I. Enkvist nos dice que, desde la perspectiva internacional comparada, la buena y la mala educación se distingue atendiendo a cuatro pilares que establecen las diferencias (Enkvist, 2011):

- La calidad del profesor determina la calidad del sistema educativo.
- Es necesario un control y una exigencia por parte de todos.
- La actitud y la disposición del alumnado marca la diferencia de éxito.
- El éxito académico no depende directamente del nivel socioeconómico de las familias sino del esfuerzo del alumno.

En el año 1984 mantuve que la calidad de la educación depende de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de estos depende, a su vez, del conocimiento de la educación que han recibido y están en condiciones de crear y obtener (Touriñán, 1984). Mi posición en el punto de partida era la siguiente:

- El conocimiento de la educación crece y no ha sido siempre contemplado del mismo modo. El estudio de los cambios de supuestos en el conocimiento de la educación es una forma adecuada de conocer los distintos modos de entenderlo.
- La función pedagógica no ha tenido siempre la misma consideración para porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación.

Hoy estamos en condiciones de defender que toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. El conocimiento no es el ámbito y su estimación depende, no sólo de la eficacia y credibilidad de sus enunciados, sino también del nivel de elaboración técnica de sus pruebas. El reconocimiento de la función pedagógica se ve afectado por la mayor o menor presencia del núcleo pedagógico en el currículum de los especialistas de la educación. Y, a su vez, la presencia del núcleo pedagógico en los currículos depende, entre otras cosas, de la competencia de la investigación para justificar el carácter específico del núcleo y su capacidad para resolver problemas de la educación. El conocimiento de la educación ha avanzado y genera condiciones especiales para defender el carácter específico y distinto de la formación de especialistas en funciones pedagógicas.

Desde estos supuestos se entiende que hay una relación entre función pedagógica y conocimiento de la educación. Si la función pedagógica es el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, es indudable que la consideración de la función pedagógica es distinta según el significado que se le de al conocimiento de la educación. Podemos estudiar la diversa consideración de la función pedagógica en cada corriente, atendiendo a tres ejes:

- La formación conveniente para ejercer la función o competencia adquirible basada en el modo de entender y generar conocimiento de la educación en cada corriente (epígrafe 4.4 del capítulo 2).
- La relación entre teoría y práctica según la corriente (epígrafe 4.6 del capítulo 2).
- El carácter específico de la función pedagógica (epígrafes 2 y 3 del capítulo 3).

3.4.1. Consideración de la función pedagógica en la corriente marginal del conocimiento de la educación

Este modo de conformar la mentalidad pedagógica ha sido identificado en otros trabajos como planteamiento filosófico-deductivo del conocimiento de la educación

(Castillejo, 1985), y como planteamiento hermenéutico-dialéctico del conocimiento de la educación (Quintanilla, 1978). Mi opinión personal es que puede denominarse con propiedad *corriente marginal* del conocimiento de la educación (Touriñán, 1987a).

Debe aclararse con respecto a esta definición que, cuando estipulamos el nombre de corriente marginal, no estamos afirmando desprecio hacia la Pedagogía en esa corriente. Sería absolutamente erróneo atribuir esa intencionalidad a los partidarios de la corriente marginal. Hablando con precisión, los partidarios de esta corriente entienden que todo estudio de la educación hay que hacerlo como ellos lo hacen; estudiar la educación no es estudiar un contexto devaluado; ni estudiarlo de un modo devaluado; antes al contrario, la educación es valiosa y le aplican los modos más valiosos de conocer, pero es un estudio de carácter marginal en el sentido técnico del término.

En el contexto económico existe un sentido para el término marginal más próximo a nuestro trabajo. En efecto *análisis marginal* es el análisis económico centrado en zonas límite más bien que en la gama completa de fenómenos estudiados. Es decir, el análisis marginal estudia la utilidad de una unidad más en la gama completa de fenómenos estudiados (Touriñán, 1987a).

Si bien el motivo no es la utilidad económica, en el contexto pedagógico, el carácter marginal de la Pedagogía quiere decir que el estudio de la educación es visto como una parte más de otro objeto de estudio. No es una preocupación intelectual aparte, sino solo una parte de otras preocupaciones intelectuales: el saber, la vida buena, la felicidad, la moralidad, la idea de hombre. Es estudio marginal en el sentido técnico.

En el contexto de la evolución del conocimiento de la educación es más ajustada la denominación de corriente marginal, porque lo que analizamos en la corriente marginal es un modo de entender el conocimiento de la educación, y más concretamente, un modo de entender el conocimiento de la educación como un conocimiento filosófico (Suchodolsky, 1979). No es el método que se utiliza lo que identifica la corriente; es la significación que se le da al conocimiento de la educación.

La corriente marginal defiende básicamente que la educación no es un objeto de estudio genuino, es decir, no tiene un propósito distinto y aparte del de otras preocupaciones intelectuales. Es, concretamente, una parte de otra preocupación intelectual —las finalidades de la vida— y una actividad práctica cuyo conocimiento se resuelve experiencialmente.

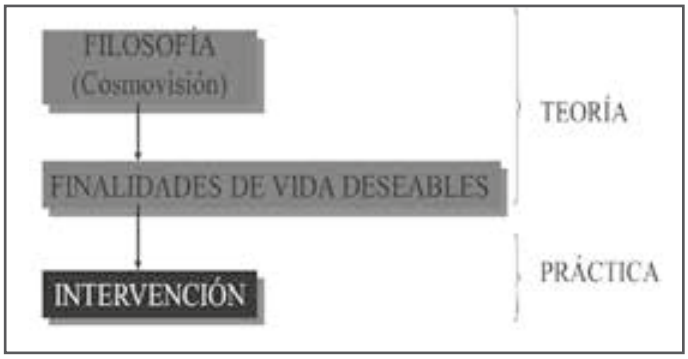
No es una crítica al conocimiento filosófico, lo que aquí se plantea. Lo que aquí se plantea es la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolver problemas educativos que se le atribuye en la corriente marginal.

Estoy convencido de que, actualmente, la primera versión sintética de la corriente marginal la encontramos en la obra de Dewey "*Democracia y Educación*":

> "La filosofía *constituye,* a la *vez,* una *formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una* propuesta de puntos de vista y de métodos mediante los cuales puede efectuarse un equilibrio mejor de los intereses. Como la educación es el proceso mediante el cual se puede realizar la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis *respecto a lo que es deseable,* alcanzamos una justificación de que la filosofía *es* la teoría *de la* educación (entendida esta) *como una práctica deliberadamente dirigida*" (Dewey, 1971, p. 350. El subrayado es mío).

El conocimiento válido para la intervención educativa está constituido en la corriente marginal por el conocimiento de las finalidades de vida deseables y la experiencia que se tiene de la práctica. Por consiguiente, la *formación* para la función pedagógica se resume en el estudio de las finalidades de vida deseables y la experiencia. La *competencia* viene dada por el dominio del siguiente esquema:

Cuadro 18. Conocimiento que da competencia para la función en la Corriente Marginal.



Fuente: Touriñán, 1987b. Elaboración propia

Se comprende desde esta concepción de los tratadistas de los conocimientos de la educación escriban tratados enciclopédicos cuyas nominaciones sean: *Pedagogía* (Morando, 1972), *Filosofías de la Educación* (Fullat, 1979), *Teorías de la educación* (Wynne, 1963; Bowen y Hobson, 1979). Denominaciones distintas que siguen ofreciendo el mismo tipo de reflexiones centradas en el esquema anteriormente puesto (Fullat, 1979, p. 69; Moore, 1980, p. 111).

Desde una perspectiva global me 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 extrínseca en esta corriente.

La relación entre la teoría y la práctica es externa, de independencia. La propuesta de la conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para la teoría filosófica, pero es insuficiente para resolver intervención pedagógica. La teoría proporcionaría las finalidades vida, deseables, y recomendaciones generales para la actuación. A su vez, la práctica se realizaría, en la misma medida en que se sabría que el objetivo a lograr era una determinada finalidad de vida deseable. En una concepción así, la práctica es independiente de la teoría en 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 una práctica exitosa (permite alcanzar la meta) (Sanders y Mcpeck 1976).

La mayor parte de las críticas a la ubicación de la teoría en la función pedagógica suelen utilizar este esquema como blanco de sus argumentaciones. Frases como "puede que esté muy bien en teoría, pero en la práctica no da resultado", "no tengo tiempo para toda esa teoría, yo soy un hombre práctico" alcanzan significado pleno en esta concepción (Woods y Barrow, 1978, pp. 180ss). A pesar de lo anterior, debe quedar claro que este tipo de críticas no invalidan las teorías filosóficas. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir.

Si no olvidamos la distinción entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, es perfectamente legítimo suponer que el historiador sabe historia, el físico sabe física, y que, por el hecho de saber esos contenidos, sabe cómo ordenarlos a fin de producir las verdades de esas áreas de conocimiento que, cuando se repiten al oyente con la suficiente frecuencia y el ritmo adecuado, son aprendidas. La propia experiencia proporciona en estos casos recomendaciones que revierten sobre la claridad, el entusiasmo, la sinceridad y la flexibilidad del que transmite. Pero al técnico en Pedagogía se le exige además el conocimiento teórico, tecnológico y práctico que le permite explicar, interpretar y decidir su intervención.

Si la validez del acto de la intervención se reduce a la experiencia personal del efecto de una regla singular sobre al alumno, puedo llegar a poseer un conocimiento especializado del acto de intervención basado en mi experiencia. Ahora bien, mi conocimiento de la intervención pedagógica puede ser anulado con la experiencia personal de otro respecto de su regla. Lo que no existe en este caso son esquemas de conocimiento de la educación que proporcionen pautas intersubjetivables de análisis de las diferentes reglas, implícitas o explícitas, que el otro y yo hemos utilizado en nuestras respectivas actuaciones.

No me cabe duda de que en el fondo de esta conexión extrínseca entre la teoría y la práctica subyace una confusión entre la justificación moral de conductas singulares y la explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales.

Hoy en día, la investigación conoce ya estrategias metodológicas que permiten elaborar conclusiones generalizadas de situaciones absolutamente. 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, 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.

Ni es suficiente decir que el profesor logró que su alumno adquiriese una destreza específica, porque no existía lesión cerebral alguna que lo impidiera; ni es suficiente decir que el profesor actuó como lo hizo, porque ejecutó una conducta moralmente irreprochable. Entre ambos límites existe todo un ámbito de conocimiento pedagógico que nos permite interpretar, explicar y transformar nuestra intervención pedagógica: la identificación de destrezas, hábitos y actitudes que se pretenden desarrollar; la identificación de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que el alumno debe poseer

para lograr la nueva meta o la secuencia de intervención más pertinente para el caso, son cuestiones teóricas y tecnológicas del conocimiento de la educación, y por tanto, tareas que la función pedagógica no puede desatender.

En la corriente marginal, no hay un carácter específico de la función pedagógica que la distinga de otras funciones; es una experiencia práctica. La función pedagógica no, tiene ninguna característica que la distinga lógicamente de una función moral y práctica. En la corriente marginal, la función pedagógica *es puramente práctica en un doble sentido.* Es la propia práctica de nuestra actuación la que corrige el modo de intervenir. Y además, es práctica en el sentido moral del término, porque la decisión del modo de intervenir se justifica moralmente. En la corriente marginal, lo hemos visto también, el conocimiento de la educación, es experiencial y eso quiere decir que la teoría no es vista como el conocimiento que explica el modo de intervenir, sino como la propuesta de fines de vida, deseables. De este modo en la corriente marginal lo probado moralmente se convierte automáticamente en pedagógicamente probado.

Es verdad que en cuestiones morales, lo que no está vindicado, moralmente, no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica, pero una meta moral no es sin más una meta de educación, porque como hemos visto en el epígrafe 5.8 del capítulo 2, acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no son lo mismo, porque existe el ámbito de la decisión técnica. Existe, en efecto, un ámbito de la educación que se identifica con el desarrollo de la dimensión moral. Pero las opciones morales y el dominio de los conocimientos morales son conocimientos de áreas culturales, que no invalidan el carácter contextual de esos conocimientos el desarrollo de destrezas morales, ni anulan el carácter científico-tecnológico de la investigación pedagógica de fines y medios implicados en el proceso de la educación moral.

La identificación de problemas morales y problemas educativos equivale a identificar erróneamente fines del sujeto y fines del objeto. De manera magistral el profesor González Álvarez afirma que esta identificación:

> "no prueba nada porque confunde cosas que deben ser distinguidas y da por resueltas numerosas aserciones cuestionables y hasta falsas. (...) Es cierto que *la ética* se ocupa de los fines; pero, *entiéndase bien, de los fines de su sujeto, no de los fines de los objetos que pertenecen* a otras ciencias. La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión del fin del hombre, de quien los actos que estudia son. (...) La educación es en el hombre; *pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre.* Ante confusión semejante —demasiado frecuente, por desgracia—, anticipamos aquí que *la educación es para el hombre.* (...) *Sin embargo la educación no es el hombre.* (...) *Como* la ética se ocupa del ente moral, (...) y la educación no se sitúa en una realidad de este tipo, la disciplina que trate de la educación no podrá quedar absorbida en la filosofía moral" (González Álvarez, 1977, p. 19).

3.4.2. Consideración de la función pedagógica en la corriente subalternada del conocimiento de la educación

Este modo de conformar la mentalidad pedagógica ha sido identificado en otros trabajos como planteamiento analítico y técnico (Quintanilla, 1978) y como planteamiento de los estudios interdisciplinares de la educación (Walton, 1974; Belth, 1971). Mi opinión

personal es que puede denominarse con propiedad corriente subalternada del conocimiento de la educación, porque esa es la condición que se le asigna al conocimiento de la educación (Touriñán, 1987a). El supuesto básico de este planteamiento afirma que la educación es un objeto de estudio genuino, es decir, tiene un propósito distinto al de otras preocupaciones intelectuales. Su objetivo es guiar la acción (Durkheim, 1966; O'Connor, 1971; Hirst, 1966 y 1967). Ahora bien, como objeto de conocimiento la educación se resuelve utilizando exclusivamente los principios elaborados por las disciplinas científicas generadoras.

El conocimiento de la educación es científico subalternado, porque la estructura de justificación e interpretación de las reglas que se construyen para intervenir se resuelve exclusivamente con el soporte científico de las teorías de las disciplinas generadoras. Es la validez de las vinculaciones establecidas en las disciplinas generadoras lo que garantiza la validez de las reglas de intervención educativa.

A los efectos de este trabajo me parece suficiente destacar que en la corriente subalternada, la formación para la función pedagógica requiere en este caso el dominio de las teorías de las disciplinas generadoras y de las metodologías adecuadas para prescribir reglas de acción que permitan alcanzar las metas educativas (Mounce, 1976).

Los partidarios de la subalternación mantienen un punto en común, como hemos visto en el epígrafe 3.1 de este capítulo: defender el carácter subalternado de la investigación pedagógica supone colocarse en una posición incompatible con el reconocimiento de la educación como disciplina con autonomía funcional, compatible con la posibilidad de conocer científicamente el fenómeno educativo e incompatible también con toda posición que defienda la consideración puramente experiencial del acto de intervención pedagógica. Afirman que la educación como disciplina de conocimiento no es como la matemática, la física, la biología o la sociología, porque su conocimiento es únicamente utilización de conocimientos de otras disciplinas. El profesor O'Connor expresa del siguiente modo la consideración subalternada del conocimiento de la educación:

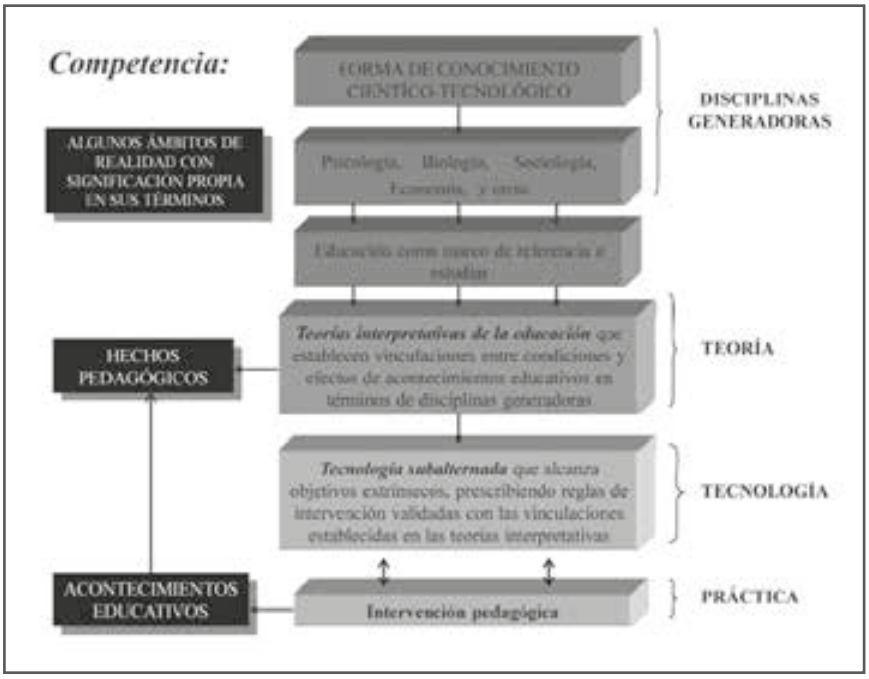
> "La mayoría de las personas convendrían en que la educación no es, de por sí, una ciencia, sino más bien una serie de *actividades prácticas* relacionadas por un *objetivo común*. Pero a menudo esas actividades encuentran justificación teórica en alguna doctrina científica (p. 135) (.../...) En los escritos de los teóricos anteriores al establecimiento de la psicología experimental, se trata de recomendaciones referentes a la práctica de la educación que (...) se las ha adoptado, fundamentalmente debido a que su aplicación permite obtener resultados satisfactorios (p. 156) (.../...) Las teorías educacionales que preceden al *nacimiento* de *una psicología científica* (cuando no se daban las especulaciones metafísicas o los juicios éticos) implicaban conjeturas más o menos agudas para explicar una práctica exitosa. Pero, con el desarrollo de una Psicología científica es la *experimentación y no la práctica la que* sugiere una teoría determinada" (O'Connor, 1971, p. 158).

Por su parte el profesor Hirst, como hemos detallado en ese epígrafe 3.1 del capítulo 2, mantiene que el conocimiento de educación es subalternado de las teorías generadoras porque los términos educacionales no tienen significación propia; la educación es

un marco de referencia para resaltar un área de interés cuyo conocimiento se resuelve en términos de las disciplinas generadoras (Hirst, 1966, p. 49).

La *competencia* en la función pedagógica viene dada en esta mentalidad pedagógica por el dominio del siguiente esquema:

Cuadro 19. Conocimiento que da competencia para la función en la Corriente subalternada.



Fuente: Touriñán, 1987b. Elaboración propia.

Me parece oportuno destacar que, a la hora de establecer pautas de intervención, la corriente de subalternación supone un avance indiscutible frente a la corriente marginal. El hecho de no identificar fines del sujeto y fines del objeto pone a los partidarios de esta corriente en excelentes condiciones para enfocar problemas que en el otro planteamiento no se abordaban: el objeto de estudio en el conocimiento de la educación es la intervención, no los fines y valores de la vida en general que son deseables moralmente (Hirst, 1966, pp. 32 y 52-53).

Las teorías interpretativas son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, etcétera, de la educación, no son tratados de Psicología, Sociología, etc., especiales, sino tratados especiales de Psicología, Sociología, etc. *Lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, son disciplinas aplicadas, no disciplinas sustantivas* (González Álvarez, 1977. p. 20; Touriñán y Sáez, 2012, cap. 7, epígrafe 3.3). Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina. La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, etc., especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, etc., a

ámbitos distintos. Pero, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, psicología diferencial, psicología evolutiva (todas disciplinas de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de conocimiento), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea dentro de la Psicología, sino que se especializa la disciplina misma; las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba.

La educación es un marco de referencia en el que las vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo se resuelven en términos y vinculaciones de las disciplinas generadoras. Precisamente por eso puede mantenerse que en la subalternación, y desde el punto de vista epistemológico, la tecnología no cambia la teoría interpretativa. A lo sumo tendrá que reconocerse que un problema concreto de educación, o se resuelve en términos de las disciplinas generadoras, o no es un problema resoluble desde ese ámbito. Porque los conceptos y vinculaciones que interpretan el acontecimiento educativo se han establecido y validado en su propio ámbito, que no es el del acontecimiento educativo, sino el de la disciplina generadora. Se entiende, por tanto, que cambiar la teoría interpretativa, exigiría en este caso cambiar la disciplina y no simplemente especializar la tarea. La teoría interpretativa valida la tecnología subalternada, pero esta no cambia aquella.

Se entiende desde esta perspectiva que O'Connor concluya que "la palabra teoría, tal como se la utiliza en los contextos educacionales, se da, por lo general, a simple título de cortesía" (O'Connor, 1971, p. 160).

Las tecnologías son subalternadas, porque, al postular que no hay nada lógicamente distinto en los conceptos educacionales, la validez de las vinculaciones establecidas en las disciplinas generadoras es lo que garantiza la validez de las reglas de intervención educativa, siempre que sirvan para alcanzar los fines de educación, dados socialmente o elaborados práxicamente desde el sistema. La tecnología subalternada admite dos modalidades:

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

   "A" es dado como deseable para la educación.
   Según las teorías interpretativas "T", si se dan las condiciones «C», se produce «*A*».
   Constrúyanse las condiciones "*C*".

b) La modalidad de *teoría-práctica,* defendida por Hirst (1966, pp. 52-54) mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico, pero no lo son al conocimiento de la educación, y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema:

   "P" es una finalidad educativa *establecida* práxicamente desde el sistema de educación y de acuerdo con las teorías interpretativas.
   En las circunstancias dadas, y de acuerdo con las teorías interpretativas, "Q" es la forma más efectiva de lograr "P".
   Por consiguiente, hágase lo que exige "Q".

Ambas modalidades se sustentan en el prejuicio neutralista de que las cuestiones referidas a los fines de la acción son ajenas a los procedimientos de la racionalidad científica (Quintanilla, 1978, p. 105). Hoy se sabe que conductas propositivas intencionales y conductas propositivas morales no se identifican. Frente a O'Connor, mantenemos que el marco teórico restringe las posiciones de valor que razonadamente pueden sostenerse y eso quiere decir que la orientación de la acción no es ajena al proceso científico. Es legítimo científicamente distinguir entre finalidades de un sistema (en este caso educación) y expectativas sociales dirigidas al sistema educación (Luhman, 1983). Frente a Hirst se reconoce que los fines del proceso, una vez que se ha decidido moralmente educar, se generan desde el conocimiento del funcionamiento del sistema (Ladriere, 1977).

En la concepción subalternada, la conexión entre la teoría y la práctica es interna, de dependencia vertical. No es relación externa como en la corriente marginal. Las teorías explican e interpretan las vinculaciones que existen entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento. 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 (Ladriere, 1977).

En este planteamiento, la práctica no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción. 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 las 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 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.

En esta corriente, justamente por no aceptar significación intrínseca en los términos educacionales, el conocimiento de la educación es simplemente subalternado y en ese sentido puede mantenerse que la teoría en el campo de la educación es competencia de los especialistas de otros ámbitos. La *tecnología subalternada* es lo específico del conocimiento de la educación y la *práctica* es la tarea peculiar del maestro, que pone en acción las secuencias de intervención.

Se comprende desde la configuración propia de esta mentalidad pedagógica que la teoría no sea sólo de carácter filosófico y que la práctica no sea simplemente una cuestión experiencial. En la corriente de subalternación es fácil encontrar partidarios de planes de estudios de Pedagogía conformados básicamente por dos tipos de disciplinas: las que hacen referencia a las *teorías interpretativas* (Psicología, Sociología, Economía, etc. de la educación) y las que hacen referencia a las *tecnologías subalternadas*. Respecto a estas últimas, los que son partidarios de la línea de «aplicación técnica» favorecen el desarrollo de las *didácticas* en sentido restringido, es decir, como prescripción de reglas de intervención. Por su parte, los partidarios de la línea de *teorías prácticas* favorecieron el desarrollo de construcciones racionales que dirigen la acción combinando dos entidades distintas: las metas educativas, elaboradas práxicamente como buenas "aquí

y ahora" para el educando, y los medios validados por las teorías interpretativas que se adecuan a esas metas.

Como decíamos más arriba, las teorías prácticas son construcciones racionales que dirigen la acción; son formas de construir el conocimiento de un ámbito que combinan metas-expectativas sociales y medios validados por teorías científicas. Las teorías prácticas no son cuestión exclusiva de la educación, sino de cualquier campo en el que existan expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas.

La cuestión fundamental no es, si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es más bien, si las teorías tienen que hacerse sólo, bajo el patrón de tecnologías subalternadas. Para clarificar esta cuestión, me parece oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la biología. Desde conceptos propios de la biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, es decir, establecen metas u objetivos intrínsecos de la biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas. Pero, además, si nos preguntamos cómo contribuir a la salud de la sociedad con la biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. La biología es un estudio disciplinar con autonomía funcional que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar objetivos extrínsecos desde teorías prácticas, en la misma medida que aquellos puedan interpretarse en términos biológicos. Respecto de la educación podemos actuar analógicamente y entenderla como una meta social que se resuelve en términos de la biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación como tecnología subalternada.

La cuestión que no se plantea en este caso es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia y existan objetivos intrínsecos, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación; es decir, que exista la educación como disciplina autónoma y puedan plantearse las teorías prácticas en la educación, no en términos de disciplinas interpretativas, sino en términos pedagógicos. En este caso habría teorías sustantivas y tecnologías específicas de la educación, que podrían interpretar las expectativas sociales en términos pedagógicos. Si esta hipótesis se cumple, además de tecnologías subalternadas, en la educación habría teorías prácticas en términos de disciplina autónoma de la educación, porque habría también teorías sustantivas y tecnologías educacionales específicas. Cabría sostener racionalmente que la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas, pero, a su vez, también tendría sentido afirmar que la Pedagogía, como estudio científico autónomo de la educación, no es una teoría práctica, del mismo modo que la biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas.

Desde una perspectiva global, me parece de estricta justicia reconocer que la mentalidad pedagógica subalternada ha aportado un volumen de conocimientos acerca

de la educación nada despreciable. Pero la cuestión básica es, si cabe considerar la hipótesis de la subalternación del estudio de la educación como la única adecuada. Sus resultados y aportaciones constituyen la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Justamente por eso nuestra crítica no atenta contra sus beneficios sino que se dirige al supuesto mismo de la hipótesis que no da lugar a otro tipo de investigación. La clave de nuestras objeciones está en la separación entre fecundidad de la hipótesis y vías de investigación que se dificultan o se imposibilitan desde los supuestos de la hipótesis de subalternación.

En el conocimiento subalternado de la educación, la función pedagógica es utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. La formación para la función educadora exige especializarse en las conclusiones de las diversas disciplinas generadoras, no con la intención de validarlas puesto que esa es la tarea de los investigadores de cada disciplina generadora, sino con la intención de conocerlas porque su validez es la que garantiza la validez de las reglas de intervención. Se entiende desde esta perspectiva que los especialistas de esas disciplinas generadoras consideren como aficionados a los profesionales de la educación en las tareas de la educación que se resuelven desde las disciplinas generadoras. Es innegable que los psicólogos, antropólogos o sociólogos se consideran más capacitados para investigar los problemas psicológicos, antropológicos o sociológicos de la educación que los pedagogos.

Es obvio que la vía de investigación que se dificulta o paraliza desde la hipótesis subalternada es la del desarrollo de conocimiento sustantivamente pedagógico. En el epígrafe 3.1 de este capítulo hemos analizado la diferencia entre utilizar principios de una disciplina generadora y generar principios de intervención pedagógica. Es suficiente recordar ahora que:

a) La dependencia interdisciplinar no es lo mismo que la subalternación. Cuando utilizamos principios de una disciplina generadora en educación, si falseamos los principios, la prueba pedagógica resulta falseada. El principio básico de la dependencia quiere decir, que los conocimientos de un ámbito, que no tienen fundamento teórico suficiente en su propio ámbito, no ofrecen garantía para su utilización como soporte interpretativo de otro ámbito. Pero, por la misma razón, el hecho de no falsear los principios de la disciplina generadora, no garantiza la validez de la prueba o conclusión pedagógica, a menos que en el ámbito pedagógico no haya nada distinto de lo que corresponde a la disciplina generadora; eso es lo que pretende el principio de subalternación.
b) Utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica. El desarrollo de principios de intervención pedagógica requiere una elaboración teórica de las condiciones y supuestos mediante los cuales las teorías interpretativas se convierten en recurso explicativo de intervención pedagógica. Y esto quiere decir que en los términos educacionales hay una significación propia, algo lógicamente distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de las disciplinas generadoras.

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

Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirma que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, etc., en la educación, según cuál sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que *la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. No* identifican fines de vida y fines de la educación, porque distinguen fines del objeto y fines del sujeto; sin embargo, no están en condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

En la corriente de subalternación la función pedagógica no tiene característica alguna que la distinga lógicamente de una función psicológica, sociológica, filosófica, etc., según cuál sea la disciplina generadora, salvo la de aplicarse a un acontecimiento que se define social o práxicamente como educativo.

3.4.3. Consideración de la función pedagógica en la corriente autónoma del conocimiento de la educación

Lo específico de esta mentalidad pedagógica no es defender la imposibilidad del estudio científico del acto de intervención, tampoco es entender la intervención educativa como plasmación en cada caso singular de los principios científicos descubiertos en las disciplinas generadoras. Su objetivo es la justificación y explicación de la intervención pedagógica construyendo una estructura teórica de interpretación del fenómeno «educación» entendido, no como un marco de referencia o como un nombre que sirve para identificar el área en la que trabajamos, sino como un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus conceptos.

La corriente autónoma evoluciona desde una *Pedagogía general,* que coincide con el sistema científico autónomo de saber acerca de la educación, hasta la *Teoría de la Educación* entendida como disciplina al lado de otras disciplinas sustantivamente pedagógicas, que reclaman su ámbito de estudio dentro del estudio autónomo de la educación: la didáctica, la pedagogía social, la orientación, la organización escolar (Touriñán y Sáez, 2012, caps. 6 y 7; Touriñán, 1987a, caps. 3 y 4).

En sus orígenes la corriente autónoma se sostiene desde dos tesis que la distinguen de las otras dos corrientes analizadas. Frente a la corriente marginal, se mantiene la crítica a las pedagogías que buscan la validez general en las finalidades de vida y, al mismo tiempo, se defiende que el punto esencial del conocimiento pedagógico es el tratamiento específico del acto pedagógico. Frente a la corriente de subalternación, se defiende la necesidad de buscar la significación intrínseca de los conceptos educacionales y se postula la autonomía del conocimiento de la educación. La corriente autónoma mantiene las siguientes tesis que ya hemos ido desarrollando al criticar las otras corrientes:

- El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación.
- El objeto de conocimiento no son los fines de vida deseables, sino las metas pedagógicas y las reglas de intervención.
- Se entiende el conocimiento de la educación, no como una justificación moral de conductas singulares, sino como una explicación científico-tecnológica de acontecimientos pedagógicos intencionales.
- El conocimiento de la educación no es sólo conocimiento teórico de carácter filosófico.
- Es posible el estudio científico subalternado de la educación.

Pero además, el hecho de que dependencia y subalternación no sean lo mismo, el hecho de que lo probado por las disciplinas generadoras no quede probado pedagógicamente de manera automática y el hecho de que utilizar principios de las disciplinas generadoras en educación no sea lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica permite afirmar que la educación es un ámbito de realidad cuyos conceptos son lógicamente distintos a los de otros ámbitos y reclaman, por tanto, elaboración teórica y tecnológica propia.

En la consideración autónoma del conocimiento de la educación la *teoría es sustantiva:* porque propugna la explicación e interpretación de acontecimientos educativos en conceptos con significación intrínseca al ámbito a explicar y la *tecnología es específica* porque las reglas de intervención se construyen a partir de las vinculaciones nómicas programadas o intencionales establecidas en las teorías sustantivas de la educación (Castillejo, 1986, p. 56; Castillejo y otros, 1994).

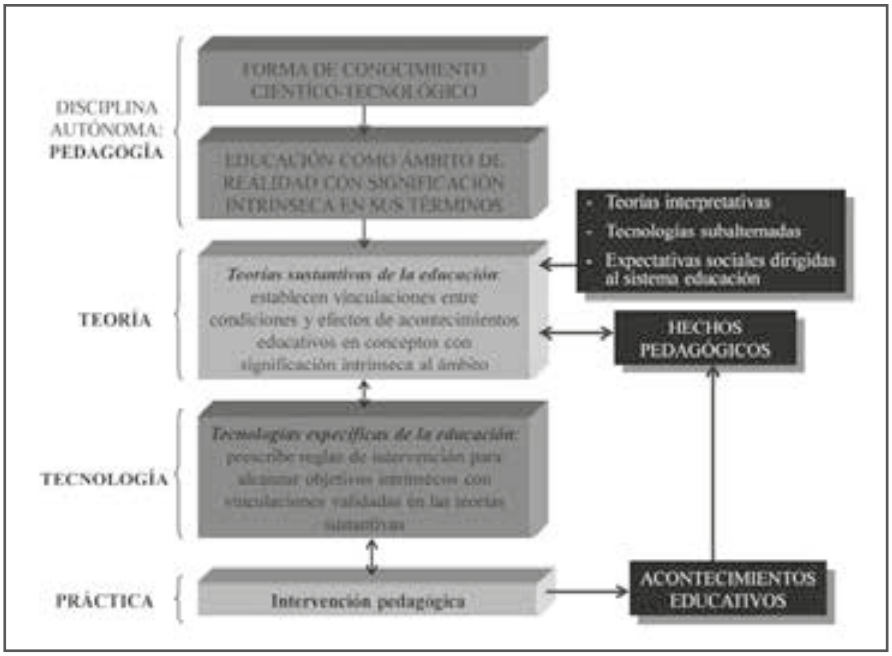
En la corriente autónoma la *Pedagogía* se identifica con el conocimiento científico-tecnológico de la educación entendida ésta, no como un marco de referencia que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras, sino como un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos.

Del mismo modo que no todo estudio científico de la medicina es ciencia médica (el estudio económico de un dispensario médico es estudio científico subalternado de la medicina, pero no ciencia médica, o sea, estudio científico autónomo de la medicina, como pueden serlo la patología o la clínica, por ejemplo), puede decirse por analogía que no todo estudio científico de la educación es ciencia de la educación, entendida como Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional.

La formación para la función pedagógica requiere en este caso, el dominio de las teorías interpretativas, no con intención de que al profesional le corresponda hacer esas investigaciones, sino con la intención de entenderlas en la misma medida que hay problemas educacionales que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras y que hay problemas educacionales que exigen la reducción metodológica de las teorías interpretativas; pero además le corresponde el dominio de las teorías sustantivas de la educación y de las tecnologías educacionales específicas porque ellas son las que validan la intervención pedagógica.

En la corriente autónoma la competencia para la función pedagógica deriva del conocimiento de la educación concebido tal como queda reflejado en el siguiente cuadro:

Cuadro 20. Conocimiento que da competencia para la función en la Corriente autónoma.



Fuente: Touriñán, 1987b. Elaboración propia.

El hecho de entender la educación como un ámbito de la realidad con significación intrínseca, confiere al estudio autónomo de la educación una condición específica: la de elaborar teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas de la educación.

Las teorías científicas autónomas de la educación no son teorías acerca de la educación; no interpretan la educación en términos psicológicos, biológicos, económicos, etc., según cuál sea la disciplina generadora. Tampoco son teorías prácticas, porque las metas no son elaboradas práxicamente desde el sistema, sino derivadas lógicamente del proceso; las teorías científicas autónomas de la educación son teorías sustantivas

de la educación; establecen vinculaciones en acontecimientos educativos por medio de conceptos con significación intrínseca al ámbito (Castillejo, 1985, p. 53). Y, a su vez, las tecnologías científicas autónomas de la educación responden al esquema científico-tecnológico, pero la validez de sus reglas de acción no es la validez de las vinculaciones establecidas en las teorías subalternadas; las tecnologías de la educación en la corriente autónoma son tecnologías específicas de la educación porque construyen las reglas de intervención para alcanzar objetivos intrínsecos a partir de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas de la educación (Castillejo, 1985, p. 53).

La relación entre teoría y práctica en la corriente autónoma es intrínseca, de interdependencia. En este caso se puede hablar con propiedad de interdependencia de teoría y tecnología. La tecnología cambia la teoría porque las vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo se establecen en conceptos con significación intrínseca al ámbito a estudiar, y son esos mismos conceptos los que dan significación al acontecimiento educativo. La teoría sustantiva contribuye a la validación de la tecnología específica, pero, a su vez, la tecnología específica puede ser punto de partida para cambiar la teoría, porque las vinculaciones y las metas se establecen con los mismos conceptos. Lo que está especializado en este caso es la tarea, pero también la disciplina.

Del mismo modo que en la corriente de subalternación, las teorías explican y establecen las vinculaciones entre 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, 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 teoría sustantiva rige la práctica en el contexto de justificación de la acción, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a una intervención. Pero, a su vez, la práctica rige la teoría en el contexto de justificación, porque son los hechos ocurridos en cada intervención los que sirven de elemento de referencia para comprobar en qué medida la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos acaecidos.

En la corriente autónoma, la función pedagógica es generadora de principios. La función pedagógica no es sólo utilizadora de principios de disciplinas generadoras. Preparar a las personas para la intervención pedagógica es hacerlas diestras en la elaboración de propuestas de intervención, pero eso exige también hacerlas diestras en la elaboración de esquemas de interpretación de la intervención, atendiendo al carácter y sentido de la educación y generando principios de intervención desde los elementos estructurales de la misma.

3.4.4. La función pedagógica exige generar principios de acción

En la *mentalidad pedagógica marginal* la función pedagógica es considerada como una función puramente práctica; el conocimiento del acto de intervención es simplemente

experiencial. Justamente por eso la preparación del profesional de la educación, tomando como ejemplo la docencia, se reduciría básicamente al dominio de los conocimientos del área cultural en la que habría de impartir docencia, al conocimiento de las finalidades de vida moralmente deseables y a la experiencia de su propia actuación que valida las reglas de intervención.

En la *mentalidad pedagógica subalternada* la función pedagógica es considerada como una tarea susceptible de conocimiento científico. Es una función especializada consistente en prescribir reglas de intervención educativas validadas por medio de las vinculaciones que las diversas teorías interpretativas de las disciplinas generadoras habrían establecido entre las condiciones de un acontecimiento educativo. La especialización para la función pedagógica no se alcanza sólo con la práctica; para establecer reglas fundadas se requiere además el dominio de las interpretaciones que las ciencias de la educación —Sociología, Psicología, Biología, etc.— han creado (O'Connor, 1971; Hirst, 1966).

En la subalternación, la función pedagógica es utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. Justamente por definir así la función pedagógica, se puede entender fácilmente que el espacio ocupacional de la función pedagógica sea disputado por psicólogos, sociólogos, economistas, etcétera.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación establece complementariedad en la formación para funciones distintas. La teoría es competencia de los especialistas en disciplinas generadoras; construyen y validan los modelos de explicación de acontecimientos educativos en términos de las disciplinas generadoras, y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas correspondería al especialista de apoyo (el inspector, el director de centro, el orientador, etcétera), que realizará investigación aplicada como teoría práctica. Al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa, porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Nosotros ya sabemos que 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.

La función pedagógica, *en la mentalidad pedagógica autónoma*, es la puesta en acción de la investigación realizada por la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación, o dicho de otro modo, el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio de la Pedagogía entendida como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional. Justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, son problemas incuestionables de la función pedagógica.

La función pedagógica es en este caso especializada y específica. La educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos; el alumno no es simplemente un aprendiz; la enseñanza no es sólo un aprendizaje, etcétera.

Además del dominio adecuado de los conocimientos del área cultural en la que se imparte docencia -tomando como referencia una de las funciones pedagógicas-, el control de proceso educativo, en este caso, supone, no sólo el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que aprende —como los estudios interdisciplinares de la educación han probado—, sino también el conocimiento de un cuerpo teórico sustantivo que justifique la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación.

La función pedagógica es en este caso generadora de principios y requiere el dominio de las teorías interpretativas, no con la intención de que al pedagogo le corresponda hacer esas investigaciones (son investigaciones subalternadas, validadas desde los estudios científicos subalternados), sino con la intención de entenderlas en la misma medida que hay problemas educacionales que se resuelven de ese modo y que hay problemas educacionales cuya resolución exige la reducción metodológica.

Lo que se pretende explicar, interpretar y construir en el conocimiento de la educación como disciplina con autonomía funcional es la intervención pedagógica. Justamente por eso la *intención del conocimiento de la educación es tecnológica:* explicamos e interpretamos intervenciones educativas; y partiendo de esas interpretaciones construimos intervención pedagógica: acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación. El hecho de que la intención del conocimiento de la educación sea tecnológica permite afirmar que todo conocimiento teórico o tecnológico de la ciencia de la educación es *conocimiento que crea,* de algún modo, *intervención pedagógica.*

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

- La educación siempre es educación en valores que marcan el significado de la educación
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel; se toman decisiones técnicas en procesos específicos en cada área educativa: educación intelectual, social, afectiva, ciudadana, ambiental, etc.

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica*, no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, el conocimiento que proporciona la Pedagogía sobre esa área de intervención).

Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, conocimiento pedagógico y dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción educativa. Y esto quiere decir, si distinguimos conocer un área de experiencia,

enseñar un área de experiencia y educar con un área de experiencia, que la Pedagogía tecnoaxiológica tiene que hacerse Mesoaxiológica, es decir, conocimiento pedagógico, que legitima pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone conocimiento pedagógico para construir experiencia axiológica de valor educativo con el área en cada intervención. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, es decir, en ámbito de educación, hay competencia pedagógica para intervenir, competencias pedagógicas para la programación y ejecución de la acción educativa concreta y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa, como veremos con más detalle al estudiar la construcción de ámbitos en el capítulo 8.

La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho en el capítulo 2, que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye: en la intervención, cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área. 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 construyen y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

Dese el punto de vista del conocimiento de la educación, la Pedagogía focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada especializada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. La mirada pedagógica es especializada se construye, con el conocimiento de la educación, respetando el significado de educación desde los elementos estructurales de la intervención.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir,

explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica especializada.

En la mentalidad pedagógica autónoma, la función pedagógica no se identifica con un determinado nivel de construcción epistemológica. La función se ejerce sobre ámbitos de realidad con significación intrínseca —la enseñanza, el sistema educativo, el ambiente social, las destrezas de aprendizaje, las dimensiones generales de intervención, entre otros—, y cada uno de esos ámbitos plantea sus propios problemas teóricos y tecnológicos sustantivos. No por otra cosa, sino por esta, puede decirse que la función pedagógica en la corriente autónoma es generadora de principios de intervención y tiene que desarrollar objetivos intrínsecos. Lo que se especializa en este caso no es la tarea, como en la subalternación, antes bien lo que se especializa es la disciplina con la intención de establecer metas pedagógicas y reglas de intervención derivadas desde el propio proceso.

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas. Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica especializada*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Touriñán, 2011a).

Este modo de aproximarse a la investigación pedagógica, recaba para sí una función pedagógica específica que puede ser aprendida y enseñada, pero que legítimamente no puede ser usurpada, ni confundida desde estudios interdisciplinares de la educación. Hoy podemos afirmar que la Pedagogía genera conocimiento de la educación y

establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas de experiencia educativa, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área de experiencia, principios de educación, es decir los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área de experiencia educativa como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9).

En definitiva, ejercemos funciones pedagógicas para educar con las áreas de experiencia, porque las convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica para generar principios de intervención pedagógica, respetando la dependencia disciplinar y la fecunda relación interdisciplinar, sin anular la autonomía funcional en el conocimiento de la educación.

3.5. COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR Y COMPETENCIAS PARA EDUCAR, UN NUEVO RETO DE LA PEDAGOGÍA

El eje conductor de este capítulo es la función pedagógica, que es ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas con el conocimiento de la educación. Esta afirmación la hice a mediados de los años ochenta y en ese momento todavía no se había generalizado el reconocimiento del concepto de competencias como concepto técnico, ni siquiera en el ámbito académico (Touriñán, 1987b). El carácter específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas y para eso hay que ser competente, hay que tener la pericia y competencia del experto. Según cuál sea la consideración que se haga del conocimiento de la educación podremos hablar de función pedagógica de un modo u otro. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas procede, por tanto, del conocimiento de la educación. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta.

En este epígrafe vamos a hablar, no de la competencia, sino de las competencias, en plural. El concepto de competencias es polisémico y en mi opinión el análisis descriptivo de la definición no resuelve la cuestión del significado, pero ayuda a entender por qué el mundo de la educación tiene que cambiar y hablar más de tareas y de problemas que las personas tienen que resolver en su vida diaria que del dominio intelectual de una cuestión académica. El concepto de competencias se aplica tanto a la formación de los profesores, como a la de los educandos. Educando y educador pueden gestionar mejor su desarrollo, si se organiza la tarea en relación con el concepto de competencias.

Es un reto singular, sobre todo si tenemos en cuenta que por vez primera, bajo el concepto de competencias, la tarea del profesor no se vincula directamente con los saberes de las áreas culturales. Es un hecho que el conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación y es un hechos que tenemos que transformar la información en conocimiento y este a su vez en educación, porque conocer no es enseñar y enseñar no es educar. Pero en todas esas tareas hay un lugar específico para el desarrollo y adquisición de competencias. Lo cierto es que,. si avanzamos en la significación distinta para educar, también estamos obligados avanzar en la identificación de *competencias adecuadas* para esa tarea.

3.5.1. Competencias clave, competencias básicas y competencias profesionales: la polisemia conceptual

Competencia, según el Diccionario de la Real Academia, significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (DRAL, 1992). Desde el punto de vista de los especialistas, la competencia es "una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio" (Spencer y Spencer, 1993, p. 9), o un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad, es decir, dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente (Woodruffe, 1993).

Tal parece, pues, que las competencias, en general, son características permanentes y desarrollables en la persona por medio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo y están relacionadas con la ejecución exitosa de una finalidad, sea laboral o de otra índole. Desde este punto de vista, las competencias se pueden generalizar a más de una tarea y ocupación; y con ese potencial de transferencia se usan el sistema educativo.

Cuando, en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa, se hizo sujeto de los cambios que en la Unión Europea se estaban produciendo a consecuencia de los nuevos procesos económicos propios de la mundialización y la idea del conocimiento y del capital humano como el verdadero valor de los Estados, se fijó como meta estratégica convertir la Unión, antes de que concluyera 2010, en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, y, consecuentemente, señaló que esos cambios exigían un cambio de los sistemas educativos. Nunca antes el Consejo Europeo había reconocido de esa manera el papel que desempeñan los sistemas educativos y de formación dentro de la estrategia económica y social y el futuro de la Unión.

Posteriormente, los Consejos Europeos de Estocolmo, en 2001, y de Barcelona, en 2002, acordaron los futuros objetivos específicos de los sistemas de educación y formación europeos y definieron el programa de trabajo "*Educación y Formación 2010*", entre cuyas metas destaca el desarrollo de capacidades necesarias para: la realización de la sociedad del conocimiento, el desarrollo personal y la potenciación de la dimensión europea desde la educación general (*Education and Training 2010*: COM (2003) 685-final. Consultado 9 de abril de 2013, http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/

sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=685).

En el año 2003, el programa educativo de la Unión Europea *Education and Training 2010* (http://ec.europa.eu/education/index_en.html), iniciado para los países miembros con el objetivo primario de establecer un marco general de competencias para la vida en la sociedad y la economía del conocimiento, señala ocho *competencias clave* (competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento) que quedan definidas en el punto 1.2 del documento del siguiente modo:

> "Todas las personas deben adquirir una base mínima de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento. Se trata de las competencias básicas tradicionales (lectura, escritura y cálculo) y de las más recientes (incluidas las lenguas extranjeras, el espíritu empresarial, las competencias personales y cívicas y las competencias en nuevas tecnologías de la información y la comunicación)". (*Education and Training 2010*: COM (2003) 685-final, http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=685 (Fecha de consulta el 15 de abril de 2013).

Con anterioridad, en el año 2002, ya un informe de la Red Eurydice consensuaba una aproximación al concepto de Competencia por parte de la mayoría de los expertos y apuntaba que una competencia, para poder ser considerada *'clave', 'nuclear', 'esencial' o 'básica'*, debería ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y para la sociedad en su conjunto (Eurydice, 2002a). Más tarde Rychen y Salganik resaltaron la idea de que las *competencias clave* son competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos, distinguiendo éstas de las *competencias cognitivas generales*, recursos mentales aplicables a diversos contextos, y de las *competencias cognitivas específicas*, más vinculadas a la ejecución de tareas concretas de complejidad técnica diversa (Rychen y Salganik, 2003).

Desde los informes de Euridyce de 2002, se considera que las *competencias clave* incluyen *competencias básicas de carácter curricular* (lectura y escritura, matemáticas, ciencias) y *transversales* (digitales, cívicas y empresariales). En la actualidad, la mayoría de los países ha reformado sus currículos para integrar las competencias transversales, aunque no lo han hecho en la misma medida. Por ejemplo, uno de cada tres países europeos no reconoce explícitamente el espíritu de empresa en sus documentos estratégicos nacionales de educación primaria, mientras que las competencias digitales se abordan prácticamente en todos los países en esa etapa. Asimismo, en comparación con las competencias básicas, las transversales se imparten con menos frecuencia como materias independientes, (fecha de consulta, el 17 de marzo de 2013), http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

En el año 2005, el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas *esenciales para la vida* de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, asume que las competencias son algo más que conocimientos y destrezas. Implica también la habilidad para

responder a problemas complejos, utilizando recursos del ámbito social y psicológico, lo que supone también destrezas y actitudes, en contextos específicos (DeSeCo, 2005). En dicho informe, (consultado el 2 de febrero de 2013, http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/OECD2005.pdf), se marcan las *Key Competences,* es decir, las competencias clave que son básicas para actuar y desenvolverse en la sociedad. Estas *competencias clave* deben poseer tres características:

1 Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad.
2. Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos.
3. Ser relevantes no sólo para los especialistas sino que para todas las personas.

El proyecto antes mencionado, apunta un análisis de categorización de las *competencias clave* desde una triple vertiente:

a. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.
b. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos y
c. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decidir, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Desde la Comisión de las Comunidades Europeas se avanzó en el año 2005 una *"Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente"* (Bruselas, 10.11.2005 COM(2005)548 final; 2005/0221(COD), que se publico en el Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006 como *"Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente",* (2006/962/CE). Se avanza hacia un Modelo de Competencias basado en la estructura KSA (conocimientos, habilidades y actitudes, en inglés), propia del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), consultado el 2 de febrero de 2013, http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf.

En nuestro país, la legislación desarrollada a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE: BOE del 4 de mayo de 2006) traduce las competencias clave en las siguientes *competencias básicas* (aquellas que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida), consultado el 13 de marzo de 2013, http://www.stes.es/documentacion/loe/LOE_anexo1_comp_basicas.pdf:

- Competencia en comunicación lingüística oral y escrita (en lengua materna y en lenguas extranjeras).
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

- Competencia en tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística (conciencia y expresiones culturales).
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal y espíritu de empresa (emprendimiento).

Las competencias universitarias se distinguen de las competencias clave y se usan en contextos distintos. Tal y como plantean el problema González y Wagenaar, coordinadores del proyecto Tuning (consultado el 13 de marzo de 2013) (http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf), las competencias se entienden como "*saber*" (dominio integrado de un campo académico disciplinar, que se relaciona con la capacidad de explicar y comprender y gestionar ese conocimiento específica, sea de carácter teórico, tecnológico o práctico), "*saber hacer*" (habilidades, destrezas y hábitos de experiencia y aplicación práctica y operativa para logro de la calidad productiva), y "*saber ser y estar*" (valores, comportamientos y actitudes influyentes en la imagen de uno mismo y en la convivencia, en la forma de percibir a los otros y de vivir y actuar en un contexto social y de cultura del trabajo). Estas competencias representan una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos y pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona, ni posee, ni carece de una competencia en términos absolutos, sino que la domina en cierto grado (González y Wagenaar, 2003).

En el marco de la reforma de los planes de estudios universitarios con objeto de adaptarlos al EEES, se han normalizado dos usos del concepto de competencias, siguiendo el Proyecto Tunning, *competencias transversales o genéricas* y *competencias específicas*:

- Las *competencias transversales o genéricas* son las propias de todo universitario como parte general o básica de su formación universitaria. Son compartidas por todas las disciplinas y ámbitos de conocimiento, pueden ser aplicadas a una variedad de áreas, materias y situaciones. Las competencias genéricas se clasifican en *instrumentales*, *interpersonales* y *sistémicas*. Las instrumentales combinan habilidades manuales, destrezas tecnológicas y lingüísticas, capacidades metodológicas y cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Las interpersonales miden las habilidades de relación social, de integración, de trabajar en equipos y de interacción con los demás. Las sistémicas son destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema y miden las cualidades individuales y de organización y gestión y motivación de logro en el trabajo, tales como autonomía, liderazgo, organización y otras.
- Las *competencias específicas* se vinculan a los conceptos, teorías, conocimientos instrumentales, habilidades de investigación, formas de aplicación o estilos de trabajo que definen a una disciplina universitaria (Historia, Ingeniería Industrial, Derecho, Medicina, Psicología, Economía, Física, etc.) y que resultan necesarios para dominar y tener un conocimiento adecuado de la misma y para poder desarrollar de modo satisfactorio un trabajo relacionado con ella. Las competencias específicas se dividen en tres clases: *académicas* o relativas a conocimientos teóricos de la carrera

(saber), *disciplinares* o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer) y *profesionales*, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

Todo apunta a que cada asignatura universitaria debe contemplar ambos tipos de competencias. Y también todo apunta a que la competencia se define como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas (Sarramona, 2004). En esta misma línea se expresa Hernández Pina, al distinguir entre *competencias técnicas,* (de saber, de conocimiento de experto), *competencias metodológicas* (de saber hacer, de conocimiento de producción, aplicabilidad y transferencias de resultados), *competencias participativas* (de saber estar, de organizar, decidir y aceptar responsabilidades en el entorno) y *competencias personales* (de saber ser, de comunicarse y colaborar y de mostrar entendimiento interpersonal y de orientación al grupo) (Hernández Pina, 2005, p. 57).

Los autores más citados en el tema de las competencias profesionales son M. G. LeBoterf y P. Perrenoud. Según LeBoterf el enfoque de competencias nace en el ámbito de la economía, de la necesidad social de confianza sobre los productos y servicios que se consumen. Una de las alternativas para solucionarlo fueron los certificados de calidad, que también han tenido su desarrollo en los centros educativos a través de la normalización y certificación de procesos: ISO 9000-2000, FQM, (LeBoterf, 1999).

Una de las definiciones que más se repite en la documentación relacionada con competencias es la de P. Perrenoud: "aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2001, p. 98; Perrenoud, 2004a).

Según Riesco, en España, las competencias laborales han entrado como concepto en los 90 (Riesco, 2008). Aún para muchos es un concepto ligado a la formación, a la educación y a la organización de Recursos Humanos. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional de España, establecido mediante la Ley orgánica 5/2002, (http://www.cualificacionesprofesionales.net/) es resultado de una trayectoria de trabajo en el ámbito de la formación que se inicia con la firma del acuerdo económico y social entre el gobierno, trabajadores y empleadores, en 1984. Posteriormente, España ha tenido dos grandes programas nacionales de formación profesional: el primero en 1993 y el segundo en 1998, a partir del cual se fue concretando la necesidad de crear un Sistema Nacional de Cualificaciones (http://www.lascualificacionesprofesionales.com/):

> "La participación de empleadores y trabajadores en su elaboración reviste especial importancia debido a la necesidad de establecer nexos de coordinación entre las tres grandes modalidades de formación que existen en España, a saber: a. La *formación profesional reglada,* propia del ciclo educativo y que alcanza el nivel máximo de técnico de grado medio o técnico superior para una profesión en particular; b. La *formación profesional ocupacional,*

> focalizada en trabajadores desempleados, con el fin de desarrollar las cualificaciones necesarias para su reinserción laboral; c. La *formación continua,* dirigida a los trabajadores empleados con el fin de actualizarlos y/o recalificarlos" (Riesco, 2008, p. 85).

Las competencias desarrollan las capacidades de la persona y tienen siempre un carácter aplicativo que hace que el individuo sea capaz de resolver sus propios problemas ante situaciones diferentes. Al mismo tiempo, tienen un carácter interdisciplinar, ya que integran aprendizajes procedentes de diferentes disciplinas y, finalmente, suponen un punto de equilibrio entre la calidad y la equidad ya que pretenden ser, por un lado, la respuesta educativa al mundo actual y, por otro, la base común que todos los ciudadanos han de adquirir y sobre la cual fomentar la convivencia (Sarramona, 2003a).

Todo parece indicar que en el desarrollo de competencias hay un enfoque más centrado en los atributos personales (actitudes, capacidades, etc.), otro más focalizado en la ejecución de tareas y otro más integrador que combina las dos anteriores. Lo cierto es que todo parece indicar que la competencia no es una capacidad simplemente. Según Parcerisa, *hablamos de capacidad* cuando se designan operaciones que no toman como referencia una situación específica (son relativamente independientes del contexto) y *hablamos de competencias* cuando nos referimos a aspectos de contexto que hay que tener en cuenta para realizar una gestión global de una situación compleja. Se sigue, que, es más fácil trabajar capacidades que competencias, porque puede ser más fácil realizar acciones sin un contexto preciso (traducir una melodía a notación, analizar una partitura, resolver un ejercicio interválico, etcétera). En estos casos, se están desarrollando recursos cognitivos o elementos que, cuando se interrelacionen y se movilicen, pueden ayudar a desarrollar una competencia propiamente dicha (Parcerisa, 2007; Sarrramona, 2003b; Vázquez, 2007).

Los significados de términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia tienen cierto grado de coincidencia en sus significados y en ocasiones se utilizan indistintamente: todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr. Sin embargo podemos establecer significados de uso más específico para cada uno. *Habilidad,* significa ser capaz de sostener, transportar o manipular con facilidad, y proviene de la palabra habilitas que puede traducirse como aptitud o suficiencia. *Destreza* se identifica con ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Es un término muy usado, también en su forma plural, dentro del debate conceptual; a destreza se le asigna un significado más restringido que el de competencias. Las *competencias* se identifican con lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar: grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (González y Wagenaar, 2003).

Mientras que la capacidad se refiere a una organización mental más transversal, la competencia es específica a una familia concreta de situaciones (Touriñán, 2007a; Touriñán (Dir.), 2010, cap. 7; Touriñán y Longueira, 2009). A pesar del debate científico en torno al concepto, se define la competencia desde unos rasgos comunes que delimitan su significado:

> "La competencia se refiere a la organización de los conocimientos en una red funcional, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad,

> que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y "metacognitivos", y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. Una competencia es saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarla (Marchesi, 2005, p. 20).

Eso no evita la polisemia, pues en la actualidad en la OIT (Organización internacional del trabajo), la base de datos de Hay/McBer dispone en la actualidad 650 diferentes tipos de competencias y alrededor de 1000 indicadores (http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/tab_i.htm, consultado el 17 de marzo de 2013).

La adquisición de competencias, por tanto, permite manejar conocimientos aplicados, versátiles y transferibles, que aseguran a los sujetos que las adquieren la capacidad de desenvolverse, social y personalmente, integrando saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones, de alta relevancia y funcionalidad. Se trata de "saber", "saber hacer" y "saber ser". Ahora bien, todo lo que hemos dicho no fija con rigor lógico el concepto, solo nos permite discernir su forma, como dice el profesor Sarramona:

> "A menudo se habla de competencias de manera genérica, lo cual ayuda poco a clarificar el concepto y a vincularlas con una etapa concreta del sistema educativo. Por ello, el calificativo que las acompañe resulta decisivo para situar las competencias en un nivel determinado y con una finalidad específica. No es lo mismo hablar de competencias básicas que de competencias claves, o de competencias técnico-profesionales, laborales, etc. (…) La generalización del término hace que las denominaciones se entremezclen y los autores lleguen a presentar ejemplos de competencias de manera indistinta. Así no es raro advertir cómo se refieren competencias claramente vinculadas al mundo laboral o profesional en un contexto de educación básica, mientras que se muestran competencias claramente básicas —el típico ejemplo de saber leer y escribir— en contextos profesionales universitarios. Todo queda englobado bajo el denominador mágico del término *competencias*" (Sarramona, 2013, p.125)

Si nuestras reflexiones son correctas, estamos en condiciones de concluir que en cada tarea que realicemos vamos a tener que desarrollar competencias. Y esto es válido, tanto para el educando, como para el educador. Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación requieren competencias específicas, atendiendo a lo que hemos definido como identidad, especificidad, diversidad y complementariedad de las funciones pedagógicas. Además, la condición de experto que hemos analizado en el epígrafe 3.4 de este capítulo determina el marco en el que se le tiene que dar contenido a las competencias. Y, por supuesto, si somos coherentes con la posición manifestada en el epígrafe 3.5 y asumimos frente al modelo dual el sentido de la relación teoría-práctica con autonomía funcional, no es posible defender las competencias en el ámbito de la educación sin asumir la doble condición de conocimiento y acción, para el objeto 'educación'.

El análisis descriptivo del término 'competencias' nos lleva a asumir con el profesor Sarramona su propuesta de distinguir por su utilidad y finalidad cuatro clases de competencias con denominación diferente (Sarramona, 2013, p.126):

- *Competencias básicas*: se vinculan con el nivel básico de la educación (período escolar obligatorio) y se refieren al conjunto de exigencias mínimas que debiera adquirir

un ciudadano de nuestros tiempos al término de la escolaridad obligatoria, como garantía de pertinencia (calidad) y equidad del sistema educativo. Se incluyen competencias *curriculares* de nivel básico (mayoritariamente vinculadas a un área curricular, aunque no de manera exclusiva: lectura, escritura, calculo, idiomas) y no curriculares (*transversales*) conducentes a una formación integral de la persona (competencias sociales, cívicas, digitales, empresariales).

- *Competencias técnico-profesionales*: se suelen identificar con las competencias que corresponden a la formación profesional, nivel de escolarización secundaria postobligatoria. En este nivel educativo es donde las competencias arraigaron en primer término, y donde se cuenta con mayor experiencia para su enseñanza y evaluación. Incluirían competencias estrictamente vinculadas a la acción técnica (competencias *específicas* de una rama técnico-profesional) y competencias también *transversales* de formación integral de la persona y de adaptación al mundo laboral.
- *Competencias clave:* son el conjunto mínimo de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento; son las competencias necesarias para una vida exitosa y el buen funcionamiento en la sociedad. Superan las estrictamente curriculares y se desarrollan a lo largo de la vida. Son competencias esenciales, nucleares y básicas por su razón de ser, pero no se limitan al tiempo escolar. Están formalizadas a nivel europeo desde el proyecto DeSeCo (2005) e institucionalizadas administrativamente desde 2006, fecha en que se publicó en el Diario Oficial de la Unión la "*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*"
- *Competencias profesionales*: son, en sentido estricto, las que corresponden a una formación profesional de nivel superior (universitario) y suponen la capacidad para resolver problemas profesionales complejos mediante conocimientos científicos y habilidades técnicas, aplicadas con los planteamientos éticos propios de la profesión en cuestión. Estas competencias han servido de justificación para las actuales reformas de las carreras universitarias. En el nivel universitario se distinguen dos grupos dentro de las competencias profesionales: *competencias genéricas,* que serían propias de todo estudiante universitario y *competencias específicas*, que corresponderían a una carrera en concreto.

3.5.2. Un nuevo concepto, un cambio normativo, una nueva mentalidad

En el año 1948, el profesor B. S. Bloom, de la Universidad de Chicago, emprendió la tarea de clasificar los objetivos educativos teniendo en cuenta, entre otros, los aspectos afectivos y la necesidad de comprender y clarificar las metas. Ocho años más tarde, en 1956, cumplido el proyecto, se ponían las bases para una estructura jerarquizada de los objetivos de aprendizaje. Hoy en día se conoce esa propuesta como Taxonomía de Bloom, por ser B. S. Bloom el principal artífice (Bloom, 1979). Más adelante, en el año 2001, L. W. Anderson, psicólogo cognitivo y discípulo de Bloom, revisó el uso de verbos en lugar de sustantivos para cada categoría taxonómica y el cambio de la secuencia de dichas categorías dentro de la taxonomía (Anderson, 2001). Otros,

entre ellos D. Kennedy (2007), han hecho revisiones adaptando y completando dicha jerarquía añadiendo otras habilidades como es el caso de la creatividad. Hoy se habla de *Taxonomía de Bloom para la era digital* (www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php) y está centrada en las herramientas y en las TIC, en el uso de todas ellas respecto de las categorías de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, atendiendo a los nativos digitales (Prensky, 2001).

Los verbos de la taxonomía de Bloom describen, sin duda, muchas de las actividades, acciones, procesos y objetivos que se llevan a cabo en las prácticas diarias de aula y han tenido que integrar adecuadamente los nuevos objetivos, acciones y procesos que se derivan de asumir la competencia digital.

Asumir la competencia digital y mediática ha obligado a pensar en nuevas revisiones, teniendo en cuenta la evolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) hacia tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) para finalmente situarnos ante un modelo denominado de tecnologías de empoderamiento y participación (TEP) basado en la idea de que es preciso no solo difundir la información entre los ciudadanos si no que es necesario crearla participando activamente desde lo ideológico y lo social (Reig, 2012a). Asimismo, los nuevos procesos de adquisición de conocimiento en entornos virtuales (Touriñán, 2003b; Colom y Touriñán, 2009 y Touriñán (Dir.), 2012 caps. 2,4 y 5; López-Barajas, 2011) que se configuran como entornos personales de aprendizaje (Reig, 2012b), compatibles con trayectorias personales de aprendizaje que orientan nuevas teorías del enseñanza (Sztajn, Confrey, Wilson y Edington, 2012) y que sirven para crear fondos de conocimiento personal (González, Moll, y Amanti, 2005). Nos referimos nuevos elementos a tener en cuenta en las competencias que exigen cambios y afectan a: la comunicación y la colaboración, la Gestión de la información, el aprendizaje situado y la resolución de problemas, la participación significativa. En el mismo sentido hay que asumir los cambios derivados de la competencia mediática que nos obligan a tener en cuenta en la formación de competencias elementos nuevos para identificar los componentes del lenguaje audiovisual y para analizar el sentido y significado de todo tipo de mensajes y estructuras narrativas que se difunden con los nuevos instrumentos comunicativos. Son aprendizajes específicos que afectan a la capacidad cognitiva, el procesamiento de la información y la competencia socio y afectivo-emocional.

La educación, tal como la veíamos en la taxonomía de Bloom, fomentaba las habilidades del pensamiento vinculadas a las categorías de *recordar* y *comprender*, pasando por la profundización del conocimiento a través de procesos de *aplicación* y *análisis*. Esta taxonomía ha avanzado hacia estadios deseables de habilidades de pensamiento difíciles de atomizar, tales como *evaluar* y *crear*. En la Taxonomía de Bloom encontramos esas seis categorías de discriminación respecto de nuestros conocimientos, actitudes y destrezas. Pero la escala, tal como la conocemos en la educación del siglo XXI, debe de abordar la *necesidad de compartir y colaborar* con otros para innovar en la sociedad de los ciudadanos y no sólo porque haya habido que incorporar la mentalidad digital y mediática a la orientación formativa, sino por el propio sentido de esa competencia en el mundo actual.

En el año 1994, Delors elabora el informe publicado con el título *La educación encierra un tesoro* supo ver la potencialidad de la comunicación y del desarrollo personal y social (Delors, 1996). Lo pone de manifiesto cuando dice Delors:

> "El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (Delors, 1996, p. 91).

Hablábamos de la "sociedad educativa" y Delors insistía en la idea de que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones debe dar pie para la reflexión general sobre el acceso al conocimiento en el mundo de mañana. La Comisión recomienda (Delors, 1996, p.38):

- la diversificación y el mejoramiento de la enseñanza a distancia gracias al uso de las nuevas tecnologías;
- una mayor utilización de estas tecnologías en el marco de la educación de adultos, especialmente para la formación continua del personal docente;
- el fortalecimiento de las infraestructuras y las capacidades de cada país en lo tocante al desarrollo en esta esfera, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad; se trata en todo caso de condiciones previas a su uso en el marco de los sistemas educativos formales.

El informe Delors, Informe de la *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, hace la declaración de los llamados "cuatro pilares de la educación" (Delors, 1996, pp. 96-106):

- *Aprender a conocer*, es la identificación del placer de comprender, de conocer, de descubrir, sin pensar en el especialismo, es un "tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber.
- *Aprender a hacer*, no es el significado simple de preparar a alguien para una tarea material bien definida, de participar en la fabricación de algo en una cadena industrializada de montaje, sino la necesaria formación para adaptarse con la formación a los cambios que van a exigir siempre, creatividad, iniciativa, innovación y emprendimiento.
- *Aprender a vivir juntos y con los demás*: es el aprendizaje de la convivencia cualificada y especificada que reclama la distinción entre el yo, el otro y lo otro, para poder participar en proyectos comunes con comprensión, interdependencia y capacidad de resolución de conflictos.
- *Aprender a ser* alude al desarrollo integral de cada persona, lo físico y lo mental, la inteligencia y la afectividad, la ética y la estética, lo individual y lo social; es el desarrollo de las posibilidades con autonomía, juicio y responsabilidad.

Lo cierto es que, bien desde la aplicación de las taxonomías de objetivos, bien desde la necesidad de capacitar para nuevas retos, bien desde la propia exigencia de rendir calidad cada vez de manera más efectiva, eficiente y con gestión y dirección estratégica, el concepto de competencias se ha integrado en el panorama normativo del sistema educativo y debemos tener en cuenta que, si pensamos en los cambios que su inclusión produce, es preciso reconocer que antes de su inclusión en el sistema se hablaba, igual que ahora de persona, educada. Podemos afirmar que la persona educada ya lo era antes de que se diseñaran las competencias; por medio de la educación se adquirían, como ahora, destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos vinculados a diversas áreas de experiencia y era capaz de usar de modo integrado esas adquisiciones y logros para resolver problemas que afectaban a su forma de vida y proyectos.

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE: BOE del 4 de mayo de 2006) es sensible a la importancia que juega la educación de los niños y jóvenes en la conformación de una sociedad desarrollada y establece en el *Preámbulo de dicha Ley* que la educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo las capacidades, conformar la propia identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

Más adelante, al hablar de los fines que se pretenden alcanzar a través de dicha Ley, se resaltan, entre los fines de la educación, el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexista. Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

Es cierto que la inclusión de las competencias en el desarrollo normativo del sistema educativo, no cambia el concepto *educación,* pero se busca mejorar la posibilidad de su gestión pedagógica. De este modo, podemos afirmar que la aportación del cambio normativo se basa en las posibilidades derivadas de conceptualizar dicha capacidades como competencias, para gestionarlas mejor y en la necesidad de ajustar el sistema educativo dentro de la racionalidad técnica de fines y medios implicados en la tarea a desarrollar. Desde la perspectiva de la decisión técnica, la incorporación de la idea de competencias establece una base de reflexión para hacernos más conscientes en

el proceso educativo de los medios que intervienen, cuando fijamos una meta. Ya sea que pensemos en finalidades intrínsecas o extrínsecas de la orientación formativa temporal, la idea de competencias ha consolidado una forma de ejercer las funciones pedagógicas que reclama de manera explícita un espacio de formación distinto al del dominio de las áreas culturales.

El profesor Sarramona, afirma que, con el planteamiento de las competencias, se pretende (Sarramona, 2004): 1) desarrollar un modelo educativo más integrado, en el que los conocimientos cada vez pierden protagonismo en favor del "saber hacer" y del "ser", 2) desarrollar un modelo que garantice la homologación y reconocimiento de las titulaciones en la UE.

Cada competencia tiene unas metas, pero la cuestión principal es que cada uno sea capaz de elegir sus propias metas dentro de su *proyecto de vida personal*. Cada una de estas metas contará con varios bloques de destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y, por último, competencias, que cada educando habrá de aprender a usar patrimonialmente como parte de su formación, identificándose con ellas en los proyectos decididos. Y los docentes, los investigadores y los especialistas en funciones de apoyo, en sus propios entornos de trabajo y en su propia formación, habrán de hacer lo mismo con las competencias que les son propias, de manera general y específica.

La inclusión del concepto de competencias tiene potencia teórica, incide en la dirección y la gestión de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y educación dirigidos a la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes. Por otro lado, recupera lo anteriormente adquirido, haciendo posible vincular tradición e innovación en el lenguaje y en la práctica educativa sin distorsionar. Además abre nuevas vías de investigación vinculadas al desarrollo de las competencias. Podemos decir, en definitiva, que la inclusión de las competencias genera cambios en la mentalidad de los profesionales de la educación que están obligados a innovar su forma de actuar y el modo de interrogarse sobre su intervención (Touriñán, (Dir.) 2010, cap. 7; Touriñán y Longueira, 2010).

El profesor Sarramona mantiene que las competencias aportan algunas novedades que permiten hablar de la introducción de un nuevo paradigma; suponen un avance en el proceso de mejora de la tarea pedagógica y él resume la capacidad de integración y de innovación de la inclusión de las competencias en la educación en un trabajo que está en edición en estos días (Sarramona, 2013, 126-128):

Las competencias recogen aspectos que ya habían entrado con fuerza en el ámbito pedagógico, tales como:

a) Énfasis en la actividad del alumno como elemento vertebrador de la tarea educativa.
b) Se trata de un saber hacer, de la comprensión de la actividad, de un saber hacer razonado y con compromiso (aprendizaje situado) por parte de quien lo realiza.
c) Globalización de los aprendizajes en el sentido pedagógico del término.
d) Demandan aprendizajes significativos, integrados con los anteriores que el sujeto ya posee, como garantía de firmeza y comprensión de los nuevos.
e) Fomentan la transferencia, para llegar a otras situaciones que cada uno tiene que resolver en la vida.

Las competencias también aportan algunas novedades que el profesor Sarramona resume en las siguientes:

a) Vinculan la escuela con la *vida real*, rompiendo la tendencia a hacer de la escuela un mundo aparte de aquél para el cual tiene que preparar.
b) Determinan *mínimos equitativos* para todo el alumnado, superando la simple clasificación de los alumnos en función de aprendizajes estrictamente académicos, cumpliendo así el encargo de preparar a todos para la sociedad a la que pertenecen.
c) Introducen criterios *de eficacia y de eficiencia*, para la verificación de que las situaciones o problemas en los que se aplican las competencias son efectivamente resueltos, y lo son por la vía más eficiente, es decir, por la vía que supone optimizar los recursos disponibles
d) Piden la constante *puesta al día* de los contenidos, para garantizar el principio de realismo y vinculación con la vida cotidiana, que está en permanente cambio.

3.5.3. Para educar, competencias adecuadas a las actividades internas del educando

Todo parece indicar que, si nuestras reflexiones son correctas, estamos en condiciones de concluir que en cada tarea que realicemos vamos a tener que desarrollar competencias. Y esto es válido, tanto para el educando, como para el educador. Las funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación requieren competencias específicas, atendiendo a lo que hemos definido como identidad, especificidad, diversidad y complementariedad de las funciones pedagógicas. Además, la condición de experto que hemos analizado en el epígrafe 3.4 de este capítulo determina el marco en el que se le tiene que dar contenido a las competencias. Y, por supuesto, si somos coherentes con la posición manifestada en el epígrafe 3.5 frente al modelo dual y asumimos el sentido de la relación teoría-práctica con autonomía funcional, no es posible defender las competencias en el ámbito de la educación sin asumir la doble condición de conocimiento y acción, para el objeto 'educación'.

La complejidad del objeto 'educación' está marcada, por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención.

La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto 'educación', pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como

un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

La creativa puesta en escena de la acción educativa es la que nos obliga a entender a los *educadores como gestores de ámbitos de educación*, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "*ámbito de educación*" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área (Touriñán, 2011a, 2012b, 2012c).

Por lo que ya sabemos, es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Y también es verdad que si, además, afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Pero, para nosotros, lo hemos visto en el epígrafe 3 del capítulo 2, por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

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

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

El profesor Perrenoud, ha afirmado hace poco tiempo, frente a sus críticos, que construir competencias no es darle la espalda a los saberes, lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolas a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos; la competencia moviliza saberes; no hay competencias sin saberes:

> "La oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada. Es *injustificada*, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes. Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas. El verdadero debate debería llevarnos a detenernos sobre las finalidades principales de la escuela y la educación y sobre los equilibrios a respetar en la redacción y la puesta en marcha de programas" (Perrenoud, 2008, p. 2).

La clave está en saber en cada caso qué debemos privilegiar, atendiendo a las finalidades de la educación:

> "se evoca la cultura general de la que nadie debe ser excluido y la necesidad de dar a cada uno la posibilidad de llegar a ser ingeniero, médico, o historiador. En el nombre de esta "apertura", se condena al mayor número a adquirir sin límites saberes "por si acaso". En sí mismo, esto no sería dramático, aunque esta acumulación de saberes se pague en años de vida pasados sobre los pupitres de una escuela. Lo verdaderamente dramático es que no se pueda tener el tiempo de aprender a utilizarlos, incluso cuando se tenga atroz necesidad de ellos más tarde, en la vida cotidiana, familiar, asociativa, política. (…) Los que hayan estudiado geografía se afligirán ante la lectura de un mapa o en situarse en Afganistán; los que hayan aprendido geometría no sabrán más por ello dibujar un mejor plano de escala; los que hayan pasado horas aprendiendo lenguas serán incapaces de indicar el camino a un turista extranjero. En la acumulación de saberes no se aprovecha más que aquellos que hayan tenido el privilegio de profundizarlos durante extensos estudios o una formación profesional, de contextualizar algunos de entre ellos y de utilizarlos tanto en la resolución de problemas como en la toma de decisiones. Es por esta fatalidad que el enfoque por competencias se pone en cuestión, en el nombre de los intereses del número" (Perrenoud, 2008, p. 6).

La mirada pedagógica proporciona argumentos para no confundir "conocer un área cultural", "enseñar un área cultural" y "educar con un área cultural". El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. *Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía, que controla los elementos estructurales de la intervención y nos capacita para vincular el área cultural al carácter y al sentido, propios del significado de la educación.*

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

Así las cosas, parece acertado defender que las áreas culturales forman parte de la educación y el conocimiento de la educación es un área cultural específica cuyo

contenido permite imprimir el carácter y sentido propio del significado de la educación a cada contenido de área cultural que se cualifica como educativo. Tan cierto es que hay conocimiento del área cultural "Historia", por ejemplo, como que existe el conocimiento de la educación y que, gracias a este conocimiento, podemos cualificar con rigor el valor educativo de determinado conocimiento histórico.

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

La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye: en la intervención, cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*". En relación con el medio o ámbito de educación, que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se construyen y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

Si esto es así, estamos obligados a pensar también en las competencias de 'educar'. No solo en las competencias de enseñar. Hay que construir las competencias adecuadas para educar. Y este ejercicio de autonomía funcional abre nuevos retos de investigación que afectan a la formación de profesionales de la educación:

- las competencias derivadas de los elementos estructurales de la intervención que confieren identidad a la tarea pedagógica.
- las competencias que permiten construir y usar mentalidad pedagógica específica.
- las competencias que desarrollan la mirada pedagógica especializada.
- las competencias que nos permiten discernir, usar y construir, eficaz y eficientemente, la experiencia axiológica adecuada para desarrollar conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos, que, conforme a principios de educación y de intervención, configuran el significado, la tarea y el resultado de la educación.
- las competencias vinculadas a la toma de decisiones sobre la arquitectura curricular derivada de la orientación formativa temporal definida y justificada para la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada época concreta y en cada territorio, legal y legítimamente delimitado.
- las competencias necesarias para construir ámbitos de educación.
- las competencias necesarias para ejercer la función pedagógica, sea de docencia, de investigación o de apoyo al sistema educativo.

El profesor Perrenoud, en una publicación de gran impacto en nuestro entorno académico, estableció las diez nuevas competencias de referencia para enseñar y para la estructuración de la publicación. Esas diez competencias se concretan en diez enunciados indispensables para la formación de los docentes: 1) Organizar y animar

situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10) Organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004b).

Todas esas competencias son específicas de la enseñanza y si tenemos en cuenta lo que hemos establecido en el epígrafe 7 del capítulo 1, acerca de las actividades, resulta evidente que todas estas competencias se pueden usar para educar, pero, por el hecho de usarlas, no se garantiza que estemos educando o que logremos educar. Enseñar no es educar y hay enseñanzas que no educan.

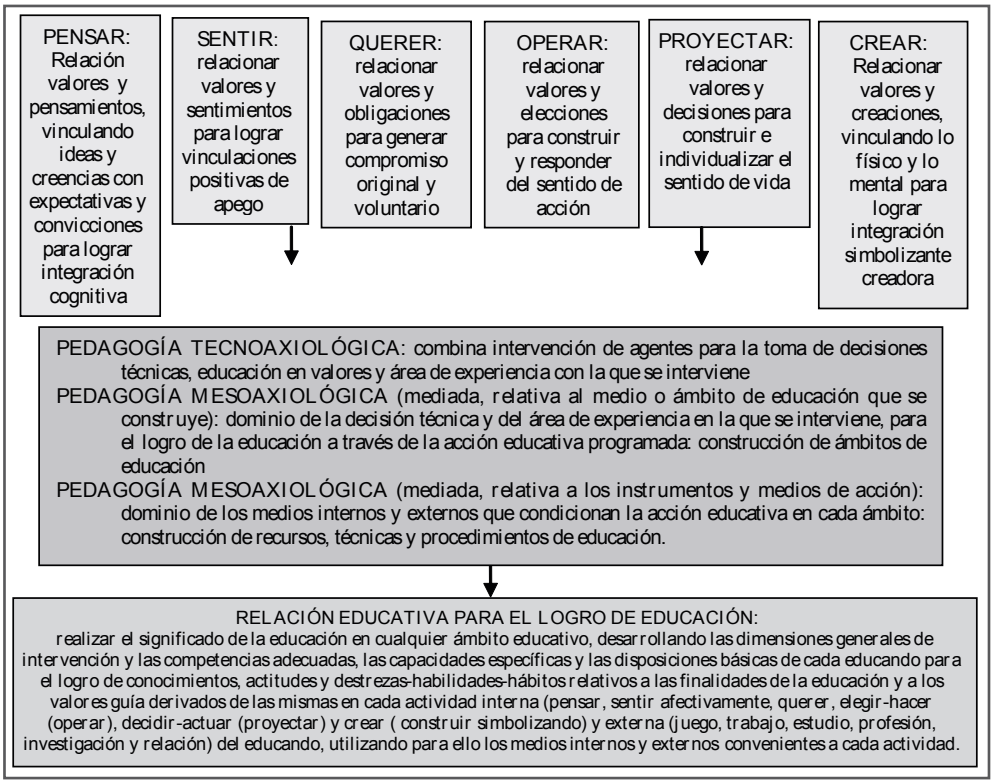
Este mismo razonamiento puede aplicarse a los conceptos de competencias básicas, técnicas, clave y profesionales. Son instrumentos que deben vincularse al significado de la educación y al mejor conocimiento que se tiene de la educación como ámbito de realidad, cognoscible. *Para educar, es obligado formularse la pregunta acerca de cuáles son las competencias adecuadas para cumplir esa finalidad*. Solo así obtendremos, con visión crítica de nuestros métodos y de nuestros actos, tareas que educan.

Si pensamos en el educando como persona que se educa y que hay que educar, tengo para mí que el camino de la educación, con significado distinto de 'enseñar', requiere *asumir el reto de desarrollar competencias nacidas en relación con las actividades comunes internas del educando*; son actividades comunes a todas las personas, en el sentido de actividad como estado y capacidad, definidas en el epígrafe 7.2.2 del capítulo 1, y marcan el sentido de la intervención pedagógica en las dimensiones generales humanas de intervención, desde la tradición pedagógica más depurada: pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y notar-significar (crear, simbolizando).

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, tal como se recoge en el Cuadro 21

- Todas las personas *piensan*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación *educación intelectual,* que se orienta hacia la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad).
- Todas las personas *sienten* (tienen sentimientos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación afectiva*, que se orienta hacia la *concordancia de valores y sentimientos* en cada acción, para ser capaces de establecer vinculación positiva de apego entre los valores y lo logrado y lo que queremos lograr, para alcanzar experiencia sentida del valor (integración afectiva).
- Todas las personas *quieren* (tienen deseos vinculados a compromisos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación volitiva*, que se orienta hacia la *relación entre valores y obligaciones* para ser capaces de generar el compromiso original (propio, personal, nacido de uno mismo) y voluntario (querido-deseado-necesitado) con la regla y la norma en cada acción.

Cuadro 21. Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación.



Fuente: Elaboración propia.

- Todas 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.
- Todas las personas *deciden-proyectan* (deciden actuar sobre la realidad interna y externa orientándose; integran medios y fines en proyectos decididos para dirigir su propia vida), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación proyectiva, de la personalidad elegida, moral y del sentido de vida*, que se orienta hacia *la relación entre valor y decisión* para ser capaces construir proyectos e identificarse en ellos mediante el sentido de vida.
- Todas las personas *crean* (*construyen* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo —*notar*— y darle significado —significar—, construyendo símbolos de cada cultura), *crean pensamientos, significados, cosas y acciones,* y educan esa forma de actividad bajo la denominación *de educación notativa, significacional, simbolizadora-creadora, concienciadora, sensibilizadora, de la espiritualidad creadora humana, de la corporeidad-mental-humana,* en definitiva, *del cuerpo-*

educando, de la humanidad del hombre, que se orienta hacia la *integración simbolizante-creadora* (integración creativa, que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental que, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear símbolos para notar y significar su cultura y la realidad desde la propia condición humana). La integración creativa articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando.

Toda la educación es intelectual, pero cada intervención educativa no es educación de la inteligencia. Toda la educación es afectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la afectividad. Toda la educación es volitiva, pero cada intervención educativa no es educación de la voluntad. Toda la educación es operativa, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de obrar-hacer. Toda la educación es proyectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de decidir moralmente. Toda la educación es notativa, simbolizadora, creadora y concienciadora, pero cada intervención educativa no es educación de la espiritualidad, de la corporeidad mental, de la consciencia, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad) y con *integración simbolizante-creadora* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana; se articulan valores y creaciones vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Si nuestros razonamientos son correctos, las *competencias adecuadas* para educar se vinculan a las actividades comunes internas del educando y se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador, tal como recogemos en el Cuadro 22.

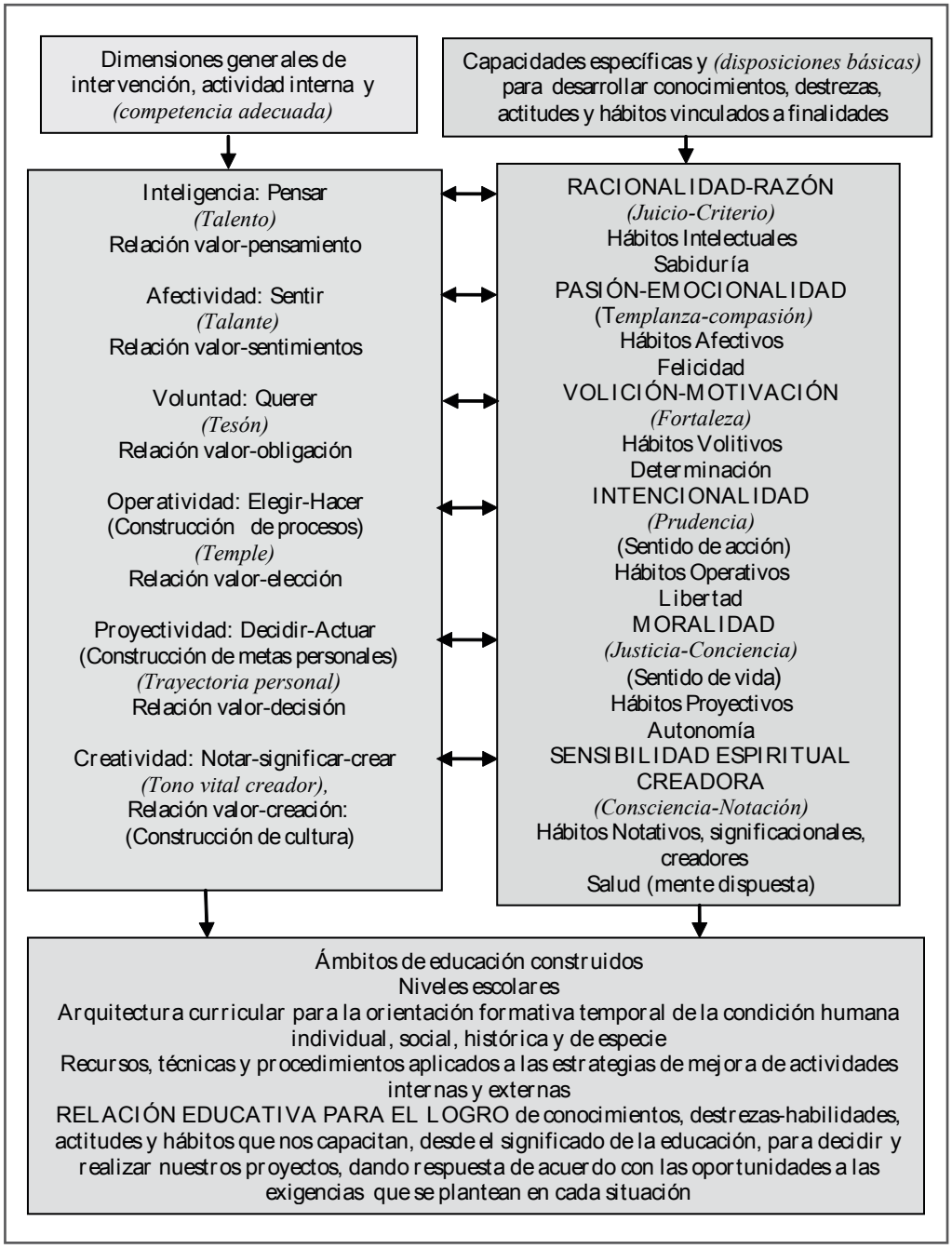
- *El talento* (actividad interna: pensar) se identifica con la competencia que hace posible resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia. El talento es la competencia relativa a la *inteligencia*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar. La capacidad específica de la inteligencia es la *racionalidad-razón* y con ella construimos la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar, para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad). El talento apunta, como disposiciones básicas, al *juicio*, que es manera acertada de juzgar, valorar

y proceder, y al *criterio de certeza*, que es la regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar, y busca la *sabiduría* como expresión de la *coherencia* y el *sentido crítico.*

- *El talante* (actividad interna: sentir afectivamente, tener sentimientos) se identifica con la competencia de una persona para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. El talante expresa nuestra transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como "*pasión-emocionalidad"*, como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior.*
- *El tesón* (actividad interna: querer) se identifica con la firmeza, constancia y tenacidad para hacer algo. Es lo que hace que nos mantengamos firmes en nuestros propósitos. El tesón es la competencia relativa a la *voluntad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La capacidad específica de la *voluntad* es la "*volición"* que une deseo con compromiso u obligación en cada acto de querer. Tesón, voluntad y volición forman parte de los procesos de *motivación* que yo entiendo como gestión inteligente la voluntad. Donde hay un *motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios*; el motivo es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. El tesón apunta a la *fortaleza* como disposición básica definida como capacidad para soportar problemas y contrariedades y busca la *determinación* como expresión de *compromiso original* (propio, personal, nacido de uno mismo) y *voluntario* (querido-deseado-necesitado) con las exigencias de deber, norma y regla.
- *El temple* (actividad interna: elegir-hacer, operar) se identifica como *competencia para mantener el control* de las situaciones, atendiendo al sentido de la acción. Es lo que hace que controlemos la relación de medios y fines en cada acción. El temple es la competencia relativa a la *operatividad* e imprime *carácter* a nuestros actos. La operatividad-carácter es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer u obrar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos*. El temple apunta a la *prudencia,* como disposición básica definida por los clásicos como la recta razón de las cosas agibles en lo general y en lo particular. El temple busca la *libertad* como expresión del *sentido de la acción responsable* a la hora de hacer cosas y actuar para realizarlas.

- *La trayectoria personal* (actividad interna: decidir-actuar, proyectar) se identifica con la capacidad de dirección finalista que cada uno se va dando a sí mismo respecto de su propia vida. Se puede tener una trayectoria brillante e irreprochable o todo lo contrario. La trayectoria se vincula a la *construcción de metas, proyectos personales y sentido de vida*. La persona se identifica con la línea de su evolución en su desarrollo y actuación a lo largo del tiempo, a medida que se va eligiendo. Las personas se eligen a sí mismas y se construyen en sus acciones; tienen una personalidad elegida. La trayectoria es la competencia relativa a la proyectividad, la posibilidad de proyectar, construir proyectos y decidir la propia vida. La proyectividad se concreta como personalidad elegida por uno mismo al identificarse como persona en cada una de las acciones que corresponden a sus proyectos de vida elegidos. La *proyectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de decidir-proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad, se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos. La trayectoria personal apunta a la *justicia* y a la *conciencia moral* como disposición básica y busca la *autonomía* como expresión del *control patrimonial de la condición humana* individual, social, histórica y de especie.
- *El tono vital creador* (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de crear (construir simbolizando). El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación* y *la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *sensibilidad*, es, si se me permite la expresión, la *sensibilidad espiritual creadora:* sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa

Cuadro 22. Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas.



Fuente: Elaboración propia.

capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando; es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposiciones básicas, a la *consciencia* (darse cuenta) y a la *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes de consciencia y creatividad en el cerebro humano: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*).

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

3.6. CONSIDERACIONES FINALES: ESPECIFICIDAD, ESPECIALIZACIÓN Y COMPETENCIA SON PRINCIPIOS DE LA INTERVENCIÓN

En el ámbito de la función pedagógica, estamos en condiciones de defender su identidad, su diversidad y su especificidad. Las funciones se identifican, atendiendo a las competencias adquiridas con el conocimiento de la educación. Las funciones se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes. Las funciones pedagógicas tienen carácter específico que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etc.); lo específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta, tanto en su identidad, como en su diversidad y en su especificidad.

La función pedagógica es específica en su diversidad de docencia, investigación y apoyo al sistema educativo. La función pedagógica tiene fundamento especializado en la Pedagogía. Hemos avanzado desde la experiencia práctica a la utilización de principios de otras disciplinas interpretativas y gracias a la creación de conceptos con significación intrínseca al ámbito de 'educación' hemos llegado a la generación de principios de acción, desde la Pedagogía, igual que lo hace cualquier otra disciplina

con autonomía funcional en su propio ámbito. La función pedagógica no es una visión aplicada de teorías interpretativas. Las teorías interpretativas, como ha dicho el profesor González Álvarez en su clásico libro "Filosofía de la educación" son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras. Son aplicaciones a la educación de la Psicología, la Sociología, la Antropología, etcétera. No son tratados de Psicología especial o Sociología especial, etc., sino tratados especiales de Psicología, Sociología, etc. *Lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora —psicología, antropología, biología, sociología, etcétera, según corresponda—*, (González Álvarez, 1977, p. 20; Touriñán y Sáez, 2012, cap. 7).

Se habla de sociología general y aplicada; de economía general y aplicada; de biología general y aplicada; se habla de psicología, de medicina, de antropología y de otras disciplinas autónomas del mismo modo. Pero, en cada caso, cuando hay esa disciplina autónoma y la aplicamos a la interpretación de otro campo, estamos diciendo que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina; son sociología, psicología, etc. Pero, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, psicología diferencial, psicología evolutiva (todas disciplinas de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de conocimiento), por pensar en una rama próxima, el problema no es que se especialice la tarea dentro de la Psicología, sino que se especializa la disciplina misma.

La función pedagógica no es una reflexión sobre lo que dicen todos esos especialistas respecto de la actividad educativa. Sus análisis son necesarios, pero, ni agotan contenido del campo de la educación, ni yo quiero vivir como aprendiz de lo que ellos dicen (Goodwin, 1994). Es obligado que pensemos en la función pedagógica como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares, sino de conceptos con significación propia del ámbito de estudio. Podemos transformar información en conocimiento y este en saber; tener una idea vaga, no es lo mismo que conocer y es distinto de saber en sentido pleno, como hemos visto en el primer capítulo. Podemos transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque conocer, no es enseñar y enseñar no es educar, como hemos visto en el segundo capítulo. El conocimiento de la educación que se obtiene de la Pedagogía es conocimiento especializado y se utiliza en la función pedagógica para unas funciones específicas. Se trata de generar principios de intervención pedagógica y de establecer hechos y decisiones pedagógicas en funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación para conocer el ámbito de realidad que es la educación y poder actuar.

Si esto es así, tenemos que asumir que la especificidad, la especialización y la competencia son principios de la función pedagógica. Acudimos a cada ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico u otro. Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la mirada especializada de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención.

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.

El hecho de que la educación sea un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y acción y que el conocimiento de áreas culturales no sea el conocimiento de la educación, nos obliga a pensar en la pedagogía como Pedagogía Mesoaxiológica y reconocer al educador como *gestor de ámbitos educativos*, transforma el área de experiencia cultural en ámbito de educación y realiza una puesta en escena singular en cada intervención.

En cada intervención, el educador no sólo hace un uso estético y artístico de sus 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 intervención educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

La creativa puesta en escena de la acción educativa es la que nos obliga a entender a los *educadores como gestores de ámbitos de educación*, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "*ámbito de educación*" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área.

Estamos obligados a pensar también en las competencias de 'educar'. No solo en las competencias de enseñar. Hay que construir las competencias adecuadas para educar. Y este ejercicio de autonomía funcional abre nuevos retos de investigación que afectan a la formación de profesionales de la educación.

Las competencias son transversales, pero no subalternadas. No solo tenemos que pensar en competencias subalternadas, creadas en otros ámbitos de conocimiento y actividad y que sirven para el nuestro, como competencias aplicadas. Además, estamos obligados a trabajar sobre las competencias que son adecuadas a la educación. Nacen vinculadas desde la Pedagogía a la actividad interna del educando y del educador y

forman parte de toda educación (pensar, sentir afectivamente (tener sentimientos), querer objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo —*notar*— y darle significado —*significar*—, construyendo símbolos de nuestra cultura).

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 (de articulación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones de cado educando) y con integración simbolizante-creadora (de relación de lo físico y lo mental para generar significados comunicables e intersubjetivables). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la racionalidad, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero distinguiendo en tal caso entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Cuando un médico opera un hígado, tiene competencias versátiles, que sirven para otros campos, pero tiene algunas que son propias de la medicina para operar el hígado y estas competencias no valen para arreglar un motor de coche, por ejemplo, ni el daño cerebral; hay algunas competencias ligadas a la actividad y al conocimiento propio del ámbito de intervención, de manera tal que, si no se consiguen, no se puede operar un hígado con éxito; y eso es lo que se reclama también desde la Pedagogía, cuando propugnamos el concepto de competencias adecuadas. No hay educación posible, si no cultivamos aquello que nos permite ser competentes como persona educada: el talento, el talante, el tesón, el temple, la trayectoria personal y el tono vital creador que nos hace significar y simbolizar. Con todos esos mimbres hacemos hombres educados y los educadores tiene que estar preparados para el logro y cultivo de esas competencias, Para mejorar todos esos mimbres, desarrollamos orientaciones formativas temporales que contemplan esas competencias y las activan y forman en cada ámbito de educación, sea ámbito de educación general o profesional o vocacional. Con todos esos mimbres podremos llegar a ser marineros, fontaneros, dependientes, oficinistas, banqueros, arquitectos, funcionarios etc. Pero no me cabe ninguna duda de que en todos esos casos manifestaremos en nuestros rasgos y comportamientos, cuan educado tenemos el talento, el talante, el tesón, el temple, la trayectoria personal y el tono vital creador. La actividad común interna está presente en toda la educación. La *actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación* y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. *Usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas.*

Capítulo 4

Profesión y profesionales de la educación. Imagen social de la pedagogía y formación universitaria

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

4.1. Introducción

4.2. La imagen social de la pedagogía no es buena
- 4.2.1. Estatus atribuidos y estatus adquiridos
- 4.2.2. Estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación
- 4.2.3. Especificidad, especialización y competencia como fundamento de la estimación
- 4.2.4. Hay que relacionar imagen social y respuesta a necesidad social
- 4.2.5. Objeciones a la relación entre imagen social de la pedagogía y necesidad social de calidad de educación

4.3. Identificación conceptual del principio de profesionalización. Hacia la Europa de las profesiones
- 4.3.1. Profesionalización y profesionalismo. Características definitorias de profesión
- 4.3.2. Agentes del proceso de profesionalización
- 4.3.3. Dimensiones de la profesionalización
- 4.3.4. La profesionalización como principio del sistema educativo
- 4.3.5. Profesionalización "en" y "del" sistema y empleabilidad
- 4.3.6. Profesionalización no es funcionarización, ni garantía de puesto de trabajo

4.4. Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo
- 4.4.1. La profesionalización se convierte en indicador de calidad del sistema educativo
- 4.4.2. La profesionalización se convierte en objetivo terminal del sistema
- 4.4.3. La profesionalización exige no confundir sistema escolar y sistema educativo
- 4.4.4. La profesionalización exige aplicación coherente a todos los niveles del sistema
- 4.4.5. La profesionalización exige vincularse al logro de educación de calidad
- 4.4.6. La profesionalización exige especificidad, especialización y competencia en la función, no cuerpo único

4.5. Análisis de alternativas institucionales de formación de especialistas en funciones pedagógicas
- 4.5.1. El modelo de Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación para la formación de especialistas en funciones pedagógicas
- 4.5.2. El modelo de Facultad de Educación para la formación de especialistas en funciones pedagógicas
- 4.5.3. El modelo de Facultad de Pedagogía para la formación de especialistas en funciones pedagógicas
- 4.5.4. La toma de posición respecto de la denominación de los centros de formación de los especialistas en funciones pedagógicas

4.6. Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica: una convergencianecesaria en la formación universitaria de hoy
- 4.6.1. El sentido del "área de conocimiento"
- 4.6.2. Disfunciones del concepto de área de conocimiento
- 4.6.3. Convergencia deseable de racionalidades desde la implantación del concepto de área de conocimiento
- 4.6.4. El espacio europeo de la educación superior: una nueva oportunidad o un cierre coherente de la incoherencia heredada
- 4.6.5. Universidad, investigación e innovación: la ciencia como cuestión de estado
- 4.6.6. El énfasis en el desarrollo tecnológico, no es dar la espalda financieramente a la docencia
- 4.6.7. Universidad y preparación profesional: cualificaciones, competencias y atribuciones profesionales

4.7. Consideraciones finales: la autoridad institucionalizada es principio de intervención

4.1. INTRODUCCIÓN

Hoy los conceptos de función pedagógica, intervención pedagógica, pedagogos y profesionales de la educación forman parte del lenguaje común del campo de la Educación; en todos los planes de estudios de Pedagogía en España se habla de la función pedagógica y del núcleo de conocimiento pedagógico que forma parte del currículum profesional de los especialistas en funciones pedagógicas. Pero este reconocimiento social de la Pedagogía no fue siempre así: la preocupación pedagógica existió desde el origen de nuestra cultura occidental, aunque no fuera científica, la ocupación pedagógica también existió desde ese origen, aunque no fuera profesional; lo que no existió siempre fue la misma consideración para la función pedagógica, porque no siempre se le atribuyó al conocimiento de la educación la misma capacidad de resolución de problemas (García Carrasco, 1983; Touriñán, 1984).

En la literatura pedagógica, a poco que profundicemos, encontraremos muchos trabajos en el transcurso de la Historia que tratan de la formación y actualización del profesorado, también de la vocación en el magisterio y también de los derechos y deberes de los profesores en los centros a respecto de la relación educativa. Pero es necesario destacar aquí que en el año 1987, cuando acabé mi trabajo sobre identidad y diversidad lógica de la función pedagógica basada en la relación entre la función pedagógica y el conocimiento de la educación (Touriñán, 1987b), las editoriales especializadas en los problemas profesionales de la educación entendían que los problemas de reconocimiento social de las funciones y las razones comerciales aconsejaban publicar el trabajo como Estatuto del Profesorado y no como Profesionalización de las Funciones Pedagógicas (Touriñán, 1987b). Muchos años han pasado ya desde ese momento y aquí y ahora tenemos que dedicar todavía nuestra atención a las cuestiones básicas de la profesionalización de las funciones pedagógicas y de su estimación social y reconocimiento.

Con todo, antes de continuar, establezco una limitación en el punto de partida de este discurso, ya que quedan fuera del mismo, tanto el análisis particular de la legislación que en el ámbito de la educación se está haciendo para profesionalizar el medio, como la organización de la propia Administración para mejor alcanzar ese objetivo. Estoy convencido de que ambas cuestiones son de interés y merecen un tratamiento individualizado que yo no podría hacer en este trabajo sin distorsionar el sentido y la tesis especifica del mismo.

Pero, en todo caso, es necesario resaltar de modo general que los proyectos más recientes de desarrollo de la legislación no avanzan de forma significativa respecto del desarrollo de una visión integral de la función pedagógica. Apuntan hacia ella, pensando en la carrera docente, mejor de lo que se hacía, pero no aciertan al resolver, porque no hay una visión de conjunto de la profesionalización y el profesionalismo, respecto de las funciones pedagógicas.

Mi tesis en el punto de partida es que la profesionalización es un principio del sistema educativo con las limitaciones que le son propias pero con el mismo carácter

y exigencias que le corresponden como principios del sistema educativo a la democratización, a la participación, o a otros, de tal forma que su identificación determina líneas de acción para el sistema educativo en dos niveles diferentes (Touriñán, 1990): 1) profesionalización "en" el sistema (el sistema forma y "hace" profesionales) y 2) profesionalización "del" sistema (el sistema está en manos de profesionales).

No se trata de dar en esta ocasión una visión analítica de los documentos legales o de las tendencias en formación continua, sino de contribuir desde la perspectiva general de la profesionalización a avanzar en la construcción de una visión de conjunto de la profesionalización de las funciones pedagógicas que, por su carácter genérico, está en la base de cualquier problemática concreta (Touriñán, 1988). Expondré, seguidamente, esta posición desde varias perspectivas de análisis:

- La imagen social de la pedagogía.
- La identificación conceptual del principio de profesionalización.
- La justificación del principio de profesionalización.
- Las exigencias derivadas de la defensa del principio.
- Las alternativas institucionales de formación de especialistas en funciones pedagógicas.
- La diferencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica en la profesionalización.
- La importancia del concepto de atribución profesional al lado del concepto de competencias profesionales.

4.2. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA

En el lenguaje académico y coloquial cuando decimos este martillo es bueno, significa que tiene unas propiedades y que las cumple, 'bueno' es una cualidad relacional, propia de aquello de que se habla, por eso el martillo es bueno, porque tiene unas propiedades que lo hacen funcionalmente apto para su tarea que es martillar (se adapta a la mano, no se rompe, es material duradero y manejable, etc.); pero si lo que queremos no es clavar un clavo en madera, sino clavar un gran pilar en el suelo, diremos que el martillo de clavar puntas no es bueno para ese fin, como hemos visto en el capítulo 2, epígrafe 5.9. En este mismo sentido técnico decimos que la imagen social de la pedagogía no es buena: no es la que tendría que ser, estamos vendiendo como pedagogía cosas que no lo son y no nos beneficia la imagen que se está dando y tampoco estamos haciendo lo que procede para cambiarla. Nuestro espacio ocupacional no está bien definido, ni bien defendido, ni bien preservado.

Como hemos visto en el capítulo anterior, 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. 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.

En el ámbito de la función pedagógica, estamos en condiciones de defender su identidad, su diversidad y su especificidad. Las funciones se identifican, atendiendo a las competencias adquiridas con el conocimiento de la educación. Las funciones se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes. Las funciones pedagógicas tienen carácter específico que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etc.); lo específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta, tanto en su identidad, como en su diversidad y en su especificidad.

La función pedagógica es específica en su diversidad de docencia, investigación y apoyo al sistema educativo. La función pedagógica tiene fundamento especializado en la Pedagogía. Hemos avanzado desde la experiencia práctica a la utilización de principios de otras disciplinas interpretativas y gracias a la creación de conceptos con significación intrínseca al ámbito de 'educación' hemos llegado a la generación de principios de acción, desde la Pedagogía, igual que lo hace cualquier otra disciplina con autonomía funcional en su propio ámbito. La función pedagógica no es una visión aplicada de teorías interpretativas.

Es obligado que pensemos en la función pedagógica como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares, sino de conceptos con significación propia del ámbito de estudio. Podemos transformar información en conocimiento y este en saber; tener una idea vaga, no es lo mismo que conocer y es distinto de saber en sentido pleno, como hemos visto en el primer capítulo. Podemos transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque conocer, no es enseñar y enseñar no es educar, como hemos visto en el segundo capítulo. El conocimiento de la educación que se obtiene de la Pedagogía es conocimiento especializado y se utiliza en la función pedagógica para unas funciones específicas, como hemos visto en el capítulo tercero. Se trata de generar principios de intervención pedagógica y de establecer hechos y decisiones pedagógicas en funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo y de investigación para conocer el ámbito de realidad que es la educación y poder actuar.

Si esto es así, tenemos que asumir que la especificidad, la especialización y la competencia son principios de la función pedagógica. Recurrimos a una ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico u otro. Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la *mentalidad específica* de esa disciplina, que debe exteriorizarse

en forma de la *mirada especializada* de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención.

4.2.1. Estatus atribuidos y estatus adquiridos

De la Herrán, en un cuaderno monográfico dedicado a la figura del pedagogo hoy, se lamenta de que "el pedagogo es, junto a su ciencia, la Pedagogía, un gran desconocido en nuestro país. Sin embargo, es el mayor experto en la teoría y la práctica de la educación, esa "cosa" de la que todo el mundo opina y cuyo significado casi hemos perdido de vista" (Herrán, 2012, p. 13).

Una de las preocupaciones primordiales de la Sociología del conocimiento es la indagación del modo de funcionamiento de las estructuras culturales, estructuras cognitivas o formas de pensamiento en los grupos sociales (Ferrater, 1980, pp. 602-603). La Pedagogía es una estructura cultural, una forma de pensamiento especial, y en tanto que la imagen social de la misma supone relacionar esa forma de pensamiento con las condiciones sociales, nuestro problema es un problema de sociología del conocimiento en buena medida.

El problema de la 'imagen social' de la Pedagogía se estudia en ocasiones como el problema del 'prestigio' o del *estatus* de la Pedagogía. Prestigio es la estimación que un individuo, grupo o actividad reciben en una sociedad. El *estatus* es la condición jurídico-legal de un grupo, individuo o actividad en una sociedad; es la posición que una persona ocupa dentro de un grupo; es la situación relativa de algo dentro de un determinado marco de referencia. De ordinario se diferencian los *estatus atribuidos* de los *adquiridos*. Los primeros se otorgan en las sociedades casi siempre sin el control de la persona que los recibe, de acuerdo con el sexo, raza, edad, herencia, nacionalidad, etc. Los segundos implican alguna intervención directa o indirecta —por su ocupación— de la persona o grupo que lo recibe (Campo, 1976, pp. 584 y 954). Cuando hablamos de la imagen social de la Pedagogía queremos significar especialmente la estimación social de la misma y el reconocimiento de su condición jurídico-legal; es decir, la imagen social adquirida que difícilmente se entiende sin la herencia social del pensamiento pedagógico.

La herencia social del pensamiento pedagógico pone de manifiesto que la estimación de la Pedagogía no ha sido siempre igual; más aún, en épocas en que se ha estimado la Pedagogía, no necesariamente se le reconoció un *estatus* ocupacional propio. Este es precisamente el gran problema de la imagen social de la Pedagogía hoy: reconocerle un *estatus* adquirido, una función peculiar que da lugar a profesiones específicas, al lado de otras profesiones. Se trata de ver que ocupamos un espacio profesional específico, porque estamos reconocidos socialmente para cubrir unas necesidades sociales.

4.2.2. Estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación

Reconocer que la herencia social del pensamiento pedagógico desempeña un papel importante en la imagen social de la Pedagogía debe interpretarse simplemente, y en principio, como constatación de que la estimación social de un modo de pensamiento

no se logra de forma repentina, ni con independencia de la estimación social de los ámbitos —en este caso, la educación— en los que revierte beneficios esa forma de pensamiento. Pero, a su vez, reconocer que la estimación positiva de los ámbitos en los que revierte beneficios la Pedagogía —el ámbito de la educación— no implica necesariamente la estimación positiva de la ocupación pedagógica, ni de la Pedagogía. En tanto que la Pedagogía no es lo mismo que educación, podemos encontrar grupos sociales que niegan o desprecian la ocupación pedagógica y el conocimiento que proporciona.

La preocupación por conocer la educación ha existido siempre, aunque no fuese científica; la ocupación también ha existido históricamente, aunque, no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento que la sustenta no ha tenido siempre la misma significación, entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de explicar, interpretar y transformar, es decir, capacidad de resolver problemas.

Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito y conocimiento del ámbito son distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios una disciplina de conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento. Podemos estimar la salud y no estimar del mismo modo la Medicina; podemos estimar la educación y no estimar del mismo modo la Pedagogía, etcétera. El conocimiento no es el ámbito y la estimación del conocimiento y del ámbito no dependen de los mismos signos o determinantes. Precisamente por eso se puede conseguir, por medio de la propaganda y la publicidad, aumentar la estimación de un ámbito sin aumentar la estimación del conocimiento que afecta a ese ámbito.

Conviene tener claro, por tanto, que la estimación social de un determinado conocimiento no se logra de forma repentina, ni con absoluta independencia de la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios ese conocimiento. Pero, a su vez, la estimación social del ámbito en que revierte beneficios ese conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.

Es innegable que socialmente se estiman la salud y la educación. Pero también es un hecho comprobable que un licenciado en medicina, por muy mal que haya hecho sus estudios, goza de reconocimiento social por el hecho de acceder al cuerpo médico. La eficacia, la credibilidad y la elaboración de los conocimientos y de la función médica le respaldan. Por el contrario, un pedagogo, incluso si ha realizado sus estudios brillantemente, no adquiere reconocimiento social destacable por formar parte de su gremio. Su espacio ocupacional es cuestionado desde otros ámbitos y la eficacia, la credibilidad y la elaboración de sus conocimientos y de su función son cuestiones a revalidar cada día.

El problema es acuciante y nos obliga a aceptar que, a día de hoy, la ocupación pedagógica no tiene buena imagen. La experiencia social respecto de esta cuestión da pie para afirmar, por ejemplo, que la estimación positiva de la educación (ámbito) puede convertirse en reforzador de la crítica a la Pedagogía (conocimiento del ámbito) en la misma medida que la pedagogía no resuelva las tareas que la educación plantea y sea

usada de forma espuria. Si se trata de estimar el conocimiento del ámbito (Pedagogía) y no el ámbito en sí, lo primero que procede es, como hemos hecho en los capítulos 2 y 3 defender la pedagogía como conocimiento de la educación y la vinculación entre función pedagógica y conocimiento de la educación, así como la consideración de la función pedagógica, atendiendo a su capacidad de resolución de problemas, porque, como ya sabemos, los pasos iniciales de la profesionalización son *la especificidad, la especialización y la competencia*.

Estimar la educación (ámbito de conocimiento) no significa sin más estimación del conocimiento del ámbito (Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación y actividad derivada) y tampoco equivale siempre a estimación positiva del pedagogo (persona que ejerce la carrera). En todos los ámbitos que se da la doble condición de conocimiento y acción se da esa diferencia posible de estimación: estimo la salud, estimo la medicina como conocimiento y acción y estimo o no a los médicos que se someten a los intereses de las farmacéuticas respecto de los medicamentos recetables.

4.2.3. Especificidad, especialización y competencia como fundamento de la estimación

A fin de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría entre funciones pedagógicas y niveles profesionales, debería mantenerse estipulativamente, tal como hemos visto en el epígrafe 2.2 del capítulo tercero, que *pedagogo* es todo aquel en cuya formación existe un núcleo pedagógico, es decir, un conjunto de conocimientos especializados de la educación que le proporcionan las competencias propias de la intervención pedagógica correspondiente a la función que ejerce. Y así las cosas, si pedagogo es todo aquel en cuya formación hay un núcleo pedagógico, se sigue que el pedagogo no es sólo el especialista en funciones pedagógicas, graduado en Ciencias de la Educación. Hay personas con formación pedagógica general, con formación pedagógica vocacional y con formación pedagógica profesional y estos últimos se diversifican en el núcleo pedagógico según cuál sea su función y cuál sea la capacidad de diversificación del ámbito en el que ejerce la función. Todos son pedagogos, porque tienen un núcleo pedagógico en su formación, pero no todos son pedagogos graduados, ni todos tienen la misma formación profesional pedagógica.

Y así como profesión y función no significan lo mismo, debiera añadirse que la *función educadora* está presente en cada una de las funciones pedagógicas, sean profesionalizadas o no. Lo hemos visto en el capítulo 3, educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, si 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.

Y esta afirmación, que acabamos de hacer, no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino

como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad, que hemos visto en el capítulo 1, 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.

El espacio ocupacional pedagógico lo comparten en España diversos colectivos. No se trata de hacer aquí un estudio semántico de los términos, pero conviene recordar que:

- *Profesor*: es el término genérico para designar a la persona que enseña una ciencia o arte. La costumbre reserva el uso de esta denominación a los titulares de una cátedra.
- *Docente*: se aplica al personal dedicado a la enseñanza. Se vincula más con la función docente que con la profesión. Suele decirse 'función docente' y 'profesión de profesor', que puede implicar varias funciones.
- *Educador*: es toda persona que tiene que habérselas con procesos formales, no formales e informales de configuración de conductas valiosas educativamente hablando en los educandos.
- *Enseñante*: es un término que apenas se aplica a los docentes: no se es enseñante, sino maestro o profesor, el término común. Se usa el término 'enseñante' bajo una pretendida demanda de neutralidad ideológica del término. Pero fundamentalmente es aplicado por algunos grupos en sustitución del término docente al colectivo de profesores de un establecimiento escolar, con independencia de su categoría o estatus (colectivo de enseñantes) para distinguirlo de otros colectivos (personal administrativo).
- *Maestro*: es la denominación especial para determinados profesores que son reconocidos como personalidades preeminentes en posesión de unas excelencias educativas concretas que, con pericia, infunden a sus discípulos.
- *Pedagogo*: se identifica, estrictamente hablando, con los graduados de las Facultades de Ciencias de la Educación que hacen la carrera de Pedagogía, distinguiéndolos de los que cursan las carreras de *psicopedagogo* y *educador social* en la misma facultad y de los que estudian la carrera de *profesor de infantil y primaria* en las mismas facultades o en las denominadas facultades de formación del profesorado.

Una preocupación fundamental respecto de la imagen social, es responder a las relaciones lógicas de identidad, diversidad y competencia que se establecen desde la Pedagogía para las funciones pedagógicas, sin olvidar que el modo en que se ejercen las funciones también condiciona la imagen.

Hoy podemos apuntar diversos indicadores del bajo conocimiento y reconocimiento de la relevancia y las contribuciones de la Pedagogía y de los pedagogos (Herrán, 2012, p. 22):

- Se confunde Pedagogía con estudios interdisciplinares de la educación, de manera que los especialistas de esas disciplinas consideran como aprendices de su especialidad a los pedagogos.

- Se confunde Pedagogía, educación y enseñanza.
- Se confunde conocimiento de la educación y conocimiento de áreas de experiencia cultural que se enseñan y con las que se puede educar.
- Se niega la pedagogía como objeto de profesionalización, de investigación científica pues, como forma de ocupación, no le dan más entidad que a las prácticas de aula basadas en la experiencia particular de cada uno.
- Se identifica al pedagogo con alguien que trabaja en un despacho desconectado de la realidad, que se ocupa de la educación y la enseñanza sin haber pisado un aula, o como el causante de todo lo criticable de la educación.
- Se percibe la pedagogía como un campo sin investigación de referencia, y por ende equidistante de otros profesionales: políticos, sociólogos, filósofos, periodistas, sacerdotes, psicólogos, etc. —cuyas lagunas pedagógicas suelen ser considerables, porque sus objetos de estudio son otros— y que practican el intrusismo sin rubor.
- La educación es, desde un punto de vista coloquial, una cuestión sobre la que todo el mundo opina y tiene algo que decir y asegurar sin saber lo suficiente o reconocer su desconocimiento.
- Se cuestiona el espacio de ocupación propio del pedagogo, en lugar de apreciar su trabajo, la sociedad puede llegar a percibirlo como intruso en su propia parcela, porque la educación es problema de todos y todos entienden de educación y cada uno percibe ese ámbito como propio.
- Se nota la ausencia del término 'Pedagogía' en las propias áreas de conocimiento que se vinculan a las asignaturas de la carrera.

Si a todo esto añadimos la existencia de prejuicios en la Universidad, la posibilidad de usos inapropiados del término, el escaso impacto o difusión de investigaciones pedagógicas, la incoherencia pedagógica derivada de la difusión incondicionada de las propias ideas como si fueran Pedagogía y la abundancia de "grupos egocéntricos, ombliguistas y endogámicos", se entiende que la imagen social no mejore y la Pedagogía se estanque en sus oportunidades, respecto de la imagen social, desde dos perspectivas:

> "La primera, porque, pese a tanto discurso sobre la innovación e investigación, muy pocos son los que se atreven a proponer teorías verdaderamente renovadoras, pues, cuando eso ocurre, la comunidad científica normal tiende a ningunearlos y a silenciarlos, contribuyendo a la disolución de su trabajo en el tiempo. Y la segunda, porque se prefiere repetir y repetirse argumentando cosas parecidas y buscando autores recientes —mejor conocidos, anglosajones y eufónicos— como ratificadores, antes que rectificar para seguir avanzando" (Herrán, 2012 p. 25).

Y desde esta perspectiva, asumiendo que tenemos especificidad, especialización y competencia, la búsqueda de una imagen social positiva se inicia en la vía de vincular la Pedagogía a alguna necesidad para la que la sociedad demanda urgentemente respuesta, en tanto en cuanto puede ser cubierta por el núcleo pedagógico para el cual reclamamos imagen. Pero a veces la imagen social se vincula a la posibilidad de crearle a la sociedad la necesidad para la cual el conocimiento nuevo sería la respuesta adecuada, porque la innovación abre nuevos caminos y genera necesidades distintas de las que ya existían antes de los avances innovadores.

4.2.4. Hay que relacionar imagen social y respuesta a necesidad social

Mal camino tiene la imagen social de la Pedagogía, en mi opinión, si no conseguimos relacionarla con una necesidad social: podrá ser disciplina con autonomía funcional, pero no será profesión, ni tendrá interés para las profesiones de la educación. Esto es así por la sencilla razón de que una profesión, con independencia de ulteriores precisiones, es básicamente una actividad específica remunerada, determinada en un gremio o colectivo y reconocida socialmente para cubrir una o unas necesidades sociales, desde un conocimiento especializado.

Tal como yo lo veo, reclamar la imagen social pertinente de la Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional, supone (Touriñán, 1984):

1. Encontrar una necesidad social para la que se demanda imperiosa respuesta (la calidad de educación).
2. Justificar que la Pedagogía es, como disciplina específica y especializada, una condición necesaria para satisfacer esa necesidad o, dicho de otro modo, que sin la Pedagogía no se podría dar respuesta adecuada a esa necesidad.
3. Reclamar lo que hay que hacer para que la Pedagogía pueda lograr el resultado que le es propio, desde la perspectiva de la profesionalización y del profesionalismo.

El problema de la imagen social de la Pedagogía exige hacer entender a la sociedad la necesidad del conocimiento que proporciona esta disciplina; de alguna manera es crear la necesidad de la Pedagogía a la sociedad. Pero además existe realmente una necesidad para la cual la sociedad demanda inequívocamente respuesta y en la que la Pedagogía tiene mucho que decir: la calidad de la educación.

La calidad de educación 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 de educación es una necesidad social que demanda imperiosa respuesta, porque cualquier tipo de influencia no es igualmente educativo y las circunstancias no son meras hipótesis mentales, sino condiciones en las que o con las que nos encontramos urgidos a reaccionar y responder. Esa respuesta exige calidad de educación.

El conocimiento de las relaciones que se establecen en la relación educativa, el dominio de los principios de intervención derivados y el control de la acción atendiendo a sus elementos estructurales, junto con la oportunidad real de hacerlo efectivo y lograr el resultado las es la marca de la posibilidad real de calidad de educación. El problema de hoy no es tanto la posibilidad real de calidad como la distribución sostenida de recursos que garantizan la oportunidad real de lograr calidad para muchos.

Nuestra tarea es convencer, o poner las bases para convencer, de que la Pedagogía es una condición necesaria (necesidad lógica) para satisfacer una necesidad (social, cultural, económica, personal, etc.), respecto de la cual la sociedad demanda imperiosamente respuesta. La Pedagogía se quedará en un puro saber academicista que unos enseñan para que otros aprendan, si no se relaciona con la necesidad social de educación de calidad.

La calidad de educación es, por consiguiente, una necesidad social y se configura como un objetivo posible. Sin embargo, sin negar lo dicho anteriormente, se le pueden poner objeciones a la fundamentación de la imagen social de la Pedagogía en la necesidad social de calidad de educación.

4.2.5. Objeciones a la relación entre imagen social de la pedagogía y necesidad social de calidad de educación

PRIMERA OBJECIÓN: *La necesidad social de calidad de educación no es un referente seguro para fundar la imagen social de la Pedagogía, porque la calidad varía de unas épocas a otras.*

Efectivamente, es verdad que la calidad varía de unas épocas a otras. Y varía también en función de los medios que se disponen para lograrla. Difícilmente se puede hablar de calidad de educación en una sociedad que no dispusiera de recursos económicos y equipamiento para investigar la calidad y crear formas cualificadas de actuación. Pero nada de esto invalida su condición de referente seguro para fundamentar la imagen social:

1) En cualquier otro ámbito se acepta que varíe el contenido de la calidad sin que ello dé lugar a poner en duda la conveniencia de seguir hablando de calidad en dicho ámbito. Por ejemplo, es obvio que el medio de transporte ha variado de época en época. Nadie, a menos que no tenga otro medio de transporte y le sirva para sus necesidades, defendería hoy que la calidad del transporte está en los carros de tracción animal. El contenido del transporte de calidad no es el carro, pero nadie duda de la conveniencia de hablar de la calidad del transporte. No hay ninguna razón para que en educación no hablemos de calidad, aunque varíe el contenido.
2) Es más, lo correcto es que varíe el contenido de la calidad de la educación, porque, entre otras cosas, el conocimiento que tiene el hombre de sí mismo, de sus necesidades, de los bienes que pueden satisfacerlas y del modo de la transmisión de esos conocimientos no es el mismo en cada época. A mayor abundamiento, defender un concepto de calidad que no varía de contenido significaría que hemos llegado a un punto en el que no puede mejorarse la educación de las personas, lo cual no es real, en modo alguno, a nivel de grupos sociales. Hablar de calidad de educación exige necesariamente variación de contenido para no pretender utópicamente una educación al margen de las necesidades y circunstancias de los educandos, que no son siempre las mismas.
3) El concepto de *calidad* es un concepto formal, es el grado de adecuación o coherencia entre los elementos de la estructura, proceso y producto de la educación con lo que es valioso educativamente hablando, como orientación formativa temporal para una época concreta. Si se entiende el concepto de este modo, podríamos comprender por qué en una época la educación de calidad no era todo lo que hoy defendamos.
4) Son dos cosas distintas el valor de algo y la elección de ese valor. Podemos aceptar como educación de calidad en una época concreta un determinado contenido, reconocer su valor y no elegirlo, porque ya no satisface nuestras necesidades educativas. Del mismo modo, son dos cosas distintas la urgencia de educar una determinada

dimensi6n humana y la diversidad de dimensiones educables. Es comprensible que, en una época concreta y en distintas etapas, una educación de calidad ponga mayor énfasis en la psicomotricidad, y en otra, sin abandonar la psicomotricidad, ponga el mayor énfasis en la formación técnico-profesional.

SEGUNDA OBJECIÓN: *La necesidad social de calidad de educación no es un referente seguro para fundar 1a imagen social de la Pedagogía, porque no siempre que se habla de calidad trabajamos para lograr lo que es valioso en el desarrollo humano.*

Al igual que en la objeción anterior, se afirma una verdad que no anula la posibilidad de fundamentar la imagen social de la Pedagogía en la calidad, porque es innegable que 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 con intervenciones técnicas que invalidan el intento manipulador de la gestión de calidad.

TERCERA OBJECIÓN: *La necesidad social de calidad de educación no es un referente seguro para fundar la imagen social de la Pedagogía, porque no siempre se demanda calidad de educación.*

En la misma medida que defendemos la Pedagogía como condición necesaria de la calidad de educación estaríamos defendiendo, si esta objeción es correcta, que en un momento socio-histórico determinado la Pedagogía dejaría de tener apoyo consistente a nivel social; en el momento en que la sociedad no demandase calidad de educación la Pedagogía se convertirla en un saber esotérico o se vería obligada a encontrar una nueva necesidad social a la que pudiera responder.

Sin embargo, frente a esta objeción hemos de decir que las excepciones, es decir, el hecho de que en determinadas circunstancias no se demande calidad de educación, no es prueba de que la calidad deje de ser una necesidad social, sino más precisamente prueba de que por determinadas razones existen grupos que no demandan calidad. En estos casos la misión de la Pedagogía no es solo responder a la necesidad social de calidad, sino también hacer conscientes de esa necesidad social a los grupos que no la demandan. En efecto:

1) Cabe la posibilidad de que un grupo de personas no demanden calidad, porque ya han adquirido un cierto nivel de educación. Es obvio que sería un contrasentido demandar lo que ya se ha conseguido. Ahora bien: no deja de tener sentido que esas mismas personas demanden esa calidad para otras que todavía no la han alcanzado. Por otra parte, se comete un error si no nos damos cuenta de que el nivel de calidad conseguido es siempre abierto y relativo a las circunstancias socio-históricas concretas, y así las cosas, la consecución de un nivel de calidad, lejos de paralizar la demanda, pone las bases para justificar una nueva demanda ajustada otra vez a las nuevas condiciones socio-históricas generadas.

2) Asimismo, cabe la posibilidad de que un grupo no demande calidad de educación por no ser consciente de esa necesidad. Frente a esta posición, hemos de recordar, por una parte, que la ignorancia de una necesidad no la anula y, por consiguiente, no invalida la conveniencia de darle respuesta (calidad de educación, en este caso). Por otra parte, en nuestra sociedad, los síntomas de la necesidad social de calidad de educación son tan claros y las consecuencias de su no satisfacción tan perjudiciales que difícilmente puede ser verosímil la ignorancia de esa necesidad. Con todo, lo que es innegable es que la calidad de educación es tan estimable que, si se sabe explicar lo que supone su posesión, todo grupo social la demandaría.
3) Paralizar o restringir —en lugar de satisfacer— la demanda de calidad de educación es el objetivo de regímenes políticos poco convenientes que entienden que la educación da poder y, consecuentemente, consideran poco procedente para su continuación en el poder permitir una demanda generalizada de educación. Los modos de restringir o paralizar la demanda implican un problema político-legal de reconocimiento de libertades y garantía del derecho social a la educación que desborda los objetivos de este capítulo. En cualquier caso, esa situación no anula la necesidad social de calidad de educación; el problema no es de existencia o no de la necesidad social de calidad, sino de oportunidad y de reconocimiento de derecho. En unos casos, el profesional de la educación cumple su función trabajando para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él ese cambio respecto del que aquél está convencido de que es valioso educativamente hablando, si bien sabe que está prohibido (carece de oportunidades) extender su función a todo el grupo social. En otros casos, cuando lo que se le pide al profesional es que trabaje para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él un cambio respecto del que aquél está convencido de que no es valioso educativamente hablando, o existen oportunidades para que los profesionales no tengan que actuar en contra de su código deontológico, o se encuentran en un sistema de privación real de libertades que actúa coactivamente, o se convence al profesional de la educación de que es un técnico que operativiza cambios de conducta sin ninguna atribución respecto a la calidad educativa del tipo de cambios a conseguir.

El hecho de que en determinados casos no se demande calidad de educación, ni niega su carácter de necesidad social, ni es prueba que refute la fundamentación lógica de la imagen social de la Pedagogía en la calidad de educación. Más bien es prueba de que la función pedagógica no es ajena a las circunstancias socio-históricas y, por consiguiente, no puede desarrollarse en todas las sociedades con el mismo régimen de libertades y con el mismo grado de eficiencia. Podemos afirmar, por tanto, que estas objeciones no anulan la relación entre la necesidad social de calidad y la Pedagogía; antes bien, nos ponen de manifiesto que la tarea de la Pedagogía no es sencilla y, entre otras cosas, tiene que reclamar lo que hay que hacer para que la Pedagogía pueda lograr el resultado que le es propio, desde la perspectiva de la profesionalización y del profesionalismo.

4.3. IDENTIFICACIÓN CONCEPTUAL DEL PRINCIPIO DE PROFESIONALIZACIÓN. HACIA LA EUROPA DE LAS PROFESIONES

En el Diccionario de la Lengua Española se define *profesionalización* como acción y efecto de profesionalizar, y *profesionalizar* es hacer ejercer una actividad profesionalmente, dar carácter de profesión a una actividad (DRAE, 2013).A su vez, la palabra *profesionalismo* se define como cultivo o utilización de ciertas disciplinas, artes o deportes como medio de lucro. El profesionalismo tiene un uso técnico, no recogido en el Diccionario, que significa movimiento de carácter corporativo o sindical de los miembros de una profesión para mejorar, mantener o alcanzar su estatus profesional; no es lo mismo que sindicalismo, pues el profesionalismo puede hacerse desde una asociación profesional, desde un colegio profesional y desde un sindicato.

En España, la diferencia entre colegios y asociaciones profesionales está contemplada en la Constitución Española (CE): el derecho de asociación está vinculado al art. 22 y la colegiación se vincula al art. 36, que le dota de un régimen jurídico que nace de la voluntad del legislador con independencia del colectivo involucrado para preservar el sentido de interés general de determinadas profesiones. Podría recalcarse que el derecho de asociación se ubica en la sección de Derechos y Libertades y la colegiación en la sección de Derechos y Deberes de los ciudadanos. Por su parte, el art. 35 establece el derecho de libre elección de profesión y oficio. Lo cierto es que en el EEES la "Directiva 2005/36/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales (Texto pertinente a efectos del EEE)", Diario oficial de la UE de 30/9/2005, se reconoce la importancia de los colegios profesionales dentro de los consejos reguladores de las profesiones y dentro del espacio correspondiente a la elaboración de códigos deontológicos de la profesión http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:es:PDF (Fecha de consulta, 14 de junio de 2013).

En la literatura especializada, el tema de la profesionalización ha alcanzado total reconocimiento, tanto desde el punto de vista específico de cada colectivo laboral, ya sea porque pretende la condición de profesión para su ocupación, ya porque quiere mantenerla o mejorarla, desde la segunda mitad del siglo pasado (Henry, 1962; Volmer y Mills, 1966; Reader, 1966; Larson, 1977; Jackson, 1970; Wanjiru, 1995).

En la literatura especializada se acepta genéricamente que, desde el siglo XIX, siglo en el que sólo estaban reconocidas las profesiones de sacerdote, abogado y médico, se ha producido una verdadera "carrera hacia la profesionalización" (Lewis y Maude, 1952). La movilidad social y la adquisición de la necesaria cualificación para obtener empleo, desempeñan un papel fundamental en la estratificación social y en la carrera hacia la profesionalización (Etzioni, 1969; Silberman, 1971; Conant, 1963; Koerner, 1963; Zumeta y Solomon, 1982).

Esta carrera es de tal magnitud, en términos sociológicos, que Parsons ha afirmado que es el acontecimiento estructural más trascendente de la sociedad del siglo XX. El complejo profesional, en opinión de Parsons, aún estando incompleto en su desarrollo

ha desplazado primeramente al "Estado" en el sentido relativamente moderno del término, y, más recientemente, a la organización "capitalista" de la economía:

> "Los profesionales han asumido la responsabilidad, sobre una base de competencia especializada más que de una difusa legitimación religiosa o ideológica, de una variada serie de funciones operativas en la sociedad... No sabemos qué suerte le aguarda a la próxima etapa de la profesionalización. Sugiero, no obstante, que el complejo profesional no sólo ha conquistado ya un puesto preeminente, sino que ha empezado incluso a dominar la escena contemporánea de tal modo que ha dejado anticuada la primacía de los acostumbrados temas del autoritarismo político y la explotación capitalista" Parsons, 1976, p. 546).

Hoy, en nuestro contexto, el contexto del Espacio Europeo de la Educación Superior, se trabaja para consolidar la Europa de las profesiones y el concepto de profesión europea, que debe hacer compatible la normativa reguladora de títulos y profesiones de cada país con la normativa específica del mercado de trabajo europeo. Conviene recordar que el 6 de junio de 2011, el Comité Económico y Social Europeo (CESE) organizó en su sede en Bruselas el *Día Europeo de las Profesiones Liberales*. Es la tercera ocasión en la que se celebra este significativo día en la Unión Europea (UE). Las dos ediciones anteriores acontecieron en los años 2006 y 2008. La jornada se organizó en torno a conferencias y paneles y los temas centrales del evento giran en torno a "Valores centrales europeos de las profesiones y su supervisión" y "Órdenes, colegios y asociaciones de profesionales liberales como actores en el marco del mercado único" y "la Directiva de Reconocimiento de Cualificaciones Profesionales". Asimismo, el 22 de junio de 2011, se publica el Libro Verde sobre la Directiva 2005/36/Ce, con objeto de avanzar en el desarrollo de la Europa de las profesiones y el concepto de profesión europea http://www.icog.es/_portal/uploads/serviciosdoc/EspecialEuropa_N132.pdf (Fecha de consulta, 14 de junio de 2013).

No es cometido de este capítulo seguir esa vía de indagación, pero debemos dejar constancia de la nueva orientación que hará posible la existencia de tarjetas profesionales vinculadas estrechamente al Sistema de Información del Mercado Interior, de plataformas comunes en cada profesión, garantías de acceso a la profesión en el estado miembro que expide la cualificación profesional y en el estado de acogida, cualificaciones reguladas y desarrollos deontológicos adaptados a las competencias profesionales y al ejercicio de las mismas.

4.3.1. Profesionalización y profesionalismo. Características definitorias de profesión

Así las cosas, en el panorama social contemporáneo, la profesionalización es, sin lugar a dudas, una tendencia social reconocida. El hecho de catalogarla así permite afirmar que, de manera genérica, la sociedad actual mantiene como una meta deseable la profesionalización. Ahora bien, la actitud favorable hacia la profesionalización en general, no justifica necesariamente la actitud favorable hacia la profesionalización de cualquier ocupación (Wilenski, 1964; Lieberman, 1956; Mitchel y Kertchner, 1983; Etzioni, 1969).

En principio, la profesionalización de una ocupación exige que esa determinada ocupación cumpla las características que se le atribuyen al concepto de profesión. Los trabajos de Becker (1962), Hughes (1973a y b) y Cullen (1978) revisan muy diversos escritos en torno al concepto de profesionalización que son coincidentes en este planteamiento de principio.

La lectura reflexiva de los trabajos que definen el término profesión permite profundizar en los requisitos propios del concepto y en su relación con el profesionalismo. Y en el punto de partida, hay que reconocer que los intentos de establecer características distintivas de las ocupaciones profesionales frente a las no profesionales parecen dar la razón a Carr-Saunders, uno de los clásicos del tema, porque afirmó que trazar una línea divisoria entre profesiones y no profesiones es muy difícil, si no imposible: el reconocimiento de lo profesional acumula un conjunto de características que se observan en profesiones concretas; esas características son el centro, si bien cada profesión concreta exhibe algunas, pero no todas esas características (Carr-Saunders y Wilson, 1933, p. 284).

Por consiguiente, las características que definen el concepto de profesión no son condiciones suficientes y, o necesarias para otorgar la condición de profesión en una actividad, tanto que se consideren esas características individualmente, como en su conjunto; antes bien son condiciones presentes o ausentes en grado en cada ocupación que aspira a ser profesión. Respecto de la consideración individual de las características, valga de ejemplo la confirmación de que nadie duda del carácter profesional de la ocupación sacerdotal, sin embargo, el cuerpo de conocimiento que constituye la base de su competencia no es científica o técnica —característica frecuentemente presente entre los caracteres de "profesión—. Respecto de la consideración en conjunto de las características, resulta irrefutable el hecho de que ninguna profesión las cumple todas de manera inequívoca. Como prueba general de lo dicho, baste con recordar que la Conferencia Internacional de Estadígrafos del Trabajo, reunida bajo los auspicios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobó nueve grandes grupos de ocupaciones. E1 vocabulario de ocupaciones define y clasifica cerca de diez mil profesiones. E1 grupo cero está constituido por un conjunto de profesiones realmente heterogéneas respecto del conjunto de características que pudieran definirlo y, dicho sea de paso, no reconoce a los pedagogos como tales (OIT, 1970):

0.0. Arquitectos, ingenieros, agrimensores
- 0.1. Químicos, físicos y otros especialistas en ciencias físicas
- 0.2. Biólogos, veterinarios, agrónomos y especialistas asimilados
- 0.3. Médicos, cirujanos y dentistas
- 0.4. Enfermeras y parteras
- 0.5. Especialistas técnicos paramédicos
- 0.6. Maestros y profesores
- 0.7. Sacerdotes y miembros de órdenes religiosas
- 0.8. Juristas
- 0.9. Artistas, escritores y asimilados
- OX. Dibujantes y técnicos en ciencias aplicables
- O.Y. Trabajadores profesionales

Como ya hemos visto en el epígrafe 5.1 del capítulo 3, en la actualidad, la OIT (Organización internacional del Trabajo), dispone en la base de datos de Hay/McBer de 650 diferentes tipos de competencias y alrededor de 1000 indicadores de profesiones (http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/tab_i.htm, consultado el 17 de marzo de 2013).

A su vez, la "Directiva 2005/36/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales" (Diario oficial de la UE de 30/9/2005), en cuyo título se dice textualmente entre paréntesis "(Texto pertinente a efectos del EEE)", y que tiene 121 páginas, reconoce la profesión de educador como cualificación profesional de nivel no universitario para los jardines de infancia y establece la competencia de regulación de títulos universitarios en los Estados Miembros, así como las directrices comunes de títulos de profesiones vinculadas a medicina, enfermería, veterinaria y sanidad, arquitectura e ingenierías (consulta 21 de abril de2013) http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:es:PDF

Todo parece indicar que el exceso de indicadores y rasgos favorece la condición ideológica y fuertemente corporativista de la pretensión de incluir una determinada característica u otra de una ocupación en el concepto de profesión, pues ello equivaldría, caso de lograrlo, a rebajar el "estatus" de las actividades que incumplen esa condición frente a aquellas que la cumplen, sin que eso influya ordinariamente y de manera significativa en el servicio social que prestan esas ocupaciones. Este tipo de problemas obliga a reconocer que en el proceso de profesionalización, entendido como acción y efecto de profesionalizar, el profesionalismo, entendido como movimiento de carácter corporativo o sindical de los miembros de una profesión para mejorar, mantener o alcanzar su estatus profesional, puede centrar su actividad en destacar, no aquello que convierta la actividad del colectivo en profesión, sino aquello otro que —valga la expresión— la convierte en "más profesión" que otras, y por tanto, la hace merecedora socialmente de determinados privilegios particulares. El centro de estrategias del profesionalismo no es en este caso la 'condición de profesión', sino la 'categoría de la profesión' (Sykes, 1987; Metzger, 1987; Hughes, 1973a y 1973b).

El profesionalismo, como movimiento que procura mejorar la "categoría" de la actividad que defiende, está planteando hoy muy diversas cuestiones concretas:

- Nivel de ocupación de especialistas en funciones pedagógicas.
- La relación entre los centros de formación.
- La promoción inter e intra cuerpos de especialistas.
- La salud mental de los especialistas en el desempeño de su actividad.
- La responsabilidad civil, penal y administrativa.
- La responsabilidad corporativa.
- Las condiciones internas y externas que afectan al ejercicio profesional de la función.
- E1 nivel de estudios de formación inicial para las funciones y la actualización.
- La equiparación salarial o la homologación con otros colectivos.
- Desarrollo de códigos deontológicos, etc.

Todas estas cuestiones que asume el profesionalismo, cuando se mezclan sin una visión del conjunto, provocan la confusión entre la defensa de la condición profesional y la defensa de la categoría profesional (Ariño y Souvirón, 1984).

Con objeto de mantener la distinción entre profesionalización y profesionalismo, y desde la perspectiva de una definición descriptiva, lo que procede es establecer los criterios internos mínimos de la condición genérica de rol profesional. De acuerdo con este planteamiento, la profesión aparece como una actividad en la que se aplica conocimiento por medio de personas expertas; y lo que parece estar asumido es que un conocimiento auténticamente universalista y general, pero no especializado en ningún contexto particular, es concebible, pero no es ciertamente el conocimiento que proporciona la competencia del profesional, tal como hemos visto en el epígrafe 5 del capítulo 3. Los criterios internos que definen genéricamente la condición de profesión se identifican como (Cogan, 1953; Moore, 1970; Parsons, 1982; Tenorth, 1988; Evett, 2003; Hafferty, 2002 y 2006):

- Formación técnica reglada mediante procedimiento institucionalizado que capacita al profesional para explicar y decidir la intervención propia de su función.
- Reconocimiento social de la actividad a realizar. Pues los estudios más recientes muestran que el reconocimiento social es tan importante para la profesionalización como la prestación de servicios. La profesionalización no se explica sólo por las motivaciones de los profesionales y las expectativas sociales, como propondría un análisis funcional, sino también por los intereses del estatus profesional; de la categoría de la profesión.
- Orientación a la prestación de un servicio público, es decir, a la satisfacción de una necesidad social.
- Conocimiento especializado, con nivel de competencia en una determinada actividad específica, es decir, con un campo de acción en el que el profesional resuelve problemas que otros conocimientos especializados no solucionarían.

Como dice Parsons, la cuestión es entender que el profesional es "un experto especializado en un campo específicamente definido, por amplio y complicado que sea" (Parsons, 1982, p. 424). Por consiguiente, en esta línea de investigación la *profesión se entiende como una actividad específica, con fundamento en conocimiento especializado, que esté reconocida socialmente para cubrir una determinada necesidad social* (Touriñán, 1987b).

4.3.2. Agentes del proceso de profesionalización

El hecho de haber razonado tal como lo hemos hecho acerca de las características que determinan la condición genérica de "profesión", permite entender que en el proceso de profesionalización intervienen dos agentes, tanto en el reconocimiento interno como externo de la actividad: los miembros de la profesión que aspiran al reconocimiento de su labor como profesión y a mejorar su categoría, y el Estado, en parte como velador de la necesidad social que se subsana, que estima necesarios y dignos de protección los servicios que aquéllos prestan. Ese mismo razonamiento permite entender también que, desde el punto de vista general, la profesionalización se define por el movimiento

de profesionalismo como "conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otras profesiones concurrentes con la ayuda del Estado: es decir, es capaz, a juicio de este, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas aceptada socialmente" (Tenorth, 1988, p. 82).

4.3.3. Dimensiones de la profesionalización

Todo proceso de profesionalización cubre dos dimensiones. De una parte, la identidad profesional y adquisición de estatus, porque la condición de profesión no es un estatus atribuido, en el sentido sociológico del término, antes al contrario, es una condición que debe ganarse; la adquisición de estatus se identifica con los procesos que se siguen y los esfuerzos que se hacen desde un colectivo laboral para que se le reconozca la condición de profesión a su actividad, se le mantenga esa condición y, si procede, se le mejore su categoría como profesión. De otra parte, el desarrollo profesional o la formación profesional, o sea, el proceso mediante el cual se adquieren las destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan al profesional para ejercer autónomamente su función (Hoyle, 1980, p. 43; Ginsburg, 1988).

Profesionalización y profesionalismo son pues dos situaciones coincidentes en el objetivo de reconocimiento de una actividad como profesión. Ahora bien, como el profesionalismo no tiene siempre como objetivo la defensa de la condición de profesión para una actividad determinada, sino que a veces concentra sus esfuerzos en las estrategias a utilizar para que se asimile una ocupación al estatus de otras ocupaciones al margen, incluso, de la condición de profesión, incurriríamos en el vicio de "profesionalismo" si pretendiéramos fundar sin más razonamiento la profesionalización como principio del sistema educativo en la aceptación social del principio general de profesionalización (Ranjard, 1985).

Son dos cosas distintas la aceptación de la profesionalización como principio general y la aceptación de la profesionalización en un determinado sector u ocupación, sea este el sistema educativo o cualquier otro sector. Cuando defendemos la profesionalización como principio del sistema educativo están afectados no solo el principio general de profesionalización, sino también y muy especialmente la identidad y el desarrollo profesional de los especialistas en funciones pedagógicas y el límite de la profesionalización 'en' y 'del' sistema (Touriñán, 1990 y 1991).

4.3.4. La profesionalización como principio del sistema educativo

Cuando se propone la profesionalización como principio del sistema educativo, quiere decirse básicamente que el sistema educativo debe contemplarse desde la perspectiva de la profesionalización. Dado que principio es, en su acepción más clásica, aquello de lo que algo procede cualquiera que sea la forma de procedencia, cuando propugnamos la profesionalización como principio del sistema educativo, estamos afirmando que el sistema educativo tiene que estar orientado a la profesionalización y sustantivado en ella (Touriñán, 1995a).

La defensa de la profesionalización como principio del sistema educativo es una propuesta peculiar. Más bien se trata de defender la profesionalización como un elemento estructural del sistema educativo; necesario, por tanto, para hacer la planificación y la orientación del mismo. E1 principio tiene un sentido total y horizontal en el sistema.

El principio de profesionalización tiene una especial justificación en nuestro sistema educativo que deriva de la condición jurídico-administrativa de nuestras titulaciones académicas. En nuestro país, y en nuestro sistema educativo, el Estado otorga en los niveles terminales titulaciones que facultan directamente para el ejercicio profesional. Así lo reconoce el Ministerio en su legislación vigente, determinando para los títulos universitarios de Diplomado universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico, Licenciado, Arquitecto e Ingeniero mantendrán su plena vigencia académica y profesional en los términos en que se establecieron (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia, BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007, BOE-A-2007-18770 Última modificación: 10 de febrero de 2013. http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf. (Consultado el 14 de junio de 2013).

Defender el principio de profesionalización como principio del sistema educativo significa, como veremos en las páginas siguientes, defender que el sistema educativo no solo hace profesionales, sino también que realiza sus funciones por medio de profesionales.

Si en este momento del discurso retomamos el título de nuestro trabajo se entiende que, primariamente, hablar de profesionalización como principio del sistema educativo es hablar de cómo el sistema educativo asume la profesionalización de diversas actividades, tanto en el aspecto de su identidad profesional como en el de su formación profesional, y de cómo el sistema se compromete con el ejercicio de los profesionales y los incorpora en el mismo: el sistema identifica y forma profesionales y el sistema es un lugar adecuado de ejercicio de los profesionales.

Como decíamos, en nuestro sistema educativo incide una condición jurídico-administrativa específica que hace muy peculiar la relación entre sistema educativo y profesionalización. El articulo 149.1.30a, de la Constitución, atribuye al Estado unas competencias. Constitucionalmente, el Estado tiene la competencia relativa a la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales.

Dado que el Estado, asumiendo su responsabilidad, tiene que aprobar los títulos de validez en todo el territorio nacional, y dado que el título garantiza la competencia académica y profesional -la competencia en el ejercicio profesional futuro- se infiere que la profesionalización es un elemento estructural del sistema educativo. Por consiguiente, la profesionalización es principio del sistema educativo, porque el título que se obtiene en el sistema garantiza la competencia profesional. El sistema hace profesionales (Baena, 1987 y 1988; Souvirón, 1988).

En mi opinión, el carácter profesional de los títulos académicos permite afirmar que la profesionalización es una condición lógica del sistema educativo. El sistema educativo tiene que estar orientado desde la profesionalización, porque la profesiona-

lización es un elemento estructural de nuestro sistema educativo con el que tiene que contarse para hacer la planificación y la orientación del mismo.

Esta competencia constituye una diferencia básica respecto de otros países, especialmente los anglosajones. La universidad-institución, que es el modelo anglosajón, otorga títulos académicos (no profesionales); una vez acabados los estudios académicos el Estado, las corporaciones o las asociaciones profesionales realizan pruebas específicas que otorgan la cualificación profesional. La universidad-servicio público, o modelo napoleónico-administrativo, que tenemos en España, otorga títulos académicos que facultan para el ejercicio de la profesión, con lo cual la competencia profesional deriva directamente de la titulación académica (Touriñán, 1984; Abellán Honrubia, 1988).

Por supuesto, no podemos olvidar que la legislación española admite además de los títulos profesionales, los títulos académicos, y el título de doctor, que no suponen habilitación para el ejercicio profesional. Pero eso no invalida la formulación del principio, tan solo establece un límite a la extensión de la misma.

Por la misma competencia estatal en los títulos, también cabe suponer que la tendencia legisladora en España podría modificarse en el sentido de no habilitar para el ejercicio profesional desde los títulos. Pero debe entenderse que ese cambio jurídico- administrativo no supone merma de la vigencia del principio de profesionalización para el sistema educativo. El Estado en uso de sus competencias puede establecer unas condiciones particulares para acceder a la habilitación profesional tal como se hace en otros países; pero eso no modifica la validez del principio.

Si bien la actual situación jurídico-administrativa ayuda a entender la profesionalización como un principio del sistema educativo, también es cierto que si se diera alguna de las otras alternativas se podría seguir manteniendo dicho principio. Porque el sistema educativo debe garantizar una formación polivalente y plurivalente, que esté constituida por el desarrollo de actitudes, hábitos, destrezas y conocimientos generales, y por el desarrollo de actitudes, hábitos, destrezas y conocimientos propios de cada actividad profesional o como mínimo relacionados con una actividad o grupo de actividades profesionales.

4.3.5. Profesionalización “en” y “del” sistema y empleabilidad

La defensa de la profesionalización como elemento estructural del sistema educativo, la presencia de dos agentes en la profesionalización y el reconocimiento de las dos dimensiones básicas de la misma permiten establecer dos modalidades básicas de la profesionalización en tanto que principio del sistema educativo, a los que me referiré en este trabajo como Touriñán, 1995a):

- profesionalización en el sistema educativo (el sistema hace profesionales; identifica y forma profesionales).
- profesionalización del sistema educativo (el sistema educativo está en manos de profesionales; les otorga un espacio de trabajo en el sistema; el sistema descansa en los profesionales para lograr calidad).

"La profesionalización 'en' el sistema”, pone de manifiesto un aspecto básico de la profesionalización como principio del sistema, cual es el de que a través del sistema

educativo se obtienen los títulos que da el Estado, y, por tanto, en el sistema educativo los planes de estudios tienen como objetivo la capacitación de profesionales. La pregunta acerca de la profesionalización en el sistema, es, ya que el sistema hace profesionales, la pregunta acerca de la profesionalización de diversas actividades para las que prepara el sistema; es decir, cómo queda recogida en el sistema la identificación de estas actividades profesionales y cómo se lleva a cabo su formación profesional: una cuestión a la que ya hemos dedicado páginas en el capítulo anterior, al hablar de las competencias.

Por su parte, la "profesionalización 'del' sistema", apunta a otro aspecto fundamental del principio. La pregunta acerca de la profesionalización del sistema es la pregunta acerca de los profesionales del sistema educativo: cuántos y cuáles son los profesionales que desempeñan su función en el sistema educativo, para su mantenimiento y operativización (hay médicos, hay administrativos, hay economistas, hay psicólogos, hay sociólogos, informáticos, transportistas, sanitarios, archiveros, cocineros, limpiadores, etcétera); pero en nuestro caso, profesionalización 'del' sistema es una expresión que se refiere a una parte del problema con el nombre del todo, pues se refiere solo a los profesionales de la educación, que son solo una parte de los profesionales del sistema educativo.

Como ya hemos visto en el epígrafe 3.4. del capítulo 2, "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 éste es siempre el conocimiento de la educación. Y así las cosas, el sentido de la perspectiva del problema no puede hacernos olvidar que sólo entre los profesionales de la educación se dan intereses y objetivos comunes respecto de su formación. En cualquier caso, el espacio de los profesionales de la educación y su formación es una cuestión ardua y pendiente todavía, en buena medida de legislación. No olvidemos las polémicas actuales acerca de los planes de estudios de Pedagogía y de la denominación de sus centros; o la polémica acerca del carácter profesional de la función directiva o de la función inspectora, o la unificación de la carrera docente, como profesión de profesor.

Cómo asume ocupacionalmente el sistema la identidad profesional de los especialistas en funciones pedagógicas y cómo se lleva a cabo la formación profesional de los especialistas en estas funciones son las cuestiones centrales para los profesionales de la educación: para qué forma el sistema profesionales de la educación, si después no se les va a ofrecer oportunidad de colocación específica en el sistema.

El año 1996 fue declarado en Europa el año de la Educación y de la formación permanente. El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presentó el informe de la Comisión núm. 12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es "Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva" http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF (Comisión Europea, 1995).

Lo genuino de este libro no es el hecho de hablar de la sociedad cognitiva; muy diversos autores, que ya son clásicos en la literatura pedagógica, han hablado de esta

cuestión en los últimos 40 años (Gusdorf, 1973; Reboul, 1972; T. Hussén, 1978 y 1985; Faure, 1973; Botkin, 1979). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socio-económica.

Partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica, el Libro Blanco propone dos objetivos:

a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

El término *empleabilidad* tiene gran uso y significado. De origen anglosajón, apunta a la capacidad de una persona para ser empleada en un puesto que ofrece el mercado laboral. Unas personas tienen más *empleabilidad* que otras; esto depende tanto del propio individuo como de las empresas y las tendencias del mercado. El Libro Blanco establece cinco puntos estratégicos para potenciar las políticas de empleabilidad (Riesco, 2008, p. 81):

- Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos (evitar la obsolescencia).
- Acercar la escuela a la empresa (para conocer sus demandas).
- Luchar contra la exclusión social (escuela como segunda oportunidad a los adultos sin cualificación).
- Hablar tres lenguas comunitarias (para abrir el horizonte del mercado laboral a otros países).
- Tratar en un plano de igualdad la inversión en equipamientos y la inversión en formación (superar la idea de la formación como gasto).

El diseño comunitario en el ámbito de las profesiones ha estado orientado a la consecución de las profesiones europeas, de forma que, al profesional cuyo título y, más recientemente, sus cualificaciones fuesen acreditadas en su país de origen, le serían reconocidas y tendría habilitación en toda la U.E. El desarrollo de este concepto está siendo limitado debido principalmente a la diferencia de formación en origen, respecto a la requerida en destino. Sólo las profesiones que tienen directiva sectorial responden, siquiera en términos básicos, a ese concepto de *profesión europea*. Otras no han alcanzado el deseado reconocimiento recíproco que la Directiva General de Reconocimiento de Títulos, de 1989 y la Directiva de Reconocimiento de Cualificaciones Profesionales, del 2005 propugnan. Pero lo cierto es que el EEEES junto con la movilidad profesional nos colocan cada vez más en la *Europa de las profesiones* (Carnicer, 2011, p. 35 http://www.icog.es/_portal/uploads/serviciosdoc/EspecialEuropa_N132.pdf). Se trata de respetar las competencias propias de los estados miembros respecto de la creación, reconocimiento y otorgamiento de títulos que habilitan para el ejercicio profesional, y al mismo tiempo hallar la equivalencia de reconocimiento en los países de la Unión a los que podamos ir a trabajar:

> "La presente Directiva establece las normas según las cuales un Estado miembro que subordina el acceso a una profesión regulada o su ejercicio, en su territorio, a la posesión de determinadas cualificaciones profesionales (en lo sucesivo denominado 'Estado miembro de acogida') reconocerá para el acceso a dicha profesión y su ejercicio

las cualificaciones profesionales adquiridas en otro u otros Estados miembros (en lo sucesivo denominado 'Estado miembro de origen') y que permitan al titular de las mencionadas cualificaciones ejercer en él la misma profesión" (Artículo primero de la "Directiva 2005/36/ http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:es:PDF).

4.3.6. Profesionalización no es funcionarización, ni garantía de puesto de trabajo

Es necesario en este epígrafe, dejar constancia y denuncia del riesgo de apartar el debate de la profesionalización del sistema de los límites apropiados. Debe advertirse que la defensa de la profesionalización como principio del sistema educativo no es la defensa de la funcionarización del sistema. Lo que otorga el Estado son títulos profesionales, que no hacen funcionario, sin más, a quien lo recibe. A pesar de la diversidad de criterios que jurídicamente definen el concepto de funcionario puede decirse que, en sentido amplio, el funcionario es toda persona incorporada a la Administración pública, por una relación de servicios profesionales y retribuidos regularmente. Y así las cosas, se entiende que tener un título académico de validez profesional, no convierte a su titular en funcionario, aunque hace posible que, por tenerlo, cumpla uno de los requisitos que se exigen para concursar a plazas de funcionario. Además, y en sentido estricto, funcionario es el funcionario de carrera de la Administración del Estado, que es un profesional como otros (Martin López-Muñiz, 1988; Ortega Álvarez, 1983; Garrido Falla, 1976 y 1985). Ser profesional de la educación no es lo mismo que ser funcionario y la distinción entre funcionarización y profesionalización no debe llevarnos a olvidar la necesidad de mantener el lugar ocupacional de los profesionales de la educación, dentro y fuera del sistema educativo.

Del principio de profesionalización en el sistema no se sigue, la identificación de la titulación como habilitación para el ejercicio profesional con la garantía de puesto de trabajo o ajuste al perfil ocupacional. Es necesario decir frente a esta identificación que entre formación y empleo hay un salto estructural que no es consecuencia de un déficit en la formación ni el objetivo que justifica reivindicaciones de nuevas demandas de cualificación. Este salto estructural nace de la distancia y diferencia que hay que mantener entre objetivos de la empresa y objetivos del sistema educativo.

Los análisis estructurales de los sistemas educativos permiten afirmar que los títulos académicos son distintos de los puestos profesionales: los títulos académicos habilitan para el ejercicio profesional pero no garantizan un puesto de trabajo; ni la definición del puesto de trabajo se hace en función de la definición del título, ni el título se define en función de un puesto de trabajo determinado.

Existe un salto entre la formación idónea conseguida con el título y la formación requerida para el puesto de trabajo específico. Este salto es estructural; está recogido en todos los Programas de formación para la profesión, en el ámbito internacional y no puede desvanecerse en la defensa del principio razonable de profesionalización 'en' el sistema educativo.

4.4. EXIGENCIAS DE LA PROFESIONALIZACIÓN COMO PRINCIPIO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Respecto de la defensa de la formación de especialistas en funciones pedagógicas, mi tesis fundamental es la siguiente: la función pedagógica es una actividad específica, fundaba en conocimiento especializado, porque es posible establecer hechos y generar decisiones pedagógicas con conocimiento autónomo de la educación, y debe ser reconocida socialmente, porque es necesaria para satisfacer la necesidad social de calidad de educación. Desde estos presupuestos defiendo la identidad profesional del pedagogo y la diversidad profesional de los especialistas en funciones pedagógicas.

En mi opinión, lo propio del profesional de la educación es la intervención pedagógica correspondiente a la función pedagógica para la que se ha habilitado. Ahora bien, como del conocimiento de la educación que se tenga depende, no sólo la credibilidad de la función, sino también la estimación de la función por sí misma se sigue que el reconocimiento social de la función, en general, está ligado indiscutiblemente a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación.

El reconocimiento social de la función pedagógica no proviene de la estimación social del ámbito en el que se ejerce la función (en este caso la educación) sino de la competencia para resolver los problemas que se plantean en el ámbito, y por tanto, del conocimiento de la educación y de su elaboración técnica.

Frente a una profesionalización radical e irracional de la educación, la profesionalización como principio del sistema debe entenderse más exactamente como la afirmación de que las actividades educativas pueden ser realizadas de un modo tal que cumplan las condiciones necesarias para que se considere a los que las realizan de ese modo como profesionales. Precisamente por eso se puede afirmar que los profesionales de la educación ocupan un espacio educacional definido compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Así las cosas, tan cierto es defender que no toda actividad educativa tiene que ser profesionalizada, como mantener que no todo tipo de intervención requiere el mismo nivel de competencia.

Desde la perspectiva de profesionalización, el pedagogo se identifica lógicamente como un 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 se habilita. El pedagogo es, por tanto, toda persona en cuya formación profesional hay un núcleo de conocimiento pedagógico específico para las funciones que va a ejercer. Como ya hemos dicho antes, para evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría entre función pedagógica y niveles profesionales, debería mantenerse estipulativamente que pedagogo es todo aquél en cuya formación profesional hay un núcleo pedagógico, y, ello es compatible con el uso restringido de pedagogo como graduado especialista en el conocimiento de la educación que capacita para en el dominio teórico, tecnológico y práctico de los elementos estructurales de la intervención.

De lo que acabo de exponer no se sigue que 'función pedagógica' y 'profesión' sean lo mismo. Es factible, en estos momentos del discurso, afirmar no sólo que una persona

puede prepararse en diversas funciones pedagógicas, sin que ello no anule la fuerza de la distinción lógica entre ellas, sino también que, de acuerdo con criterios pragmáticos, una sola habilitación profesional puede capacitar para diversas funciones pedagógicas.

La profesionalización como principio del sistema educativo implica la doble perspectiva de profesionalización "del" y "en" el sistema y esto genera unas exigencias de carácter lógico y no simplemente pragmático (Touriñán, 1995a).

4.4.1. La profesionalización se convierte en indicador de calidad del sistema educativo

La defensa de la profesionalización como principio del sistema educativo exige que la profesionalización se convierta en un indicador de la calidad del sistema educativo. Por supuesto, no se trata de defender utópicamente que el sistema educativo va a solucionar el paro o a crear empleo. Más sencillamente, lo que quiere afirmarse es que, en la misma medida que la política de formación profesional es una parte estratégica de las políticas de empleo, se logra una educación de calidad, entre otras cosas, si las estrategias de formación responden a las demandas sociales de empleo y cualificación técnica. El sistema es de calidad, si profesionaliza.

Si esto es así, el sistema educativo debe flexibilizarse para optimizar el principio. El sistema educativo, ni hace profesiones, ni crea empleo. Pero, si presta atención a las demandas socio-laborales, debe flexibilizarse a tres niveles jerarquizados:

- Flexibilización estructural en el sistema, que atienda a los planteamientos legales, orgánicos, y que afecta a currículum, calendarios, horarios y aportaciones de infraestructura del mundo laboral.
- Flexibilización institucional, que favorezca la integración institucional del ámbito educativo y del ámbito laboral, fundamentalmente por medio de diseños de aprendizaje de conocimientos, destrezas, actitudes hábitos y periodos de prácticas, tales como se consolidan en el modelo de competencias.
- Flexibilización docente, que permita aprovechar la experiencia profesional en los ámbitos de la docencia, bien con modelos mixtos de formación y desarrollo de prácticas en empresas y centros de trabajo, bien con opciones de incorporación de especialistas de los centros de trabajo a los centros de formación en calidad de profesores asociados.

4.4.2. La profesionalización se convierte en objetivo terminal del sistema

La defensa de la profesionalización como principio del sistema educativo exige que la cualificación profesional sea un objetivo terminal del sistema. El carácter de principio del sistema para la profesionalización da lugar a un tipo de respuesta distinto a la polémica educación general-educación especial o profesional.

De ordinario se ha venido diciendo que la mejor formación profesional es una buena educación general, en el entendimiento de que una buena educación general no está alejada de la realidad y proporciona los modos de comprensión básicos que facilitan la flexibilización de destrezas. Sin embargo, afirmaciones de este tipo carecen de rigor y

confunden el significado de los términos. Planteamientos como éste olvidan que una enseñanza profesional buena, completa y teóricamente fundada tiene su propia lógica e imparte un tipo de conocimientos que pueden transferirse igual que se transfieren los adquiridos en la educación general. La experiencia confirma que la formación profesional es para determinados alumnos la mejor educación general, no porque la sustituya, sino porque es el modo de llegar a las destrezas generales. Los modelos de competencias hacen compatibles el desarrollo de competencias generales y competencias profesionales y nada de lo anterior es contrario a incluir en la competencia profesional el conocimiento teórico, tecnológico y practico del "saber hacer" específico.

La defensa de la profesionalización como principio del sistema educativo da lugar a defender que, desde el punto de vista de la organización vertical del sistema, la educación es profesional. El hecho de que la cualificación profesional sea terminal no quiere decir simplemente que va después, sino más bien, que cada nivel terminal del sistema educativo tratará de desarrollar determinadas destrezas técnicas, pues cualquier otra posición es contradictoria con la defensa de la profesionalización como elemento estructural del sistema.

La consecuencia directa de este planteamiento es que la educación general se "profesionaliza" en el sentido de garantizar una formación polivalente constituida por el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos generales y habilidades y destrezas comunes a conjuntos de actividades técnico-profesionales.

La profesionalización como principio del sistema educativo supone una visión distinta e integrada de la formación profesional y de la educación común que hace innecesaria la polémica de la dignificación de la formación profesional.

4.4.3. La profesionalización exige no confundir sistema escolar y sistema educativo

La defensa de la profesionalización como principio del sistema educativo exige evitar la identificación de sistema escolar y sistema educativo. El sistema escolar es insuficiente para ejecutar el principio, porque la formación profesional no puede reproducir en el sistema escolar, los puestos de trabajo tal como se dan en el mundo de la producción. Esto significa que la escuela no puede asegurar toda la formación específica necesaria para conseguir la cualificación profesional de cada caso. Existen problemas específicos de formación profesional en el puesto de trabajo que corresponden a la empresa. Desde esta perspectiva, el principio de profesionalización hace destacar la importancia de la Pedagogía laboral como disciplina que afronta esa limitación del sistema escolar.

Evidentemente el hecho de que alguna dimensión de la formación profesional se realice fuera del sistema escolar no quiere decir que la educación técnico-profesional esté al margen del sistema educativo; antes bien, quiere decir que la educación técnico-profesional exige que los centros educativos compartan su responsabilidad en este tema con el mundo productivo.

E1 principio de la profesionalización reclama para el sistema educativo una forma distinta de apertura al entorno empresarial que tiene que traducirse en la composición de los órganos de representación social y de gobierno de los centros.

Es mi opinión que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar, que debe cumplir finalidades educativas, y la escuela es una institución educadora cuyo objetivo es el logro de las finalidades de la educación en cada etapa. Por definición el sistema educativo y la institución escolar están concebidos para educar y la legislación ampara y promueve la legítima acción educativa de los centros escolares en el sistema educativo. Más que revolución, es reforma lo que se necesita en los centros escolares y en el sistema educativo; hay que corregir abusos y generar nuevos usos (Touriñán, 2008c y 2011a).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. 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 (Touriñán (Dir.), 2012).

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación. La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación "consigo mismo", con "el otro" y "lo otro" en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada abunda en la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo.

4.4.4. La profesionalización exige aplicación coherente a todos los niveles del sistema

La defensa de la profesionalización como principio del sistema educativo reclama una aplicación coherente del mismo para todos los niveles de cualificación técnico-profesional que pudieran distinguirse.

Según nuestra legislación, además del nivel de técnico y técnico superior que corresponden a estudios profesionales posteriores a la secundaria obligatoria y postobligatoria, tenemos en la formación universitaria (Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, BOE de 10 de febrero de 2011, y

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de la enseñanzas universitarias oficiales, BOE de 30 octubre de 2007):

- El nivel de Grado, actual primer ciclo universitario, que integra los antiguos niveles de Diplomado (antiguo primer ciclo universitario) y el de Licenciado o equivalentes (antiguo segundo ciclo universitario), todavía vigentes en el nivel académico y ocupacional.
- El nivel de postgrado, Máster, que es el actual segundo ciclo universitario.
- El nivel de postgrado, Doctor, que no tiene por el momento, reconocimiento profesional; sólo habilita para la investigación y es el actual tercer ciclo universitario.

Tres niveles distintos, agrupados en grado y postgrado, pero que el Estado coloca en el mismo grupo de funcionarios (nivel A) a los licenciados y a los doctores o asimilados, a los grados y postgrados. Me consta que separar por el nivel de doctor la categoría ocupacional implica coste económico grande, pero frente a esta actitud homogeneizante derivada de un punto de vista interesado de la funcionarización actual es necesario decir que el reconocimiento profesional del título de doctor afecta a la profesionalización y tiene sus fundamentos para el profesionalismo en los siguientes ejes:

- Los años de estudios e investigación que se requieren para superar las condiciones académicas y las exigencias propias de la obtención del título de doctor.
- La consideración del título de grado y máster como condición previa para acceder a los estudios de doctorado.
- La exigencia del título de doctor como requisito para participar en los concursos de acceso a plazas de cuerpos de profesorado de universidad.
- La consideración del tercer ciclo de estudios universitarios, de acuerdo con la legislación vigente, como el nivel universitario de auténtica especialización en investigación.

Nada impide al legislador valorar el título de doctor para el acceso a la función pública no docente de manera distinta a su valoración intraacadémica y considerarlo sólo en el apartado de "Otros méritos", pero, con todo es mi opinión particular que hay indicios razonables para pensar que la equiparación indiscriminada de las titulaciones de grado y posgrado a efectos de ocupación laboral es comparativamente injusta. Si el título de doctor proporciona la plena competencia investigadora y es requisito para participar en los concurso de acceso en algún cuerpo de profesorado se sigue que el título de doctor representa una cualificación sustantivamente —y no solo cuantitativamente— distinta de la que representan los título de grado y máster.

Es obvio que no se trata de exigir que el título de doctor sea valorado en cualquier ámbito como se hace intra-académicamente. Existen funciones y profesiones para las cuales la posesión del título de doctor es un mérito más, como es el caso de la función pública no docente. Pero existen profesiones para las cuales el doctorado es prerrequisito de acceso. De lo que se trata es, en concreto, de que se reconozca que el título de doctor proporciona unas condiciones de base sustantivamente distintas de las de otras titulaciones. Tal reconocimiento supone la aceptación de que aquellas profesiones o cuerpos que requieren como requisito previo al ingreso el título de doctor, deberían estar colocadas en un grupo especifico y distinto.

Se explica desde esta perspectiva que uno de los objetivos del profesionalismo sea, en unos casos, el reconocimiento del título de doctor como título profesional (competencia investigadora), y en otros, su reconocimiento como condición suficiente para establecer otra categoría profesional en aquel grupo de profesiones que exigen el título de doctor como prerrequisito de acceso o de promoción, igual que ya lo están haciendo otros países, que reconocen que el título de doctor profesionaliza.

4.4.5. La profesionalización exige vincularse al logro de educación de calidad

La profesionalización como principio del sistema educativo exige la vinculación de la función profesionalizada al logro del objetivo social de la educación de calidad. Una educación de calidad es aquella en la que los educandos han recibido la formación mejor adaptada a las orientaciones formativas temporales en cada momento histórico.

Como ya hemos visto en el epígrafe 2 de este capítulo, la imagen social de la Pedagogía se vincula a la necesidad social de calidad de la educación. Pero ahora queremos destacar de manera concreta el hecho de que la calidad en cualquier ámbito depende de la calidad de los profesionales de ese ámbito y la calidad de esos profesionales depende en buena medida de la formación de calidad que han recibido. Así las cosas, la profesionalización en el sistema exige que formemos buenos profesionales en cada titulación (haremos buenos profesionales) y además esa exigencia de formación requiere que haya buenos profesionales encargados de la misma (el sistema estará en manos de buenos profesionales, sean profesionales del sistema educativo, sean profesionales de la educación).

Desde la perspectiva del profesionalismo, el conocimiento de la educación es necesario para lograr educación de calidad, en primer lugar, por el propio carácter transaccional del proceso educativo. El reconocimiento de este carácter supone afirmar dos cosas: de una parte, que ninguna de las personas implicadas en el proceso puede hacerlo todo (principio de responsabilidad co-implicada); de otra, que cualquiera de las personas implicadas en el proceso no puede hacer cualquier cosa (principio de competencia). En segundo lugar, se desprende de lo anterior que el conocimiento de la educación es necesario para lograr la calidad en la educación, porque en el transcurso de los dos últimos siglos se ha acumulado un núcleo científico de conocimiento —la Pedagogía— sobre la educación que proporciona competencia probada.

La vinculación entre calidad de la educación y conocimiento de la educación es fundamental en la defensa de la profesionalización de la función pedagógica y se predica del conocimiento de la educación del mismo modo que se predica de la profesionalización en general como principio del sistema educativo: el logro de la calidad en la educación depende de la calidad de los profesionales de la educación en buena medida (forman a los alumnos del sistema y ejercen su actividad en el sistema), y la calidad de los profesionales de la educación, depende también en buena medida del conocimiento de la educación que han asimilado, generado y aplicado a cada caso concreto de intervención.

4.4.6. La profesionalización exige especificidad, especialización y competencia en la función, no cuerpo único

En el caso de los profesionales de la educación, la profesionalización como principio del sistema educativo exige la valoración del conocimiento de la educación, del núcleo pedagógico formativo, como componente profesionalizante.

Hemos dedicado el capítulo 2 a entender la diferencia entre conocimiento de la educación y conocimiento de las áreas culturales. Hemos dedicado el capítulo 3 a entender la identidad y diversidad de las funciones pedagógicas. Sabemos ya de la posibilidad de competencias adecuadas para educar y sabemos ya de conocimiento especializado para justificar hechos y decisiones pedagógicas.

Debemos distinguir entre defender de forma genérica el carácter complementario de las actividades de cada función respecto del sistema educativo y defender de forma genérica el carácter complementario de la formación respecto de las funciones en sí. La formación no es complementaria respecto de las funciones en si porque la formación que se necesita lógicamente para estar preparado en una función no se necesita con rigor 1óéco para adquirir la formación propia de otra. Ni al pedagogo social, ni al organizador le son necesarios, para dominar su función, los conocimientos de áreas culturales ni los conocimientos pedagógicos de las didácticas especiales de esas áreas que le son imprescindibles al docente de áreas culturales para ejercer la suya, y, en cambio, les son necesarios otros conocimientos pedagógicos.

Por el hecho de ser funciones distintas podemos afirmar que la formación es distinta: estar preparado para resolver un problema de enseñanza y aprendizaje en el aula no es estar preparado para resolver un problema de organización escolar, o viceversa; las competencias son distintas. Pero además, la formación no es complementaria respecto de las funciones en sí: lo que se necesita para ser competente en una función pedagógica no es todo lo que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo una parte del núcleo pedagógico según el nivel de la función de referencia.

Justamente por eso, podemos afirmar que ni el especialista en funciones de apoyo tiene que ser docente antes, pues no necesita para desempeñar su función algunos de los conocimientos pedagógicos específicos del docente, pero necesita otros, ni el docente tiene que ser previamente técnico en funciones de apoyo.

El rigor lógico permite afirmar que la formación para las tres funciones no exige carácter complementario. Como ya hemos visto, el núcleo pedagógico ni tiene el mismo peso en todas las funciones pedagógicas, ni es el mismo en cada función; y puede diversificarse dentro de cada función.

Así las cosas, lo correcto no es decir que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función es el que se necesita para estar formado en otra, añadiendo o sustrayendo una parte del núcleo pedagógico formativo, según el nivel de la función de referencia. Más bien hay que decir, manteniendo el mismo modo de expresión, que lo correcto es afirmar que el núcleo pedagógico que se necesita para ser competente en una función es el que se necesita para estar formado en otra, añadiéndole en una parte del núcleo y sustrayéndole en otra parte del núcleo.

Esto quiere decir que la formación no es, de forma genérica, complementaria respecto de las funciones en sí, sino más bien coincidente o compartida en una parte del núcleo pedagógico. Esta diferencia es fundamental para el principio de profesionalización, pues la utilización interesada de la confusión entre formación coincidente o compartida frente a la formación complementaria es una causa segura de la identificación errónea entre carrera docente y cuerpo único. La primera es una exigencia de la profesionalización, la segunda una estrategia del profesionalismo gremial.

Una profesión es una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que está reconocida socialmente para cubrir una necesidad social. Una función pedagógica es prioritariamente una actividad que en su realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.

Una persona puede prepararse en diversas funciones pedagógicas, sin que ello anule la fuerza de la distinción lógica entre ellas y, de acuerdo con criterios pragmáticos, una sola habilitación profesional puede capacitar para diversas funciones pedagógicas. Precisamente por eso, como todos sabemos, la profesión de profesor no se identifica exclusivamente con la función de docencia aunque ésta sea su función más significativa.

Un docente es un especialista en el área cultural en la que imparte docencia y en el uso de las destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, sin los cuales es incapaz de controlar pedagógicamente esa tarea. Un profesor realiza otras funciones además de la docencia; educa, tutoriza, evalúa, supervisa, gestiona y administra, organiza y planifica, etc., y necesita los conocimientos que le permiten controlar pedagógicamente esas tareas. Pero cuando ejerce la tutoría o la organización, su función no es la docencia de áreas culturales. Está ejerciendo otras tareas distintas, que afectan directa o indirectamente a su trabajo como docente en el aula y al logro de calidad de educación en el sistema. No son funciones de docencia; pero son tareas de su profesi6n de profesor. Función docente y profesión de profesor no son lo mismo. Y tampoco es cierto que para ser profesor de universidad haya que ser antes profesor de primaria y secundaria. Debe haber carrera docente y posibilidades de pasar de unos niveles a otros. Pero nada de eso exige el cuerpo único, como tampoco exige la funcionarización del sistema.

La distinción entre función docente y profesión de profesor obliga a reparar en tres cuestiones que la legislación actual no tiene asumidas adecuadamente y que procedemos solo a enunciar en este trabajo:

- La distinción entre maestros y profesores en los cuerpos de enseñanza está atribuyendo cualificaciones que no se derivan de las funciones que ambos grupos realizan como profesores. El concepto de maestro tiene una significación genérica aceptada que no es justo limitar por deseo legal a un determinado tipo de profesores o técnicos. El concepto de maestro está vinculado en educación al de experto y al de discípulo, pero solo un uso débil del término 'maestro' se vincula a 'aprendiz' y reduce significativamente la imagen social.
- "Función pública docente no universitaria" es un modo impreciso de hablar que debe corregirse en los documentos oficiales de formación del profesorado, cuando se utiliza como sinónimo de profesor. Contradice el principio defendido en la definición de 'profesor' y da pie a pensar que lo único que se está regulando en las

normativas con ese nombre es la función docente del profesor y no el resto de sus funciones. La realidad es que la legislación actual está regulando bajo la denominación de función pública docente las funciones del profesor.

- Por la misma razón de identidad de las funciones pedagógicas y del concepto de profesor, la condición de formación profesional del profesor tiene que cumplirse en todos los niveles, incluida la función docente en el nivel universitario. La formación profesional pedagógica es una exigencia para el profesorado de la universidad cuando se defiende la profesionalización como principio del sistema. Esto es una meta del profesionalismo a la que los Institutos de Ciencias de la Educación tendrían que responder en aplicación de la autonomía universitaria; los conceptos de profesor y docente tienen un componente de formación profesional basadla en la competencia pedagógica que no puede soslayarse so pena de mutilar con la aplicación el propio concepto.

La especificidad, la especialización y la competencia nos ponen en el camino de la condición de experto en los profesionales de la educación y de su espacio ocupacional. En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos y otros profesionales que reciben con propiedad la denominación de profesionales del sistema educativo. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación e profesionales de la educación; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado

"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 éste es siempre el conocimiento de la educación. El sentido de la perspectiva del problema no debe hacernos olvidar que nuestro interés profesionalista como gremio no puede ocultar el hecho de que la profesionalización de los especialistas en funciones pedagógicas sea tan sólo una parte del problema de la profesionalización del sistema educativo, que a su vez, es también solo una parte del problema genérico de la profesionalización como principio del sistema educativo.

La cuestión así planteada abre perspectivas distintas a la profesionalización de los especialistas en funciones pedagógicas. Por una parte, el hecho de que no sean los únicos profesionales del sistema educativo, permite sostener que los especialistas en funciones pedagógicas no son los únicos responsables de la estructura, el proceso o el producto del sistema educativo. Por otra parte, el hecho de que el problema de los profesionales de la educación sea una parte de la problemática general de la profesionalización como principio del sistema educativo, permite entender que no hay ninguna razón en principio para descartar la existencia de profesionales de la educación con formación en otros niveles de la educación técnico-profesional, distintos al de grado y postgrado.

La defensa de la profesionalización de las funciones pedagógicas en el sistema educativo no debe entenderse como una defensa del profesionalismo sin límite. El principio de profesionalización no quiere decir que toda persona que educa sea profesional de la educación. Los profesionales de la educación ocupan un espacio educacional

específico y definido que es compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la que le corresponde a los otros agentes de la educación.

Son dos cosas distintas la existencia de la preocupación pedagógica y que la preocupación pueda convertirse en ocupación específica de un determinado gremio. La defensa de la condición de experto para el profesional de la educación es la defensa de la oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados, no la supresión de la actividad humana, familiar y personal de la educación. Es innegable que los padres educan; es innegable que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación, e incluso, existe desarrollo espontáneo de destrezas que valoramos educativamente y que algunos llaman sin criterio "acción educativa espontánea", como hemos visto en el epígrafe 3.2, del capítulo 3 y volveremos a ver con más detalle en los epígrafes 5.6 del capítulo 6 y 2.6 del capítulo 7. Sin embargo, no puede considerarse seriamente esto como objeción. Que el conocimiento especializado sea necesario, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común.

La defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación, permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad específica reconocida socialmente para cubrir necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas. La competencia de experto en las funciones pedagógicas procede, por tanto, del conocimiento de la educación: se manifiesta en el dominio de las competencias adecuadas para educar y en la posesión de mentalidad pedagógica específica; se ejerce con mirada pedagógica especializada en los elementos estructurales de la intervención; se diversifica en profesiones conocidas hoy ya como profesor, director, inspector, educador social, psicopedagogo, pedagogo, etc.

4.5. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS INSTITUCIONALES DE FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN FUNCIONES PEDAGÓGICAS

En el capítulo 3 hemos defendido la consideración de las funciones pedagógicas como funciones distintas, que tienen un núcleo pedagógico que puede diversificarse y que son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo, pero que no son complementarias respecto de la actividad en sí misma. También hemos defendido en ese capítulo la consideración de las funciones pedagógicas como funciones de formación distinta, no complementaria respecto de la función en sí y de carácter coincidente o compartido en el núcleo pedagógico formativo. Estos rasgos distintivos, junto con las posibilidades de relación conceptual entre ciclo, función y profesión, permite sistematizar las alternativas de formación de especialistas en funciones pedagógicas.

En el epígrafe 7.3.3 del primer capítulo se estableció, respecto de la relación entre objeto significado con un término y rasgos que lo identifican, la diferencia entre conexión empírica y conexión conceptual (Scheffler, 1970; Snook, 1972; Wright, 1979). Una conexión es conceptual si se funda en relaciones lógicas entre los rasgos destacados y el objeto significado. Una conexión es empírica si se funda en relaciones circunstanciales, pragmáticas o de interés particular. Así, por ejemplo, hacemos una conexión empírica entre soltero y egoísta al identificar a todos los solteros como egoístas, basándonos en la experiencia de que muchos solteros acaban siendo egoístas. Lo cierto es que desde el punto de vista conceptual y lógico ser soltero no significa ser egoísta, porque hay solteros que no lo son y, si no apreciamos esa diferencia, no podríamos llamar solteros a los que lo son, pero no son egoístas. Esto mismo ocurre cuando se dice que 'hinchas' de equipo de futbol quiere decir violento, basándose en la experiencia práctica de que en determinados casos, ciertos hinchas responden con violencia; sin embargo, la verdad es que la frecuencia con que un determinado grupo de hinchas actúe violentamente no significa que los hinchas sean violentos y por tanto, en buen lógica, hincha, no quiere decir violento. Por su parte, conexión conceptual significa relación lógica de intensión y extensión entre rasgos y objetos significados. Establecemos conexión conceptual cuando definimos 'barco' como "transporte marítimo tripulado por humanos" y estamos dispuestos a mantener que ese concepto se aplica coherentemente a todos los objetos que cumplen esas condiciones y solo a aquellos que las cumplen.

El carácter distinto de las funciones pedagógicas permite mantener que *la conexión entre profesión y funciones pedagógicas es empírica no conceptual, obedece a razones pragmáticas, no a rasgos compartidos de la función y de la profesión.* Los criterios de funciones y profesiones no tienen que ser los mismos. La función se identifica por criterios lógicos de la actividad y la profesión se configurar pragmáticamente como ejercicio de una, dos o más funciones distintas, por reconocimiento social para cubrir necesidades sociales. En este sentido, me parece importante reiterar lo que ya sabemos, que 'función docente' y 'profesión de profesor' no son exactamente iguales; cabe la posibilidad de que la profesión de profesor se configure además como ejercicio de alguna función de apoyo y que algunas de las competencias que tiene que alcanzar el profesor también sean compartidas o instrumentos de otras profesiones, como por ejemplo las competencias de gestión.

La posibilidad de diversificar el núcleo pedagógico formativo en la misma función permite afirmar, a su vez, que *la conexión entre ciclos universitarios y funciones pedagógicas es también es empírica no conceptual, obedece a razones pragmáticas, no a rasgos compartidos de la función y el ciclo.* Los criterios de ciclos y funciones no tienen que ser los mismos. Lo propio del ciclo es el nivel de complejidad intelectual del aprendizaje a realizar y, por tanto, el nivel de estudios, o sea, el tiempo de formación. Precisamente por eso se puede entender la posibilidad de existencia de algunas funciones de docencia que requieran formación de segundo ciclo y de funciones de apoyo que sólo requieran formación de primer ciclo (en el momento actual, el profesor de primaria tiene formación de primer ciclo, es graduado, el profesor de bachillerato, tiene formación de grado y

posgrado, primero y segundo ciclo, porque se requiere en su formación el grado en un área disciplinar —la historia, por ejemplo— y el máster de posgrado —segundo ciclo— en competencias pedagógicas.

Por último, la diferencia de significado entre ciclo y profesión permite mantener que *la conexión entre ciclo y profesión es también es empírica no conceptual, obedece a razones pragmáticas, no a rasgos compartidos de ciclo y de la profesión.* El ciclo obedece a razones de complejidad intelectual del aprendizaje y al tiempo que se necesita; la profesión se ajusta a criterios de profesionalización, más amplios que la complejidad intelectual de la tarea. Es cierto que una profesión se puede configurar como ejercicio de dos o más funciones distintas y que la capacidad de diversificación del núcleo pedagógico en la misma función es posible, y precisamente por eso, nada impide lógicamente la existencia de una profesión que implique funciones con formación de primero y segundo ciclo y con varios itinerarios de especialización. Esto no se contradice con la experiencia de que, en la práctica, solemos hacer conexión conceptual entre ciclo y profesión, al identificar la profesión por el ciclo terminal de estudios que requiere. Tener esa costumbre no anula la realidad de que hay carreras de primer ciclo, de segundo y de primero y segundo y que los términos 'ciclo' y 'profesión' significan cosa distintas.

El hecho de establecer estas condiciones desde el proceso de comprensión de la función pedagógica, permite construir un marco de interpretación de la formación de especialistas en funciones pedagógicas con significación propia del ámbito de la educación. Adviértase, además, que no se trata de afirmar que sean los especialistas en educación los únicos que pueden decir algo acerca de la formación y de las profesiones pedagógicas. Se trata, más concretamente, de reconocer que, en cualquier ámbito de realidad a indagar, el marco teórico restringe las posiciones de valor que coherentemente pueden defenderse y, así las cosas, puede afirmarse que, con fundamento de elección técnica, no todos los modelos de formación de especialistas en funciones pedagógicas tienen el mismo nivel de legitimación pedagógica.

Un problema básico de la formación de especialistas en funciones pedagógicas es, sin lugar a dudas, aunque no sólo, el problema de la relación entre carreras en las instituciones dedicadas a la formación para esas funciones, o lo que es lo mismo, el problema de relación entre las carreras que en ellas se cursan. Precisamente por eso, además de la conexión entre ciclo, función y profesión, hemos de considerar el carácter atribuido a la formación para analizar las alternativas de formación de modo sistemático.

Depende del modo en que se establezca la relación para que la alternativa tenga más o menos posibilidades de legitimación pedagógica. Desde el punto de vista técnico podemos hablar de *integración-articulación* (las carreras pueden relacionarse de diversos modos) basándonos en el carácter atribuido a la formación de las funciones pedagógicas (formación distinta, formación complementaria, formación coincidente o compartida en una parte del núcleo pedagógico). De este modo podemos distinguir:

- *Integración-Articulación extrínseca* entre carreras: se acepta que son funciones pedagógicas distintas y de formación distinta, pero se defiende el carácter complementario de las funciones respecto del sistema educativo, de manera tal que en esta alternativa, el programa de formación para cada función profesionalizada está totalmente separado e independiente de las demás.

- *Integración-Articulación intrínseca* entre carreras: se defiende que las funciones son complementarias respecto de la función en sí misma y por tanto se mantiene que la formación para funciones distintas tiene carácter complementario respecto de las funciones en sí. En este caso hay una carrera o función de base cuya formación es obligada o punto de partida para las demás.
- *Integración-Articulación interna* entre carreras: se entiende que las funciones son distintas, son complementarias respecto del sistema educativo, pero no son complementarias entre sí; por consiguiente, la formación tampoco es complementarias respecto de la función, sino coincidente o compartida en una parte del núcleo pedagógico. La articulación es interna, porque de manera interna las carreras articulan, con núcleos de formación de carácter coincidente o compartido, los planes de estudios diversificados por especialidades, carreras e itinerarios. En esta alternativa, todas las carreras pueden compartir un núcleo pedagógico formativo y básico de materias troncales.

Si lo que queda establecido en los párrafos precedentes es correcto, es posible analizar las alternativas de formación de especialistas en funciones pedagógicas atendiendo a los criterios de:

- Conexión empírica o conceptual entre ciclo, función y profesión
- Articulación-Integración extrínseca, intrínseca o interna entre núcleos formativos de cada carrera

Desde esta perspectiva podemos distinguir tres alternativas de formación, que si bien ya no están vigentes, han reflejado modos distintos de resolver los problemas planteados de programas de formación de especialistas en funciones pedagógicas, desde las condiciones generadas en el proceso de comprensión de la función pedagógica:

- El modelo de Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- El modelo de Facultad de Educación.
- El modelo de Facultad de Pedagogía.

4.5.1. El modelo de Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación para la formación de especialistas en funciones pedagógicas

Este modelo, que ha estado vigente en nuestro país en la etapa de desarrollo de la Ley General de Educación y financiación de la reforma educativa (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto) y nace por aplicación del decreto de división de las antiguas facultades de Filosofía y Letras (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 8).

El Decreto 1974/1973 de 12 de julio (BOE de 22 de agosto) autoriza, en el artículo primero, la división de las Facultades de Filosofía y Letras en:

- Facultades de Geografía e Historia.
- Facultades de Filología.
- Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación.

A su vez, en el artículo cuarto del mismo Decreto, se afirma que en las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación existirán *Secciones de Filosofía, de Psicología y de Ciencias de la Educación*.

En este modelo, cada Sección funciona por separado y hace sus reuniones colegiadas para tomar acuerdos académicos. La formación de profesores de primaria (profesores

de Educación General Básica) se hace en las Escuelas de Magisterio y formación del profesorado. La formación pedagógica de profesores de secundaria se atribuye a los Institutos de ciencias de la Educación y la formación de pedagogos se hace en la facultad, cuya titulación no es licenciado en Pedagogía, sino en Ciencias de la educación.

Cuadro 23. Modelo de Facultad de filosofía y ciencias de la educación. Conexión conceptual y articulación extrínseca de carreras.



Fuente: Touriñán, 1987b. Elaboración propia.

a) Se establece una conexión conceptual entre función y profesión. La formación para la función docente está ubicada en las E.U.F.P.E.G.B. (Escuelas universitarias de formación del profesorado de Educación general básica) en las que se obtiene la habilitación profesional como profesor de E. G. B. De este modo cualquier intento de identificar la profesión de profesor con más funciones que la de docencia en áreas culturales genera conflictos con otras instituciones o carreras.
b) Establece conexión conceptual entre funciones y ciclos. Al primer ciclo (Diplomado, en los planes de estudios y denominación de título) se le asigna la función de docencia, y a otros ciclos (Licenciado, en la denominación de título) otras funciones. Y el hecho de no entender a nivel de modelo que pueden existir funciones de docencia de diferente nivel de estudios, obliga a adoptar fórmulas "*ad hoc*" de formación que no resuelven con suficiencia el problema (como es el caso del "Curso de aptitud pedagógica" para profesores de enseñanza media en los Institutos de ciencias de la educación, ICEs.) o se desentienden de él (como es el caso de la formación pedagógica de los profesores de universidad).
La lectura directa del modelo da pie para defender erróneamente que la formación pedagógica profesional de docentes de enseñanza media (frente a básica y superior)

es tan distinta a la de los docentes de enseñanza básica que justifica la existencia de dos instituciones formadoras y la merma de dedicación a la investigación en los institutos superiores de educación.

c) Establece conexión conceptual entre ciclo-profesión. En este modelo se facilita la habilitación genérica y única para estudiantes de segundo ciclo (Licenciatura, en la denominación de título), como licenciados en ciencias de la educación o pedagogos en sentido restringido, tal como si todas las funciones pedagógicas, distintas de las de profesor, correspondieran a una sola identificación profesional: Pedagogo, licenciado. A todo los que investigamos en los problemas profesionales de la función pedagógica nos consta que esa identificación genera de manera aleatoria puestos para licenciados de carácter ocupacional, pero no de carácter profesional.
d) La alternativa Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación es un modelo de formación de especialistas que puede denominarse con propiedad *modelo de integración-articulación extrínseca*: se acepta que son funciones pedagógicas distintas y de formación distinta, pero se defiende el carácter complementario de las funciones respecto del sistema educativo, de manera tal que en esta alternativa, el programa de formación está el programa de formación para cada función profesionalizada está totalmente separado e independiente de las demás. Los planes de estudios son absolutamente independientes entre carreras; los alumnos y las asignaturas son distintos; se imparte la formación en centros distintos, de tal manera que la relación entre los distintos especialistas viene dada fundamentalmente por el hecho de ejercer funciones que son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. Cada carrera se relaciona consigo misma y nada más. Y si hay funciones de docencia en dos ciclos y profesiones distintas, ni siquiera se comparten los programas.

La formación se entiende básicamente como formación distinta para funciones distintas, de tal manera que cada institución de formación está favorecida para inclinarse claramente hacia sí misma. Es este tipo de situación la que, en buena parte, explica que en este modelo no se dé una adecuada articulación entre los estudios de formación para funciones distintas, si bien puede existir una buena articulación dentro de cada carrera.

4.5.2. El modelo de Facultad de Educación para la formación de especialistas en funciones pedagógicas

Este modelo nace como propuesta vinculada al propio Ministerio de Educación dentro de las alternativas de debate a la formación en funciones pedagógicas, vinculadas al espíritu de la reforma de la LRU.

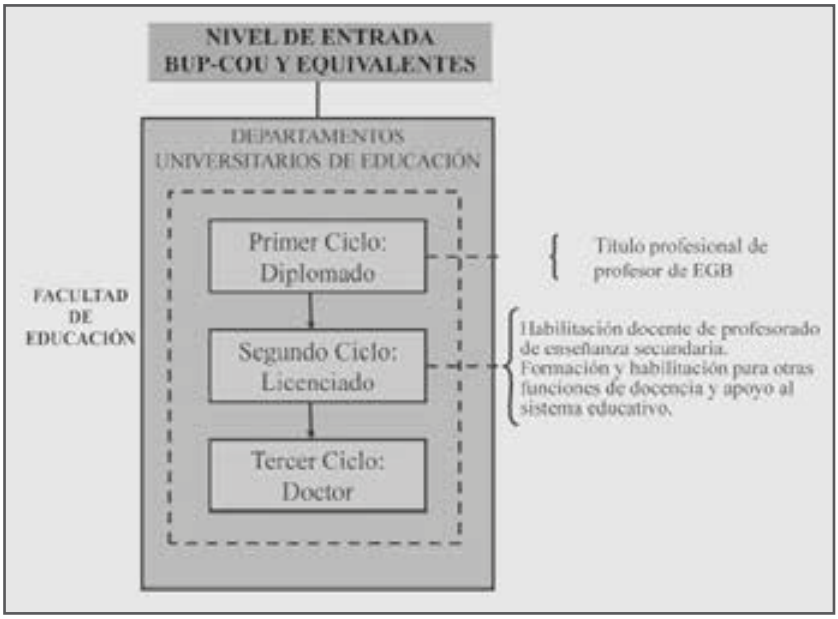
El 25 de agosto de 1983 se aprueba la Ley 11 de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre). Respecto del problema que nos ocupa en este capítulo, hemos de decir que la mencionada Ley, que siempre se reconocerá en el ámbito académico como la ley de la autonomía universitaria, *reforma las categorías de los cuerpos docentes* universitarios y *abre la posibilidad de reorganizar las plazas por áreas de conocimiento* (título quinto y disposición transitoria novena), pero de manera particular incide en la posibilidad d Reforma de la formación del profesorado.

No se trata aquí de hacer una reconstrucción histórica del proceso, sino de insistir en que en el año 1984, el Ministerio presentó un borrador de reforma de formación

de profesorado y en 1987 otro que fue sometido a consulta de los diverso organismos implicados en la formación de profesores, entre ellos la Sociedad Española de Pedagogía, para la que elaboré una ponencia, con motivo de esta consulta, bajo el título de "Formación del profesorado, consideraciones de base para una modificación de la propuesta del MEC" (Touriñán, 1988):

> "Bajo esa denominación se pretendía un doble objetivo: por una parte, analizar críticamente el contenido del capítulo XIX del libro que ha publicado recientemente el Ministerio de Educación y Ciencia con el título genérico de *Proyecto para la reforma de la enseñanza y* por otra parte, ofrecer una propuesta alternativa, fundamentada, para aquellos aspectos del proyecto ministerial de formación del profesorado que hubiesen sido considerados negativamente. (.../…) Desde un punto de vista comparado, el documento distribuido por el Ministerio en 1984 era mucho más completo que el que ahora se nos ofrece, no sólo por la justificación que hace de su oferta, sino también por la claridad con que relaciona, por una parte, la formación del profesorado con la de otros especialistas en funciones pedagógicas, y, por otra parte, los distintos centros que tendrían competencias en la formación de especialistas en funciones pedagógicas. (…) Si, como dice el Ministro en la página 10 del libro, '*el documento que se presenta al lector es un documento de definición*', es innegable que hay cuestiones importantes de la formación del profesorado que quedan sin definir en el capítulo en cuestión. Si el documento debe considerarse como propone el Ministro, se sigue que, aquello de lo que no se habla en el documento, no tiene por qué definirse, cuando se habla de la formación del profesorado. Por tanto, mi opinión personal es que el marco de la formación del profesorado no es completo en el documento" (Touriñán, 1988, pp. 467-468).

Cuadro 24. Modelo de Facultad de educación. No conexión conceptual y articulación intrínseca de carreras.



Fuente: Touriñán, 1987b. Elaboración propia.

Desde el marco interpretativo establecido para analizar las alternativas de formación, puede afirmarse que este modelo:

a) No establece una conexión conceptual entre profesión y función. Si bien es verdad que el primer ciclo culmina con la obtención del título de profesor de educación básica, cabe aceptar la posibilidad de que la preparación del profesor no sea referida sólo a competencias de docencia. Pero la misma observación del modelo permite afirmar que no hay habilitación posible en primer ciclo para funciones pedagógicas distintas de aquellas que se consideran propias de la profesión de profesor de EGB.
b) No se establece una conexión conceptual entre ciclos y funciones. La lectura directa del cuadro permite observar la posibilidad real de formación de especialistas en funciones de docencia en distintos ciclos.
c) Sin embargo en este modelo, si exceptuamos la habilitación y formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria, puede afirmarse que defiende el carácter complementario de la formación para las funciones pedagógicas de segundo ciclo. Y ello genera una situación especial para la conexión ciclo profesión.
   En efecto, pudiera decirse que no hay conexión conceptual entre ciclo y profesión, porque los profesionales de la docencia en enseñanza media cursan interfacultativamente los estudios convenientes para dominar el área cultural en la que van a impartir docencia y, posteriormente, cursarían la formación pedagógica profesional en la Facultad de Educación, de tal manera que entre los estudios del área cultural y de formación profesional ocupan académicamente cinco años. Los docentes de enseñanza media en este modelo no son licenciados en un área cultural, sino habilitados a nivel de licenciados a efectos de docencia en enseñanza media.
   Salvo con esa excepción, la lectura del cuadro permite observar que se actúa como si fuera correcto afirmar que la formación de especialistas de cualquier función pedagógica requiere lógicamente el dominio de las competencias del profesor de primaria. De tal manera que en la Facultad de Educación se da prácticamente una conexión conceptual entre ciclo y profesión de profesor de EGB, y, consiguientemente, el carácter complementario de la formación para las demás funciones, a excepción del profesor de Media.
d) El modelo de Facultad de Educación es un modelo de formación de especialistas que puede denominarse con propiedad *modelo de integración-articulación intrínseca* porque su eje de articulación es la defensa de una determinada función que se impone como complementaria y punto de partida de las demás desde el propio núcleo pedagógico de formación. Es *Integración-Articulación intrínseca* entre carreras, porque se defiende que las funciones son complementarias respecto de la función en sí misma y por tanto se mantiene que la formación para funciones distintas tiene carácter complementario respecto de las funciones en sí.
   En este caso hay una carrera o función de base cuya formación es obligada para las demás. Evidentemente este modelo no facilita la identificación del especialista en funciones con formación de segundo ciclo como 'pedagogo', sino como licenciado en educación con diversas habilitaciones profesionales. También es verdad que favorece la articulación entre carreras. Pero todo ello, a costa de no distinguir entre carácter coincidente o compartido de la formación para funciones distintas y carácter complementario de la formación, con lo cual se está favoreciendo indirectamente la

consideración de las funciones especializadas que no son del profesor de primaria como funciones ocupacionales de carácter circunstancial; es decir, dado que todo especialista en funciones pedagógicas es profesor, cabe la posibilidad de que la actividad frecuente del profesional de funciones pedagógicas sea la de profesor y sólo ocasionalmente actúe como técnico especialista de otras funciones.

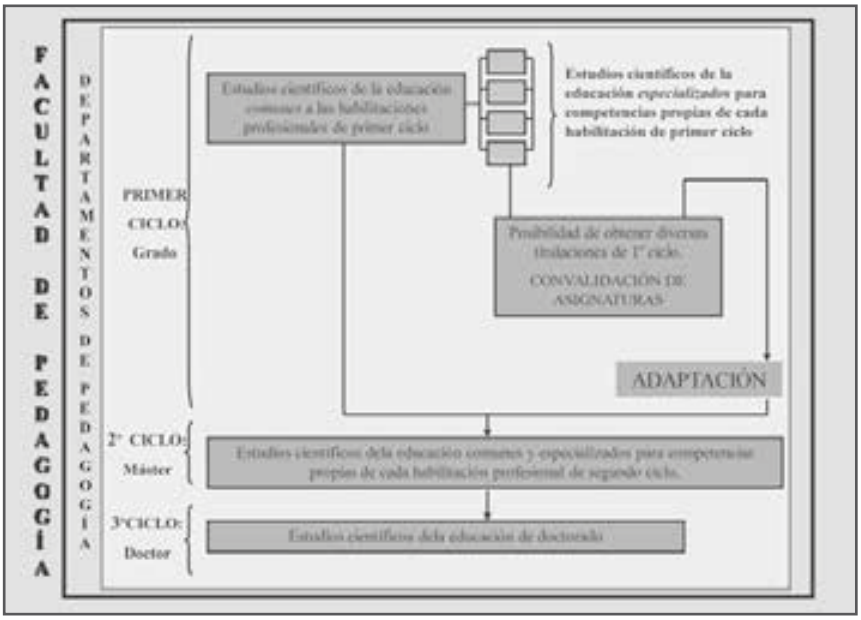
Con todo, debe quedar bien claro que no se sigue del modelo de Facultad de Educación la supresión de cualquier otra institución de formación de especialistas en funciones pedagógicas. Es suficiente entender que las escuelas de formación de profesorado quedan adscritas a los Departamentos de Educación, aunque mantengan sus locales y cuadros de profesores.

Por otra parte, el hecho de establecer la organización en este modelo a partir de una tarea profesionalizada —profesor— en la que no sólo interviene conocimiento de la educación, sino también conocimiento de áreas culturales, lleva a identificar la Facultad no por el estudio científico autónomo del ámbito —la Pedagogía—, sino por el ámbito de realidad que se estudia —la educación—, cuando lo común es identificar las Facultades por la ciencia del ámbito que estudian (se dice facultad de física, de psicología, de biología, de sociología, etc.) y no por el ámbito de conocimiento.

4.5.3. El modelo de Facultad de Pedagogía para la formación de especialistas en funciones pedagógicas

Es el modelo que se implantó en la práctica como resultado de los debates de la Reforma, asumiendo sus planteamientos técnicos pero con denominaciones diversas de Facultad de Pedagogía, Facultad de educación y formación del profesorado y Facultad de ciencias de la educación.

Cuadro 25. Modelo Facultad de Pedagogía. Conexión empírica y articulación interna de carreras.



Fuente: Touriñán, 1987b. Elaboración propia.

Desde nuestro marco interpretativo puede afirmarse que este modelo:

a) No establece conexión conceptual entre profesión y función. A la Facultad de Pedagogía le corresponde, a través de sus departamentos la formación específica en las competencias pedagógicas de cada función. Son los criterios profesiológicos los que determinan si una profesión implica sólo funciones de un tipo o de más de uno.
b) No establece una conexión conceptual entre ciclo y función. Los graduados son técnicos de educación de primer ciclo que dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que les permiten entender, explicar y decidir su intervención pedagógica en el ejercicio de la profesión para la que se habilitan. Los posgraduados de máster son técnicos de educación de segundo ciclo que dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que les permiten entender, explicar y decidir su intervención pedagógica en el ejercicio de la profesión para la que se habilitan, ya sea esta profesión de profesor de secundaria u otras derivadas de las posibilidades profesionalizadoras de los másteres que se pongan en marcha. Los doctores son técnicos de educación de tercer ciclo que dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que les capacitan para validar y desarrollar modelos de explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica y acontecimientos educativos. Pero las *funciones* son de un ciclo u otro según los años de estudios que exige la formación. En este sentido pueden existir en el modelo funciones de apoyo al sistema que no requieren otra formación que la correspondiente a un primer ciclo de universidad y funciones de docencia que requieren formación a nivel de segundo ciclo.
c) No reclama conexión conceptual entre ciclo-profesión y mantiene el carácter coincidente o compartido de la formación para funciones distintas. En las diversas funciones pedagógicas hay aspectos formativos comunes, en la misma medida que hay problemas teóricos y tecnológicos comunes a cualquier tipo de función pedagógica, pero hay además aspectos formativos diferenciadores, en la misma medida que las actividades a realizar en cada función requieren competencias distintas. Y así las cosas, la formación en una función no es, con carácter general, requisito necesario para la formación en otra. Precisamente por eso no hay una función ni una profesión que sea complementaría de las demás. La convalidación de asignaturas hace posible la obtención de diversos títulos profesionales de primer ciclo.Los cursos de adaptación, con créditos complementarios, permiten la incorporación a la formación de habilitaciones distintas a todos aquellos alumnos que se incorporan a la formación en esa función desde habilitaciones para otras funciones, porque se reconoce el carácter coincidente o compartido de formación en el núcleo pedagógico.
d) El modelo de Facultad de Pedagogía es un modelo de formación de especialistas que puede denominarse con propiedad *modelo de Integración-Articulación interna* entre carreras: se entiende que las funciones son distintas, son complementarias respecto del sistema educativo, pero no son complementarias entre sí; por consiguiente, la formación tampoco es complementarias respecto de la función, sino coincidente o compartida en una parte del núcleo pedagógico. La articulación es interna, porque de manera interna las carreras se articulan con núcleos de formación de carácter

coincidente o compartido y planes de estudios diversificados por especialidades, carreras e itinerarios. En esta alternativa, todas las carreras pueden compartir un núcleo pedagógico formativo y básico de materias troncales.

Su eje de articulación no es extrínseco; no es el carácter de formación distinta y solo complementaria de las funciones respecto del sistema educativo. Tampoco es intrínseco, porque la formación para funciones distintas no tiene carácter complementario respecto de las funciones en sí. Su eje de articulación es interno, porque de manera interna lo que puede articular carreras son los núcleos pedagógicos de formación de carácter coincidente o compartido en los planes de estudios.

El modelo de Facultad de Pedagogía favorece la unificación de la formación profesional pedagógica de un modo especial. Los planes de estudios para la formación en cada función son los que marcan el nivel de articulación entre carreras formativas. Su cometido es:

- Respetar la identidad peculiar de cada función.
- Proporcionar competencia pedagógica.
- Operativizar el carácter coincidente o compartido de la formación para funciones que son distintas y complementarias respecto de las actividades que realizan, lo cual exige básicamente diseñar núcleos curriculares completos para cada habilitación profesional y, derivadamente, aumentar la flexibilidad de los planes de estudios y la responsabilidad tutorial del profesorado de especialistas en funciones pedagógicas.

4.5.4. La toma de posición respecto de la denominación de los centros de formación de los especialistas en funciones pedagógicas

Desde el punto de vista profesional la consecuencia más directa de la confusión entre funciones complementarias y formación complementaria es la incoherencia en los sistemas de promoción y derivadamente la infravaloración de la competencia pedagógica, en determinados casos, como ya hemos visto. Estamos en condiciones de afirmar que:

- El carácter distinto de la función permite mantener que la c*onexión entre función y profesión y es empírica,* la función se identifica por criterios lógicos de la actividad, la profesión se configura por criterios pragmáticos.
- La posibilidad de diversificar el núcleo pedagógico formativo permite mantener que la *conexión entre ciclo universitario y función es empírica.*
- La diferencia entre 'ciclo', que obedece a razones de complejidad intelectual del aprendizaje y al tiempo que se necesita, y 'profesión', que se ajusta a criterios de profesionalización más amplios que la complejidad intelectual de la tarea, hace que la *conexión entre ciclo y profesión sea empírica,* aunque estemos habituados a asociar cada determinada profesión con el ciclo correspondiente al nivel terminal de estudios que requiere.
- El *carácter* atribuido a la *formación* es de *coincidente o compartido* en una parte del núcleo pedagógico formativo

La condición propia de esas cuatro vinculaciones, su cumplimiento u olvido, constituye un marco teórico que permite interpretar la mayor o menor legitimidad pedagógica

de la articulación entre carreras que se cursan para formación de especialistas en funciones pedagógicas. Este es el punto al que pretendía llegar en este capítulo.

Si esto es así, se sigue la conveniencia de la *Facultad de Pedagogía*. La identidad lógica de las funciones pedagógicas, la diversidad de las mismas y la significación del conocimiento de la educación exigen, en mi opinión, la puesta en marcha de las Facultades de Pedagogía, porque esta denominación es la única que define a los profesionales de la educación por su identidad lógica (el conocimiento de la educación específico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan), manteniendo el carácter coincidente y compartido de la formación en una parte del núcleo pedagógico.

"Facultad de Pedagogía" es una denominación más adecuada que Facultad de Educación o Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de formación del profesorado.

Una Facultad de Educación, tendría como equivalente, aplicando el mismo principio, la facultad de los «dientes» (en lugar de estomatología) la de los «números» (en lugar de matemáticas), la de las «lenguas» (en lugar de Filología). Nadie está dispuesto a cometer este error en el caso de esas facultades; pero parece apropiado empíricamente, aunque sea erróneo, ir contra corriente y defender en el ámbito de la educación la denominación no por el conocimiento del ámbito (Pedagogía) sino por el ámbito de conocimiento (Educación). No creo que la racionalidad administrativa deba ser contraria a la epistemológica y aceptar la perpetuación de esas licencias. Las facultades no se definen por el ámbito de conocimiento, que no es competencia exclusiva de ninguna institución, sino por el conocimiento del ámbito.

La denominación de Facultad de Educación es poco afortunada. No sólo por lo anteriormente dicho, sino porque se procede por mimetismo de lo anglosajón, sin pensar que el término 'educación' tiene significado distinto en nuestro país. Lo paradójico del caso es que, cuando los anglosajones progresan y comienzan a hablar de la búsqueda del *Pedagogo* experto, y de la Pedagogía, nosotros retrocedemos e imitamos sus tradiciones de Facultad de Educación sin mucha imaginación.

En última instancia, la denominación "Facultad de Educación" es un mal modo de identificar a los pedagogos —cualquiera que sea su función pedagógica—. Por una parte, se apunta a la exclusividad del tema 'educación' para los graduados de este centro (por la propia connotación del término Facultad) y esto es erróneo, porque la educación es una preocupación de muy diversos colectivos y ninguno la debe patrimonializar. Pero, además y, por otra parte, la denominación de Facultad de Educación supone la desaparición nominal de los pedagogos. Esto es así, porque de este modo no existiría, en rigor, la denominación 'pedagogo' en ninguna titulación ni en ningún centro. La semántica del término predica que de la Facultad de Medicina, son los médicos; de la Facultad de Psicología, son los psicólogos; de la Facultad de Sociología, son los sociólogos: ¿Por qué forzamos a predicar, fuera de la regla semántica, que de la Facultad de Educación, son los pedagogos? Esto es hacer un flaco servicio a la profesión.

En mi opinión, entre Facultad de Pedagogía y Facultad de Educación no hay color ni duda a la hora de decidir la denominación. Y en este mismo sentido hay que definirse frente a la denominación de Facultad de Ciencias de la Educación. En este caso,

si bien es verdad que se define la facultad por el conocimiento del ámbito, también lo es que la denominación 'Ciencias de la Educación' responde a una concepción del conocimiento de la educación subalternada, que oculta la distinción entre estudios científicos de un ámbito y ciencia de ese ámbito (en nuestro caso, la Pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional en su forma de conocer).

Adviértase que en esta polémica, el error más grave es tratar de obviarla, diciendo que es una disputa nominalista. Quien no se dé cuenta de que detrás de estas denominaciones están cuestiones técnicas rigurosas y problemas de profesionalismo irrefrenables por más tiempo, todavía no ha empezado a considerar seriamente el tema y las circunstancias de sociología del conocimiento y de imagen social de la reforma de los títulos de enseñanza superior.

En el caso de la denominación Facultad de Ciencias de la Educación, si bien se asocia el nombre al conocimiento del ámbito, se está manteniendo en el mismo plano de discusión dos cuestiones distintas, la identificación de un gremio académico y las materias que debe estudiar el gremio para formarse. Ningún gremio académico estudia sólo disciplinas académicas sustantivas de su ámbito (los filólogos no estudian solo filologías, ni los psicólogos estudian sólo psicologías, ni los médicos sólo disciplinas médicas); pero todos ellos definen su Centro por su disciplina científica: la filología, la psicología, la medicina. No caer en la cuenta de esta confusión entre identificación de gremio académico y materias de estudio nos llevaría al absurdo de defender en lugar de Filología, la Facultad de Ciencias de la lengua y el habla; en lugar de Psicología, Facultad de Ciencias del comportamiento, etc.

En el fondo, y hay que denunciarlo así, cuando se reduce la denominación del centro a Facultad de Ciencias de la Educación, estamos apoyando una denominación que no se defiende para otros casos semejantes y en igualdad de condiciones. La opción 'Ciencias de la Educación' es favorecer una tendencia subalternada del conocimiento de la educación en el ámbito de la investigación pedagógica: aquella que reduce el saber de educación a la teoría práctica y a la teoría interpretativa, negando a la Pedagogía el estatus epistemológico de una estructura de conocimiento teórico consolidado, capaz de generar explicaciones y principios de acción vinculados a hechos y decisiones pedagógicas.

La "Facultad de formación del profesorado" es una identificación circunstancial por la actividad para la que se prepara al alumno; su equivalente sería en otras disciplinas, facultad de formación de médicos, facultad de formación de historiadores, etcétera. Puedo reconocer el valor romántico e histórico de recuperar a nivel de grado y postgrado la denominación e independencia de las antiguas escuelas de magisterio. Y también reconozco el interés político y gremial de esta denominación, si se pretende aglutinar en ese centro la formación pedagógica de todo el profesorado de cualquier nivel y crear la profesión de profesor. Pero debe quedar bien claro que esta denominación separa la formación para la función de docencia de las demás funciones pedagógicas. Y si se pretende formar para las funciones pedagógicas bajo esa denominación, la denominación "formación de profesorado" toma una parte por el todo, y no es representativa de la identidad de las funciones pedagógicas. Es alternativa poco ajustada desde el punto de la identidad lógica de las funciones pedagógicas y desde la defensa de la imagen social

de la Pedagogía y del reconocimiento de su estatus epistemológico. Conviene saber de qué se está hablando en el caso de esta denominación, porque su uso nos llevaría a una situación administrativa semejante a la reconocida para las escuelas de ingenieros (centros distintos por especialidades profesionales) o a una situación administrativa como la de ciencias de la salud, con centro específicos y distintos para profesión de médico, estomatólogo y enfermería, que son carreras profesionales con atribuciones reconocidas y ese no es el nivel de desarrollo de la Pedagogía.

Frente a estas denominaciones, la denominación 'Facultad de Pedagogía' se define, no por el ámbito de conocimiento o por la actividad profesional derivada, sino por el conocimiento del ámbito sin reducirlo a visión subalternada. Su cometido es dar formación en competencias pedagógicas. Su tarea no es, por tanto, la competencia en áreas culturales o en una profesión particular. Se entiende, por consiguiente, que lo fundamental es diseñar los créditos necesarios para capacitar con el conocimiento de la educación a los especialistas en funciones pedagógicas.

La denominación, igual que el modelo 'Facultad de Pedagogía', identifica profesionalmente a los especialistas en funciones pedagógicas y es un modelo en el que los planes de estudios establecen, racionalmente y de modo interno, relaciones entre carreras de especialización en función pedagógicas por medio de núcleos pedagógicos de formación de carácter parcialmente coincidente o compartido. Es posible hablar y construir Facultades de Pedagogía que integren administrativamente en un sólo centro los estudios conducentes a todas las titulaciones de las funciones pedagógicas, ya sean estas funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo o funciones de investigación pedagógica.

4.6. RACIONALIDAD ADMINISTRATIVA Y RACIONALIDAD EPISTEMOLÓGICA: UNA CONVERGENCIA NECESARIA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE HOY

El desarrollo administrativo no es una razón epistemológica. Precisamente por eso conviene reflexionar sobre la diferencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico y apuntar argumentos para entender cómo el desarrollo administrativo no siempre se orienta hacia lo que conviene al desarrollo epistemológico. La razón epistemológica puede ser integrada en la razón administrativa, pero también puede ser desfigurada y condicionada negativamente por la razón administrativa y esto es de especial significado en política educativa y científica, porque condicionan con sus modelos de organización y sus decisiones la orientación los recursos de investigación y el desarrollo de las disciplinas, la investigación y la formación.

En el epígrafe anterior hemos utilizado las denominaciones posibles de los centros de formación de especialistas en funciones pedagógicas y también las alternativas de formación como elemento conductor para entender que la racionalidad administrativa no asume como corresponde la racionalidad epistemológica en casos concretos. En este epígrafe pretendo razonar sobre el problema utilizando como punto de partida el concepto de "área de conocimiento".

El *área de conocimiento*, es un concepto administrativo de fundamento epistemológico, con origen en la etapa administrativa de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Esta ley, conocida académicamente como la ley de la autonomía universitaria, marcó, junto con la ley de fomento de investigación de 1986, el desarrollo administrativo de la universidad española hasta finales del siglo XX. El camino, desde esas leyes, es el camino de la autonomía universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, junto con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, constituyen el nuevo marco de la universidad y la investigación y afecta a los profesionales de la educación en tanto que tienen formación universitaria.

4.6.1. El sentido del "área de conocimiento"

La Ley 11 de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre), *reforma las categorías de los cuerpos docentes* universitarios y *abre la posibilidad de reorganizar las plazas por áreas de conocimiento* (título quinto y disposición transitoria novena).

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre) y las demás disposiciones legales que desarrollan la LRU permiten afirmar que esta etapa de legislación se configura, respecto del desarrollo administrativo de las cátedras, como la *etapa de homogeneización de denominaciones de plazas*.

La situación legal es que el citado Decreto 1888/1984 establece la denominación de las áreas de conocimiento y que las plazas de los cuerpos docentes universitarios se denominarán como el área de conocimiento a la que están adscritas (art. 2º 2). En desarrollo del Decreto, la Resolución de 26 de noviembre de 1984 (BOE de 8 de diciembre) establece que las *plazas* adscritas a una única área de conocimiento y ocupadas en ese momento por profesores de carrera de los cuerpos docentes universitarios *se denominarán como el área de conocimiento a la que figuran adscritas* (art. 1º). Esa resolución se completa:

- En primer lugar, con el Real Decreto 2360/1984 de 12 de diciembre (BOE de 14 de enero), en cuyo artículo noveno se dice que los Departamentos se denominarán como el área de conocimiento correspondiente.
- En segundo lugar, con la Resolución de 27 de noviembre de 1984 (BOE de 4 de diciembre de 1984) por la que, las *plazas interinadas del cuerpo de catedráticos* que quedaran vacantes por nombramiento como titulares de los contratados que las ocupaban y hubieran superado las pruebas de idoneidad, *quedarían sin efectos económicos* hasta su convocatoria a concurso de provisión por funcionarios de carrera (apartado 3º.4).
- En tercer lugar, con la Orden de 28 de diciembre de 1984 (BOE de 16 de enero de 1985) en cuyo artículo primero se dice que todas las *plazas vacantes* dotadas, no cubiertas interinamente y no convocadas a concurso, *carecen de denominación*.

Así las cosas, al amparo de estas disposiciones, se entiende que todas las plazas ocupadas por numerario pasaran a denominarse administrativamente como el área a la que quedan adscritas.

Por otra parte, si tenemos en cuenta estas mismas disposiciones y reparamos en que el Real Decreto 1427/1986, de 13 de junio (BOE de 11 de julio), que modifica parcialmente el Real Decreto 1888/1984, posibilita que en las plazas convocadas a concurso se especifiquen las actividades docentes, referidas a una materia de las que se cursen para la obtención de títulos oficiales de primero y segundo ciclo, que deberá realizar quien obtenga la plaza (art. 3.º1), se entiende que el proceso de reconversión de plazas dentro del área está abierto administrativamente, pues, al amparo de la legislación, cualquier plaza de un área puede asignarse obligaciones de docencia en cualquier asignatura del área, con objeto de hacer factible la prescripción del artículo 33 de la ley de reforma universitaria que establece la plena competencia docente de los profesores en las materias del área.

En el período de vigencia de la ley de reforma universitaria (Ley 11/1983 de 25-VIII, BOE del 1-IX-1983) todos los desarrollos políticos que tuvieron materialización en texto legal, mantuvieron el sentido y la orientación derivada del concepto de área de conocimiento. El Consejo de universidades, la ANEP, la CNEAI (http://www.mecd.es/univ/index.html), siempre actuaron adscribiendo a los profesores de universidad, los departamentos y los investigadores a áreas, tanto en las cuestiones de docencia, como en las de investigación, como en las de gestión, que eran todas de su competencia por la Ley de reforma universitaria y por la Ley de fomento y coordinación general de la investigación (Ley 13/1986 de 14 de abril, BOE del 18-IV-1986). La permanencia del concepto de área puede confirmarse en los recientes Reales decretos 1312/2007 de 5 de Octubre (BOE de 6-X-2007) y 1313/2007 de 5 de octubre (BOE de 8-X-2007) de acreditación y de concurso de acceso respectivamente a los cuerpos docentes universitarios.

4.6.2. Disfunciones del concepto de área de conocimiento

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios, define el *área de conocimiento* como el campo de saber caracterizado por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales o internacionales (art. 2º. 2). Dejando al margen el hecho histórico de que hubo muchos profesores numerarios de las universidades españolas que presentaron escritos de alegaciones al anteproyecto de definición de áreas de conocimiento, para ajustarse lo mejor posible a su especialización académica y disciplinar, es obvio que, si los criterios que definen el área de conocimiento en el Real Decreto 1888/1984 se hubieran utilizado con precisión, las áreas de conocimiento no habrían sido las que a partir de ese Decreto tuvieron reconocimiento legal. Y una prueba de ello es la cantidad de cambios que se han ido haciendo con posterioridad a la creación, admitiendo incluso la unión por intereses de número (hacían falta 10 profesores como mínimo para constituir departamento) de áreas dispares en Facultades (Real Decreto 2360/1984 de 12-XII, sobre los departamentos universitarios).

Por supuesto, si los criterios de "área de conocimiento" se hubieran cumplido en la creación de áreas, la propuesta de organización de los campos del saber, sería positiva.

Pero en muchos casos, no se han respetado los criterios de "área de conocimiento". En efecto, si tenemos en cuenta la definición de área de conocimiento, cabe afirmar que, en el caso del área de Teoría de Historia de la educación (un ejemplo que exponemos aquí, por proximidad obvia), o se están utilizando los criterios de área de un modo ambiguo que no pretenden demarcar nada, y por eso cabe en la misma área incluso aquello que no cumple los criterios de definición, o se están utilizando con precisión, y, en este caso, se ha cometido un error de identificación del área.

En mi opinión, el área de Teoría e Historia de la Educación, igual que otras, no cumple los criterios que definen el área de conocimiento en su origen, porque:

a) En primer lugar, no hay homogeneidad del objeto de conocimiento, porque sólo podría darse esa homogeneidad, si se reduce erróneamente la Teoría de la Educación a la Historia de la Teoría de la Educación y, a su vez, la Historia de la Teoría de la Educación a la Historia de la Educación. Frente a esta simplificación inadmisible, cualquier interesado en los problemas de la educación sabe, no sólo que la Historia real de la Educación es distinta de la Historia de las teorías educativas, sino también que la historia de la Teoría educación no es la Teoría de la Educación, porque lo contrario equivaldría a defender erróneamente que los problemas teóricos actuales son los de antes y que ni la metodología, ni el conocimiento han avanzado nada en la Teoría de la Educación.

   En el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación hay básicamente plazas de Teoría de la Educación, de Historia de la Educación, de Pedagogía Social, de Política de la educación, de Educación Comparada y de Filosofía de la Educación. Y ser especialista en una de ellas no significa realmente ser un experto en cada una de las otras, como correspondería a problemas con homogeneidad de objeto de conocimiento. En cualquier caso, debe quedar claro que el origen administrativo común de diversas plazas no es sinónimo, ni consecuencia, ni causa de homogeneidad de sus respectivos objetos de conocimiento, pero por ese origen común administrativo han podido actuar en muchos departamentos como si existiese realmente área con homogeneidad y se han propiciado decisiones erróneas y sesgadas que afectaron a dotaciones de plazas y por supuesto a la formación en las materias afectadas

b) En segundo lugar, tampoco es posible hablar de común tradición histórica, si distinguimos, de acuerdo con lo expuesto, origen de una plaza y desarrollo de la misma:
   - En el Decreto de 27 de enero de 1932, las cátedras de Pedagogía y de Historia son distintas (3ª y 5ª cátedra).
   - En el Decreto de julio de l944, la cátedra de Pedagogía General y Racional y la de Historia son distintas (1ª y 3ª cátedra).
   - En el Decreto 1200/1966, se adscriben ambas cátedras a departamentos distintos: Departamentos de Ciencias Teoréticas y Departamentos de Ciencias Históricas, respectivamente.
   - En el Decreto 1974/1973 siguen adscritas las cátedras a Departamentos distintos.
   - La Pedagogía Social y la Filosofía de la Educación se convocan a concurso independientemente de la Pedagogía General.
   - Tan sólo con la implantación de la LRU se adscriben por ley al mismo Departamento.

Si nuestros razonamientos son correctos, podemos decir que, en el caso del área de Teoría e Historia de la Educación, se da la sorprendente paradoja de que la definición de área que se pone en marcha a partir del momento en que la LRU carece del sentido conceptual que establece la norma legislativa: no es que Teoría e Historia se incluyeran en el mismo área, porque cumplían las condiciones de la definición, sino más bien al contrario; en contra de su propia historia, se unen por imposición administrativa de un concepto de área que no cumplen. Esta imposición administrativa es tan artificial que la administración educativa se ha visto obligada a reconocer, en un primer momento bajo razones de insuficiencia de personal, a la unión de diversas áreas en un mismo departamento y en un momento más avanzado, ya con grupos de investigación consolidados, a la transformación de la denominación de Departamentos de Teoría e Historia de la educación (denominación de área) en denominaciones más ajustadas a los grupos y subáreas (por ejemplo, Departamento de Teoría de la educación, historia de la educación y pedagogía social). Y el caso de esta área, no es único; no es la excepción que confirma la regla.

c) En tercer lugar y por otra parte, conviene insistir en que el incumplimiento de los criterios de área en la determinación del área de Teoría e Historia de la Educación, permite entender comportamientos y resultados que no tendrían que producirse en un área con homogeneidad de objeto de conocimiento:
   - Se participa en Tribunales de oposiciones como especialista por el hecho de pertenecer legalmente al área; sin embargo, la realidad es que la plaza a la que se concurre como miembro del tribunal carece de homogeneidad de objeto de conocimiento con aquella en la que se está especializado realmente. Por ejemplo, se concurre como miembro de tribunal, según la legislación vigente, a plazas de Historia de la Educación, siendo especialista de Teoría de la Educación, o viceversa.
   - Por el hecho de pertenecer legalmente al área y ser doctor, se tiene plena competencia docente e investigadora en las disciplinas del área. Sin embargo, la realidad es que la heterogeneidad del objeto de conocimiento en el área justifica todo lo contrario; es decir, la restricción de la competencia docente. De no hacerse así, el nivel de calidad de la docencia se deteriorará.
   - Los departamentos son vistos como unidades administrativas y no como unidades básicas de investigación; y los presupuestos se reparten internamente por criterios de subáreas reales de afinidad investigadora, o por grupos de investigación, obviando lo que legalmente se considera unidad básica de investigación en la Ley de Reforma universitaria que creó administrativamente el concepto de área (el departamento).
   - Los programas del doctorado en el área, son constructos heterogéneos que no ofrecen sólidas líneas de especialización, porque deben dar cabida en sus denominaciones genéricas de programa a campos de saber que no tienen homogeneidad de objeto de conocimiento, pero que están administrativamente unidos como área (Teoría, Historia, Pedagogía social). Es el trabajo individual de profesores y de grupos el que salva esa laguna en la formación de investigadores por medio de la adscripción de los alumnos en formación a las líneas de investigación de cada profesor o grupo de investigación.

- El problema es tan real dentro del área que, de hecho, los profesionales que trabajan en Historia de la educación, Educación Comparada, Política de la educación, Filosofía de la educación, Teoría de la educación y Pedagogía social, no sólo realizan sus reuniones nacionales de subárea de manera independiente para abordar sus propios objetos de conocimiento, sino que además suelen denominarse entre sí como miembros de cuerpos docentes universitarios por la disciplina concreta de plan de estudios a la que opositaron, a pesar de que la Ley establece la denominación de área.

4.6.3. Convergencia deseable de racionalidades desde la implantación del concepto de área de conocimiento

Atendiendo al conocimiento que tenemos del ámbito "educación" podemos distinguir con precisión las expresiones "Política de la educación", "Educación política" "Política educativa" y "Política en la educación o Politización de la educación". La primera expresión hace referencia a una disciplina científica que interpreta la educación; la segunda hace referencia a un área de formación específica dentro de la educación general; la tercera se identifica con el conjunto de reglas y normas legalmente establecidas en un territorio para garantizar y desarrollar la educación; la cuarta es la expresión relativa a la instrumentalización de la educación de forma partidaria por un grupo, esté en el poder o no, utilizando la educación como instrumento de propaganda y adoctrinamiento en las ideas políticas, asumiendo el criterio político como criterio de educación, de tal manera que lo "aprobado" políticamente queda probado moral, social y pedagógicamente (Touriñán, 2008b y 2010).

Respecto del ámbito de conocimiento "ciencia" también podemos usar esas cuatro expresiones con significado equivalente al que tienen en el ámbito "educación": "Política de la ciencia", "Educación científica o del conocimiento científico", "Política científica" y "Política en la ciencia o Politización de la ciencia".

Nuestra propuesta en este capítulo está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad con el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva del área de conocimiento y del desarrollo de la cátedras. Y atendiendo a este enfoque, al amparo de las reflexiones anteriores, pueden defenderse los tres enunciados siguientes (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 8; Touriñán, 2012d):

1) Las razones administrativas que legitiman cambios de denominación de plazas no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas en nuestro caso, porque:
   - Los criterios de área de conocimiento no son criterios epistemológicos exclusivamente.
   - Los criterios epistemológicos de área (homogeneidad de objeto de conocimiento) no se cumplen.
   - Las asignaturas de los planes de estudios obedecen a criterios pragmáticos.
   - Las áreas de conocimiento no son disciplinas científicas, ni cátedras, ni asignaturas de planes de estudios.

2) Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunden con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Confusiones de este tipo se dan y son de diversa índole, como veremos a continuación:
   A) Administrativamente, denominamos a un centro universitario por el ámbito de conocimiento (Facultad de Educación, por ejemplo) en lugar de hacerlo por el conocimiento del ámbito (Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Pedagogía, por ejemplo) que sería lo propio de las facultades. A nadie se le ocurriría decir Facultad de los dientes, en lugar de estomatología, o facultad de la salud, en lugar de Medicina o facultad de las lenguas, en lugar de filología, pero esa confusión, inducida administrativamente, condiciona y orienta la actividad de conocimiento y la mentalidad en los centros donde se implanta.
   B) También ocurre algo semejante a lo anterior, cuando se propicia administrativamente y no se rectifica el uso de la expresión "Planes de estudio" como plural de "Plan de estudios" cuando lo correcto gramaticalmente es "Planes de estudios" (tan cierto como que el plural de "plato de lentejas" es "platos de lentejas" y no "platos de lenteja"). "Planes de estudios" es el plural correcto de "Plan de estudios" y significa el conjunto de disciplinas que se cursan en una carrera. A su vez, "Planes de estudio" es el plural correcto de "Plan de estudio" que quiere decir el conjunto de estrategias que yo asumo y sigo para estudiar un tema o una materia del "Plan de estudios". De este modo, tal parece que, cuando la Administración pública "*Directrices de 'planes' de 'estudio' conducentes a la obtención del título de licenciado...*", está legislando mi forma de estudiar cada día (planes de estudio) y no lo que voy a cursar y debo aprobar para hacer una carrera (planes de estudios).
   C) En esta misma línea de razonamiento, podemos situar la propuesta sistemática de modificación de las pruebas de acceso a los cuerpos docentes universitarios desde la LRU, que en momentos sucesivos han ido recortando la verificación del dominio de los contenidos de las materias a impartir, de tal manera que en las llamadas "Pruebas de idoneidad" se han hecho profesores titulares de universidad por medio de la evaluación de un proyecto docente y un currículum de candidato sin tener que demostrar en prueba oral o escrita el dominio y la competencia en la materia y sin que la comisión evaluadora tuviera delante al candidato (Orden de 7 de febrero de 1984, BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984).
   D) Asimismo, posteriormente, mediante las pruebas de acceso a plazas de titulares de universidad se establece una normativa que posibilita llegar a titular de universidad con plena competencia docente e investigadora en el área sin tener que demostrar ante un tribunal el dominio del temario de la materia, pues los candidatos cumplían formalmente la condición al exponer un tema del área (no de la materia que se supone iban a enseñar), elegido por el propio candidato antes de ir al concurso (obviamente casi todos elegían el tema de su tesis, que estaba, por supuesto, vinculado al área, pero no demostraba competencia en la materia a enseñar y, en muchos casos, ni siquiera era un tema de la materia en la que tendría obligaciones de docencia que quedaban especificadas en la convocatoria de la plaza). Es un hecho comprobable en muestra universidad la

existencia de profesores titulares cuya única exposición de contenido temático en la prueba de acceso al cuerpo docente de universidad fue el de su tesis, que dicho sea de paso, ya había sido expuesta ante tribunal para obtener el título de doctor. Y así las cosas, se sigue que, con esta licencia administrativa, hemos hecho profesores titulares de universidad con obligaciones de docencia en una determinada materia, sin que se haya defendido, ni expuesto ante un tribunal un sólo tema de la materia a enseñar.

3) El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce cuando se promulga una ley de fomento "de la" investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento "de" investigación, induciendo a creer que sólo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley o que no hay áreas de investigación que no se fomentan. Esto es lo que ocurre, atendiendo a la denominación de la reciente ley 14/2011, de 1 de junio, (BOE de 2 de junio) "*de la*" Ciencia, "*la*" Tecnología y "*la*" Innovación (http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.29451c2ac1391f1febebed1001432ea0/?vgnextoid=6ba4259e8e5f6210VgnVCM1000001d04140aRCRD), nos encontramos con un texto legal que se denomina ley "de la" ciencia, en lugar de ley "de" ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada o como si pudiera haber una ley que legislara "toda" la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones, o el error interesado o la ignorancia de la materia sobre la que hay que legislar.

Por supuesto, con esta tercera consideración, no se trata de decir que los políticos hacen siempre leyes sin consultar a los técnicos, sino más bien de dejar constancia de que las transacciones que se hacen en aras del consenso y de la oportunidad y urgencia de la aprobación de un texto legal, pueden dar y de hecho dan lugar a concesiones administrativas que carecen de ajuste a la racionalidad epistemológica[1].

1 En la IX Legislatura se crea el ministerio de ciencia e innovación con el presidente Rodríguez Zapatero; este ministerio asumió las competencias de universidades y ciencia y tecnología, tal como estaba definido (Universidades —formación universitaria—, promoción de investigación universitaria y coordinación de recursos de investigación en un departamento específico fuera del Departamento de educación, respetando o no la competencia de otros departamentos en investigación sectorial correspondiente: Ministerio de Ciencia e Innovación), pero en abril de 2009 se traspasaron de nuevo las competencias de Educación universitaria al Ministerio de Educación, tal como queda reflejado en los documentos oficiales del momento. De este modo el Ministerio de ciencia e innovación de España mantenía la denominación, pero se identifica con el Ministerio de ciencia y tecnología —Universidades (formación universitaria) en el Departamento de Educación y toda la investigación (universitaria, sectorial de Departamentos y coordinación de recursos) en ministerio específico: Ministerio de Ciencia y Tecnología)— asumiendo toda la investigación centralizada sin Departamentos con competencias sectoriales. Esta vuelta atrás implica la unión entre educación y universidad, enseñanza superior y universitaria como nivel de educación, aunque desgajada de la investigación universitaria. Las competencias quedaban definidas como Ministerio de Ciencia e Innovación del siguiente modo: "es el departamento de la Administración General del Estado encargado de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación en todos los sectores, así como la coordinación de los organismos públicos de investigación de titularidad estatal. En particular, corresponde al Ministerio la elaboración de la propuesta, gestión, seguimiento y evaluación de los programas nacionales y acciones estratégicas del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica" (Touriñán, 2008b; Touriñán y Sáez, 2012, cap. 8; Touriñán, 2012d).

A pesar de las tres consideraciones anteriores, mantengo la convicción de que la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades, dada la relación entre universidad, investigación e innovación, que veremos en el epígrafe 6.5 de este capítulo, y dada la vinculación entre conocimiento, educación, innovación y desarrollo, que analizaré en los epígrafes 4.3.6 y 5.4, del capítulo 7.

Ahora bien, si tenemos en cuenta los tres bloques de consideraciones realizadas en los párrafos precedentes, hemos de convenir en que la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a las disciplinas científicas que forman parte de una carrera en tanto que disciplinas a enseñar, a investigar y de investigación. Las decisiones afectan a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria.

El conjunto de asignaturas que tiene que estudiar el alumno en un plan de estudios, a fin de lograr el conocimiento requerido para alcanzar su graduación, se identifica genéricamente como carrera. Y, para la Real Academia, carrera es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión (DRAE, 2013). Decimos, genéricamente, carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y, particularmente, carrera de derecho, de medicina o de Pedagogía. Y si bien es cierto que la carrera de una especialidad no se identifica con la ciencia de esa especialidad, también es cierto que en la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional y que permite optar a una salida vocacional orientada al ejercicio profesional o a la investigación. En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales (Touriñán, 1990 y 1995a). Los artículos 30, 31, 33 y Disp. Adic.15 de la Ley Orgánica de universidades 4/2007, de 12 de Abril, confirman esta situación. La misma Ley, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, confirman las vías de formación universitaria para la investigación y para la profesión.

Estas concatenaciones forman parte del contenido ordinario de las disciplinas científicas y la decisión política no es ajena a la orientación de estas cuestiones, cuando se genera el concepto de área y se reestructura la realidad de la enseñanza superior y la formación y agrupación de los recursos humanos encargados de la docencia y la investigación en las universidades. Pero, por desgracia, tenemos ejemplos concretos de que se puede decidir políticamente, no prestando atención a estas cuestiones amparados en el criterio de oportunidad y prioridad. Precisamente por eso, es conveniente

decir en este momento que desvincular de la enseñanza universitaria de una carrera las disciplinas científicas de investigación, permitiendo la proliferación de asignaturas ajenas al sentido científico disciplinar, equivale a aislar la investigación, separándola del instrumento académico de formación que permite generar mentalidad investigadora y conocimiento. Es innegable que el principio de complementariedad metodológica propicia la interdisciplinariedad, pero esto no puede hacernos olvidar que la investigación es disciplinar, se hace desde cada disciplina científica que genera el marco de interpretación y validación de contenidos y nuevos conocimientos. Y si nuestros razonamientos son correctos, se sigue que la convergencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico es una necesidad interna del sistema que no debe soslayarse, so pena de incurrir en los desajustes que hemos comentado.

4.6.4. El espacio europeo de la educación superior: una nueva oportunidad o un cierre coherente de la incoherencia heredada

Buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy diversos "Sites" electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: "parásitos científicos y acreditaciones", "oposiciones con nombre propio" "los papeles del profesor, difícil acreditación" (http://www.madrimasd.org; consultado el 24 de febrero de 2013).

En efecto, el concepto de área de conocimiento sigue vigente. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; se mantiene vigente el concepto de área de conocimiento para las denominaciones de plazas (artículo 71 no derogado de la Ley 6/2001) y referido además al "reingreso de excedentes al servicio activo" (artículo 69 de la ley 4/2007). Pero este concepto ya no tiene el carácter determinante que tenía en la LRU para los Departamentos y las unidades de investigación, como puede verse en las normativas específicas que se han derivado de la Ley 4/2007, hasta el extremo de que en el presente año de 2011, con los planes de estudios adaptados al Espacio europeo de educación superior ya implantados y con el derecho reconocido en la Ley 4/2007 de derogación de todo lo anteriormente establecido en las disposiciones, si se opone de algún modo a lo que prescribe la citada ley, parece que el área de conocimiento pierde su significado.

He dedicado diversos trabajos a estudiar la relación entre la universidad y la Unión Europea. Los primeros análisis que realicé estaban orientados a fijar el "efecto Maastricht" en el ámbito de la educación universitaria (Touriñán, 1996b) y mi conclusión es que el efecto Maastricht enfatiza dos cuestiones de especial interés general para la Educación Superior después de Maastricht:

a) La creciente importancia de los sistemas universitarios regionales, desde el punto de vista de las Administraciones.
b) La importancia de definir perfiles universitarios a fin de realizar posicionamientos estratégicos, desde el punto de vista de las universidades.

Posteriormente inicié una línea sobre el efecto de la globalización en la enseñanza universitaria (Touriñán, 1997, 2000 y 2005c) y sobre la enseñanza flexible y a distancia que se integraba en la educación electrónica (Touriñán, 1999 y 2004). Por último, he dedicado estudios al problema de la extensión universitaria y las sociedades del conocimiento (Touriñán, 2003; Touriñán y Soto, 2007; Touriñán y Bravo, 2005).

Estoy en condiciones de afirmar que la nueva situación vinculada al espacio europeo es el origen de una posible nueva etapa, que sólo está iniciada y que se orienta a la minoración-sustitución del concepto de área y a la vertebración del proceso en torno al concepto de competencias, un concepto que se vincula al módulo temporal de crédito ECTS y modifica la distribución de competencias de docencia, investigación, gestión y representación de profesores, departamentos, facultades e institutos universitarios. No es el momento de hacer análisis de esta nueva situación, pero sí procede contextualizar el paso de las preocupaciones centradas en la autonomía universitaria a las preocupaciones centradas en la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El año 1996 fue declarado en Europa el año de la Educación y de la formación permanente (Touriñán (Dir.), 1996). El 20 de noviembre de 1995, Mme. Cresson presentó el informe de la Comisión 12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es "*Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva*" (Comisión Europea, 1995). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socio-económica. Partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica, el Libro Blanco propone dos objetivos:

a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

En este mismo contexto, el de la sociedad del conocimiento y de la información, se hace necesario un rediseño de la vida humana que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social (Sáenz de Miera, 2001 y 2002; Unesco, 1995; Touriñán, 2000, 2003, 2004 y 2007b).

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras (Berger y Huntington, 2002). Todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia, de tal manera que, en el entorno de la sociedad digital, cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad (Touriñán, 2000; SID, 1997 y 2000; Unesco, 1997 y 2005).

Este rediseño no podrá llevarse a cabo sin que se introduzcan adaptaciones en los sistemas educativos y, en concreto en los universitarios, que han de afrontar el reto que supone para la institución la extensión de sus áreas de acción en este nuevo entorno. El reto europeo desde el punto de vista institucional es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación universitaria y la comunidad científica son instrumentos estratégicos de innovación y de desarrollo productivo, pero que, al mismo tiempo, la educación universitaria es solo una parte de la educación superior, que, a su vez, es también una, entre las diversas necesidades sociales que hay que afrontar en el desarrollo de cada país (Touriñán, 1997a, 1997b; Porta y Lladonosa, 1998).

Educación e Investigación constituyen los dos ejes desde los que se construyen en la UE las directrices comunitarias para la Enseñanza Superior. Los contenidos conceptuales claves que aparecen en el texto articulado que define esos ejes son (Comisión de las Comunidades Europeas, 1991, 1993a, 1994a):

- Contribución al desarrollo de educación de calidad.
- Fomento de la Cooperación entre Estados.
- Pleno respeto a los sistemas educativos de los Estados y a la diversidad cultural y lingüística.
- Fomento de la movilidad y del intercambio.
- Desarrollo de la dimensión Europea de la Educación.
- Fomento y desarrollo de la Educación a distancia.
- Incremento del intercambio de información y experiencias sobre cuestiones comunes de los sistemas de formación de los Estados miembros.
- Favorecer el desarrollo de la competitividad.
- Estimular la IDT de alta calidad.
- Difusión y explotación de resultados de investigación y transferencia de tecnología.
- Orientación hacia la cooperación internacional.

Desde los últimos años del siglo XX se viene trabajando con decisión en las áreas que el coloquio sobre la enseñanza superior que, con objeto de preparar el año 2000, se celebró en 1990, puso de manifiesto en sus conclusiones como áreas decisivas para la Educación Universitaria Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990):

- Participación y acceso a la enseñanza superior.
- Colaboración con el mundo empresarial.
- Formación continua.
- Educación a distancia.
- Dimensión europea de la Enseñanza Superior caracterizada por:
  - Movilidad de los estudiantes.
  - Cooperación entre instituciones.
  - Europa en el programa de estudios.
  - Importancia capital de los idiomas.
  - Formación del profesorado.
  - Reconocimiento de calificaciones y períodos de estudios.
  - Dimensión internacional de la enseñanza superior.

- Análisis de la información y de las políticas.
- Convergencia de programas.

Estas líneas de tendencia han iniciado ya, antes de la puesta en marcha del Espacio europeo de la educación superior (EEES), la producción de resultados favorables a los reconocimientos interestatales de diplomas en cuatro frentes distintos (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994b):

- la creación de redes de información.
- la creación de redes académicas y profesionales.
- la adaptación consensuada de las formaciones.
- la evaluación institucional de la calidad.

Ahora, en el inicio del siglo XXI, estamos convencidos de que las tendencias anticipadas se están consolidando en la universidad, respecto del reconocimiento de (Sáenz de Miera, 2001):

- la importancia de los recursos humanos en el desarrollo económico y empresarial.
- la responsabilidad e influencia de la educación formal, no formal e informal en la calidad de los recursos humanos.
- los cambios en los requerimientos del sistema productivo respecto de la formación de los recursos humanos.
- la transformación de la educación presencial en un sistema mixto combinado con modelos de aprendizaje flexible y a distancia.
- la aparición de universidades virtuales y de carácter corporativo en relación con el aprendizaje a demanda de grupos empresariales.
- la aparición de sistemas de evaluación externos al sistema que cambian el valor de las certificaciones tradicionales.

La unificación de criterios universitarios en la Unión Europea es un objetivo que se va concretando cada vez más (Bricall, 2000) y conviene insistir, en este sentido, en la Declaración de Bolonia del mes de junio de 1999, que recoge las consideraciones y compromisos respecto del sistema universitario europeo declarados y firmados por 30 Ministros o Secretarios de Estado de universidades para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (http://www.eees.es/; consultado el 24 de febrero de 2013). Este documento asume en lo esencial el contenido de la *Magna Charta Universitarum* firmada un año antes en la Sorbona. La Declaración de Bolonia avanza sobre la Declaración de la Sorbona respecto de la influencia cultural y científica de la universidad europea a escala mundial y propone la coordinación de políticas universitarias para alcanzar en los diez primeros años del nuevo milenio los siguientes objetivos:

- Sistema de titulaciones comparable entre todos los países de modo que se favorezca la integración profesional y la competitividad de los ciudadanos europeos.
- Sistema de titulaciones ordenado en ciclos de graduado y postgrado, orientados respectivamente a la titulación de 3 años de estudios con cualificación profesional y a la titulación de máster o al grado de doctor que subsumirían nuestros actuales segundo y tercer ciclo.
- Sistema de compatibilidad de estudios con reconocimiento de créditos y transferencia (ECTS).

- Sistema orientado a la movilidad de docentes, personal de administración y servicios, investigadores y estudiantes.
- Sistema de evaluación de la calidad con criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la dimensión europea en la educación superior y en la cooperación institucional.

Los objetivos de la Declaración, fijados para el año 2010, son asumidos por la conferencia europea y española de rectores y conviene resaltar en este momento que, por su parte, la Cumbre de Ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, ha reforzado esta preocupación compartida en la universidad, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, art. 151; programa europeo *Education and Training 2010*, (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html;. consultado el 24 de febrero de 2013).

Es mi opinión personal, teniendo en cuenta estos presupuestos, los conceptos básicos y los principios expuestos, que el Tratado de la Unión Europea (TUE) sienta las bases para la construcción de un proyecto educativo común que acepta y asume la pluralidad nacional existente en un proyecto de integración no excluyente de la diversidad y respetuoso con la soberanía de cada Estado a través de las tareas coordinadas de la construcción del proyecto común, que se afronta desde una situación general de los sistemas de enseñanza superior europea caracterizada en conjunto por (Malosse, 1994; Touriñán, 2000):

- Diversidad lingüística.
- Diversidad administrativa y estructural de sistemas.
- Diversidad de situaciones y niveles de desarrollo socio-económico.
- Diversidad de lugares y exigencias.

Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La descentralización reclama la existencia de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Touriñán, 1997a, 1997b).

Precisamente por eso, resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a otro o de resolver los cambios a coste cero. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese

carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos de los sistemas educativos descentralizados son (Touriñán, 1995b; Touriñán (Dir.), 1996):

- la alternativa regionalización-internacionalización,
- la alternativa heterogeneidad-homogeneidad,
- la alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos,
- la alternativa auto identificación del sistema en la Comunidad Regional-uniformidad inter e intra Comunidad,
- la alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad Regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

En mi opinión, el resultado equilibrado no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que reconozcan el desarrollo de los sistemas universitarios y de las comunidades científicas como instrumentos de innovación, desarrollo e identidad (Touriñán, 1995c). Este es un objetivo reconocido para la universidad en el horizonte de 2015 (http://www.educacion.gob.es/eu2015/ambitos-ejes-estrategicos/fortalecimiento-capacidades/financiacion.html; consultado el 24 de febrero de 2013), que no sólo afronta el desarrollo del espacio europeo de la educación superior, sino también a la preparación del plan de acción para el desarrollo de la UEALC, el espacio común de la enseñanza superior en la Unión Europea, América latina y El Caribe (Declaración de Compostela, 2004; Comisión de las Comunidades, 2002, 2003 y 2008).

Este nuevo contexto del EEES es una nueva oportunidad para la actualización y modernización de la Educación Superior, los sistemas universitarios, las actuaciones del profesorado y la enseñanza. La tendencia más común es afirmar que el profesor debe adquirir nuevas competencias: "su papel pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un director del proceso de adquisición de competencias de sus alumnos. El profesor deberá asumir su rol como mediador entre el conocimiento y los alumnos (…/…) La mejor docencia aparece cuando los profesores entran en las clases con la decidida intención de estimular los intereses del grupo y de cada alumno y de ayudar a generar otros nuevos (…) Esto es muy distinto a ir a clase con la intención de que pase la hora o de impresionar a los alumnos con lo que uno sabe" (Barrio y Borragán, 2011, pp. 16 y 20).

Estoy convencido de que hay mucho que hacer, pero si no hay financiación que respalde las acciones pertinentes y se mantiene la reforma a "coste cero", expresión que refleja en buena medida la realidad del proceso de adaptación al EEES, me temo que puede ser una oportunidad desaprovechada o simplemente un cierre coherente para las incoherencias derivadas de la LRU: dado que todo el profesorado universitario debe subirse al carro de la reforma basada en las directrices derivadas de los acuerdos originales de Bolonia (a coste cero), y que muchos de los profesores que deben hacer frente a esta tarea han alcanzado su estatus sin tener que demostrar en pruebas públicas el dominio de su materia (recuérdese que se llega a titular sin examinarse del programa, en la normativa posterior a las pruebas de idoneidad), se sigue que en muchos casos el profesor será mediador entre los alumnos y el conocimiento de la disciplina que se le reconoce institucionalmente, pero que no ha demostrado, aunque es capaz de ocupar el tiempo que dura la clase.

Con todo, este no es el problema central de la universidad y la investigación en el momento actual. Por mucho que nos quieran vender que Bolonia es la universidad y la universidad, una vez centrados en Bolonia, es el problema de los profesores en su modo de enseñar, la universidad es mucho más y, en ella, las disciplinas deben contar con la necesaria convergencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica para que la docencia, la investigación, el estudio, la profesionalización, la cultura y el desarrollo social y productivo mantengan su significado dentro de las funciones de la universidad (FESE, 2010).

4.6.5. Universidad, investigación e innovación: la ciencia como cuestión de estado

Descubrir e inventar son dos conceptos que dan contenido significativo al conocimiento, no por el hecho de que ambos conceptos hayan sido desde hace tiempo prueba argumental para superar el concepto de objetividad como correspondencia factual, sino por su relación con el desarrollo tecnológico (Touriñán, 1987a).

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). Nuestros conceptos y proposiciones pueden afirmar datos reales, pero también pueden afirmar falsedades. 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; Bunge, 1979, pp. 717-726).

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.

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, 1982, pp. 40-46). Y 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 enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología (Messadié, 1999, 2000 y 2000a).

La tecnología es la base del desarrollo y este no es un asunto de la empresa privada simplemente o de la universidad, es una "Cuestión de Estado" y esto quiere decir que la ciencia se convierte en objeto de la política.

Esta relación entre investigación y orientación política hacia el desarrollo es la base fundamentante del *sistema ciencia-tecnología-sociedad* y mediatizadora del desarrollo tecnológico, de tal manera que buena parte de la aceptación del lugar del desarrollo tecnológico en el desarrollo regional depende de que se alcance un nivel de comprensión general de la ciencia y de la tecnología en la sociedad, suficiente para servir de base a la difusión rápida y generalizada de las innovaciones y de la nueva tecnología. El sistema *Ciencia, Tecnología y Sociedad* (CTS) surge como oposición al modelo tecnológico unidireccional (ciencia-tecnología-riqueza-bienestar), porque se asume que en dicho proceso están inherentemente unidos elementos sociales, valores morales, intereses profesionales, presiones políticas y condicionantes económicos que tienen una influencia notable en el origen y desarrollo del proceso científico-tecnológico.

A su vez, sabemos que *Descubrir, inventar e innovar* son conceptos que dan contenido significativo al conocimiento, y la evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, lo cual pone de relieve la importancia del *sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación* (Messadié, 1999, 2000a y 2000b). Hemos de aprender a descubrir, innovar e inventar para conocer y transformar la realidad y nuestros contextos y eso debemos hacerlo con criterio formal de aprendizaje y con impronta de huella personal creativa. Nada de eso se consigue sin actuar intencionalmente en la educación para articular relaciones entre inteligencia, cognición, afectividad y creatividad (Touriñán, 2010). La tecnología y la innovación tecnológica identificada en procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en la creación de conocimiento son la base del desarrollo, que no es un asunto de empresa privada simplemente o de la universidad, es una "*Cuestión de Estado*" y esto quiere decir que la ciencia y la educación se convierten en objeto de la política (Touriñán, 2008c; Martín y otros, 1986; Hidalgo, León y Pavón, 2002).

Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación y esto hace que *el sistema conocimiento-educación-innovación* adquiera un significado específico en la sociedad actual relacionado con el modo en que el sistema escolar transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación e innovaciones (Touriñán y Sáez, 2012). En este sistema juegan un papel específico dos conjuntos:

El conjunto universidad-investigación-innovación es eje de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa por la implicación de la universidad

en la formación y en la investigación. Entre la investigación y la universidad hay una unión especial que la convierte en instrumento estratégico de innovación (Touriñán, 2000):

- La Universidad, en general, constituye una fuerza investigadora muy grande.
- Esta fuerza investigadora no tiene que disminuir, dado que hay una relación inequívoca entre calidad de la enseñanza universitaria y calidad de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico (IDT) en las instituciones de enseñanza superior.
- La enseñanza superior puede contribuir de manera significativa al desarrollo regional, tanto por su virtualidad formativa en la investigación, como por su capacidad de innovación tecnológica. La presencia de la enseñanza superior en una región representa una inversión hacia el futuro; proporciona mano de obra altamente cualificada y constituye una fuente de conocimiento, asesoramiento e investigación utilizable por la empresa y la industria.

Y en este marco de dependencia, la relación entre la empresa y la enseñanza superior hace significativo el *conjunto universidad-investigación-empresa* (Touriñán, 2000):

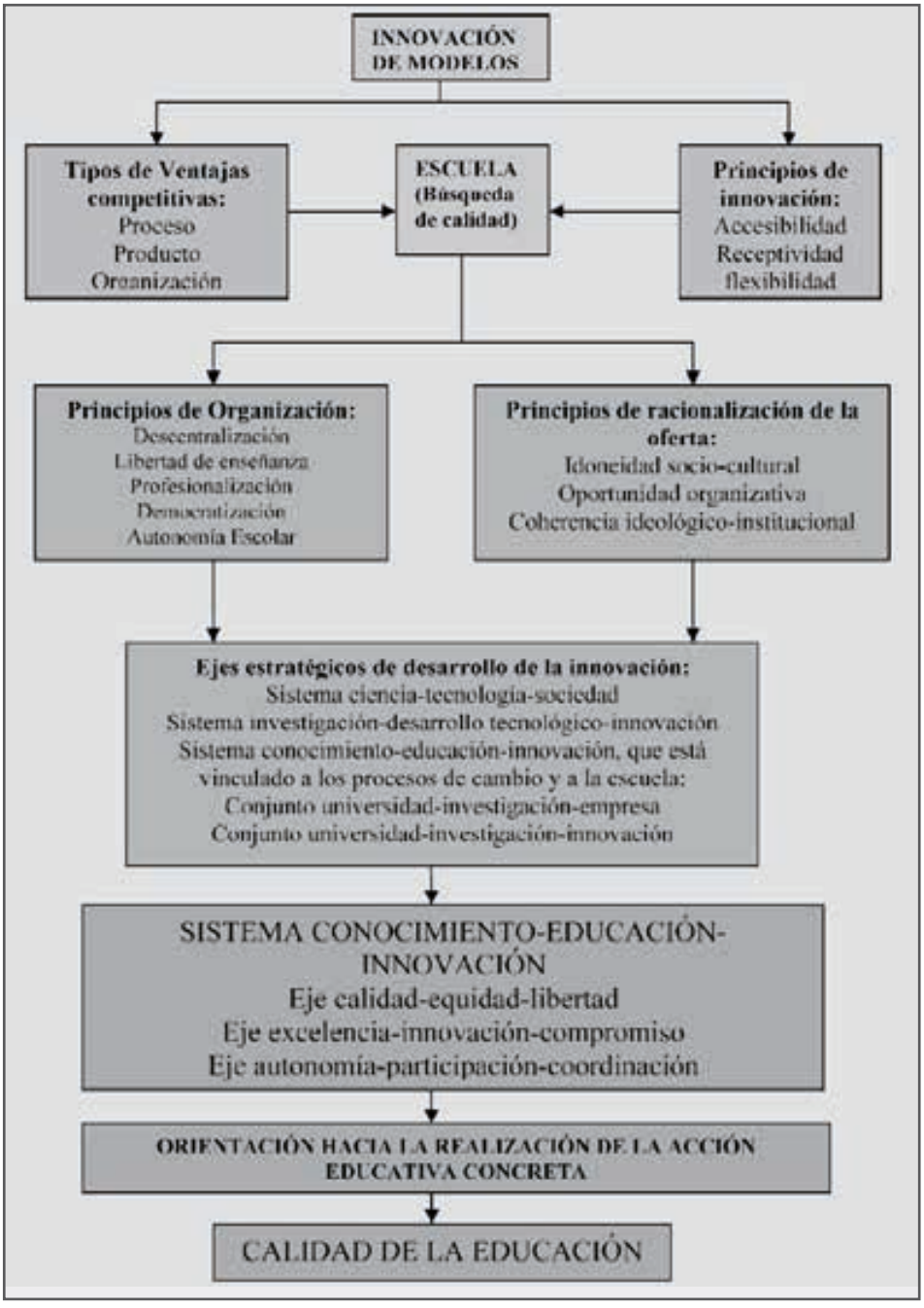
- Las instituciones de la enseñanza superior deberían considerar la cooperación con la industria como una parte fundamental de su misión, estando a favor de la adaptación de sus estructuras para poder realizar la colaboración.
- Las empresas deberían formular, ante sus órganos representativos, políticas positivas para fomentar la colaboración.
- Las Administraciones tienen que adoptar políticas de incentivos que estimulen la inversión de las empresas en la formación, en la investigación, y en el desarrollo.

Todas estas condiciones confirman el énfasis en el desarrollo de las sociedades del conocimiento y la importancia de reparar en los ejes estratégicos, relacionados con la educación, que afectan a la innovación, tal y como recogemos en el Cuadro 26:

- Sistema ciencia-tecnología-sociedad.
- Sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación.
- Sistema conocimiento-educación-innovación, que está vinculado a los procesos de cambio y a la escuela:
  - Conjunto universidad-investigación-empresa.
  - Conjunto universidad-investigación-innovación.

Todo esto se tiene que saber cuándo se postula la ciencia como cuestión de Estado, pero no está claro que se mantenga la relación y la diferencia entre ciencia, educación, función, profesión, ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, cuando se determina la política científica y educativa y sus respectivos desarrollos administrativos. Y eso es lo que nos preocupa y de lo que venimos hablando en este capítulo y también en los anteriores, porque en la universidad, los profesores hacen docencia, investigación, gestión y representación, para cumplir con las finalidades de la educación universitaria: docencia, investigación, estudio, desarrollo social y productivo, cultura y profesionalización.

Cuadro 26. Ejes de innovación de la oferta relacionados con la educación.



Fuente: Touriñán (Dir.), 2012. Elaboración propia.

Mi propuesta en el epígrafe 6 está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad con el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva del área de conocimiento y del desarrollo de la cátedra.

Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Desde nuestra perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación, la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a las focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria.

La investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Uno de los problemas fundamentales en el desarrollo universitario actual es la búsqueda de calidad. Junto a la investigación, cada vez alcanza más valor estratégico el concepto de extensión universitaria, en el que adquieren especial significado las funciones y los fines de la universidad orientados hacia la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social y productivo. Todo ello obliga a adoptar nuevos posicionamientos estratégicos, consolidar nuevos escenarios de extensión universitaria y planificar pensando en los ejes de innovación vinculados a la educación. Y esto exige poner a la docencia y la formación de profesores en su lugar académica y financieramente hablando.

4.6.6. El énfasis en el desarrollo tecnológico no es dar la espalda financieramente a la docencia

En términos generales, la orientación básica de la política científica es impulsar la investigación con el objeto de contribuir a lograr cuotas más altas de eficiencia productiva y bienestar social. Por tener esta orientación, se habla, en general, de política científica; pero, en particular, se habla, más específicamente, de política científico-tecnológica, que se concreta básicamente en dos aspectos: el fomento de investigación, por una parte, y, el desarrollo tecnológico, por otra. De ahí que hoy la denominación de IDT (investigación y desarrollo tecnológico), sea una denominación generalizada y relacionada con la política Científica.

A efectos de este capítulo, se debe entender que la IDT, como concepto, se corresponde con los gastos generados en el fomento y apoyo de:

- Investigación científica básica y aplicada.
- Investigación tecnológica.
- Desarrollo tecnológico.

Estas tres actividades se concretan presupuestariamente en gastos de muy diversa naturaleza que no están homogeneizados en todas las partes y regiones del mismo modo, lo que supone trabas, tanto para el cálculo, como para la interpretación de los datos disponibles. En general, se está de acuerdo en que el cómputo del gasto en I+D debe englobar la totalidad de los recursos necesarios para que el conjunto del cuerpo investigador, que trabaja tanto en el sector público como en el privado, pueda realizar su función. Esto implica la necesidad de considerar tanto los gastos corrientes (personal, mantenimiento...) de los centros en donde se realiza la investigación, como las inversiones en infraestructuras que, directa o indirectamente, son necesarios para que las tareas se puedan realizar.

A menudo, en lo referente a organismos y centros públicos financiadores de IDT, el gasto responde a los siguientes conceptos generales:

1. Transferencias para IDT con destino nacional:
   - Las empresas.
   - Las administraciones públicas.
   - Las universidades.
   - Las instituciones privadas sin finalidad de lucro.
   - Las becas de investigación.
2. Transferencias para IDT con destino en el extranjero:
   - Cuotas de participación en organismos internacionales.
   - Aportaciones financieras a programas internacionales de IDT.
3. Gastos de funcionamiento relacionados con la actividad financiadora de IDT.

Esta distribución nos hace entender que el concepto de IDT es un concepto progresivo y programático que obliga a pensar, no sólo en lo que se está invirtiendo, sino en lo que, dentro de pocos años, tendría que contemplarse para mantener un ritmo de progreso ajustado a las tendencias y exigencias del desarrollo (Guerra y otros, 2002; Garrido y Rodríguez, 2002).

Cuando se trata de precisar el concepto de IDT, conviene recordar que, en un primer momento, se habló de investigación y desarrollo: I+D (R+D en la terminología anglosajona). Posteriormente, a la hora de determinar el gasto, se incorporó, tanto la evaluación, como la difusión de programas (E+RD+D). En el momento actual, la innovación ya está también incorporada al proceso de I+D y se acepta que el esquema de evolución de la I+D es como sigue:

I+D (=R&D)—> E+RD+D—> IDT (IDTi)

Como decíamos, hoy el énfasis está en el concepto de innovación, pero conviene recordar que en los últimos cincuenta años se han ido modificando las posiciones sobre ese concepto. El instituto de gestión de la innovación y del conocimiento (INGENIO) de la Universidad Politécnica de Valencia ha contribuido a comprender los pasos que

se han dado en los últimos cincuenta años en relación con el concepto de innovación, desde sus primeros pasos, que sólo ocupaban a un pequeño grupo de científicos hasta nuestros días, que se ha convertido en un importante campo de conocimiento, ocupando a miles de investigadores. (Martin, 2008; Isaksen y Tidd, 2006).

Se puede mantener, por consiguiente, que las políticas científicas que orientaron el gasto en I+D se vienen transformando en políticas científicas que, respecto de la innovación, orientan el gasto en IDTi, bajo una visión abierta, multicausal, multiniveles y de liderazgo. Todas estas situaciones de avance confirman que el énfasis en el desarrollo tecnológico supone defender tres cualidades especiales en el fomento de la investigación y en la política científica: 1) El valor estratégico de esta actividad, 2) La modificación de la financiación y de la promoción de la investigación según su relación con la innovación para el sector productivo y 3) La regionalización del IDT, lo que implica un protagonismo especial de cada comunidad autónoma en su propio desarrollo. Pero nada de esto es razón suficiente para discriminar financieramente la docencia y la creación de cuadros de profesorado que, en el momento actual y desde hace años, se está vinculando siempre a la metáfora "coste cero".

La relación universidad, empresa, sociedad está generando en nuestros días una tensión de demanda que obliga a afrontar las necesidades reales de la institución con la mirada puesta en sus misiones y en el dimensionamiento del conjunto universidad-investigación-innovación. Pero nada de ello es incompatible con la defensa y el fomento de la investigación disciplinar desde las carreras universitarias. La investigación es disciplinar, pero la política de IDTi, no, porque empresa gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad:

- La investigación es disciplinar, orientada desde la disciplina científica que genera el enfoque de las preguntas y establece los conceptos y criterios de validación y prueba, pero la política de IDTi no es disciplinar.
- Las prioridades de IDTi no tienen que coincidir exactamente con las disciplinas científicas o con las tecnologías concretas, ni con un sector de actuación, por muy importante que sea, pero la existencia de instituciones con política propia hacia el desarrollo, puede disminuir la importancia y las oportunidades reales de los investigadores, si no trabajan en las líneas decididas en la institución.
- Más financiación, no quiere decir necesariamente más innovación. Puede haber avances de investigación que no son financiados y no necesariamente quien recibe financiación genera innovación, desarrollo tecnológico o nuevas propuestas científicas.

Es importante no olvidar ese salto para mantener abierta siempre la línea de investigación disciplinar en la universidad. Se puede innovar en educación e implementar la oferta innovada. Toda innovación educativa no tiene que ser IDTi; puede ser disciplinar y no responder a objetivos de gobierno y empresariales, sólo a objetivos universitarios de investigación disciplinar. La racionalidad administrativa puede condicionar negativamente la racionalidad epistemológica, como hemos visto en este capítulo: se orientan los recursos de investigación y los modelos de organización de la política científica y educativa son condicionantes del desarrollo disciplinar. Pero nada de esto se hace sin buenos profesores y eso no se consigue a coste cero.

4.6.7. Universidad y preparación profesional: cualificaciones, competencias y atribuciones profesionales

El origen de la institución universitaria varía según hablemos de entorno mundial, europeo o europeo-occidental. En China existieron escuelas superiores en el período Yu (2250 a.c.); la universidad de Nanking tiene su origen en la academia Imperial (258 d.c.). La Academia de Platón se funda en el 387 y en el siglo V se funda la Universidad de Nalanda en la India. Son las universidades persas y árabes las que parecen haber iniciado el proceso que ha dado origen a la universidad europea como comunidades de maestros, y estudiantes dedicadas a la exégesis de textos religiosos, enseñanza de medicina y a otras profesiones. Las más antiguas universidades europeas fueron fundadas por los árabes: a finales siglo VIII se fundan las universidades de Bagdad y Córdoba. Las universidades de Salerno y El Cairo se fundan en el siglo X. Ellas serán el puente entre la universidad árabe y la universidad europea.

Las universidades europeas nacen como comunidades gremiales de maestros y estudiantes para la formación. "Universidad de Salamanca", por ejemplo, significa en origen "Universidad de los maestros y estudiantes de Salamanca". A partir de la fundación de la Universidad de Bolonia (1088) bajo influencia de la cultura dominante, se suceden Oxford (1096), París (1150), Módena (1175), Cambridge (1208), Palencia (1212), Salamanca (1218), Valladolid (1260), Coimbra y Braga (cuyo antecedente es el Estudo Geral Protuguês creado en 1290, Se asentó en Coimbra y Lisboa de forma alterna hasta que se estableció definitivamente en Coimbra en 1537), Praga (1348), Santiago de Compostela (1495-1507).

Atendiendo al desarrollo de unidades materiales y humanas, '*universidad*' significa institución de enseñanza superior (postsecundaria) que confiere los grados académicos correspondientes, se asienta en campus y comprende diversas facultades (también llamadas escuelas y Colleges), institutos de investigación e infraestructuras de apoyo a la docencia, la investigación, la gestión y el gobierno de la misma. Cada facultad se asociada a la impartición de una o varias carreras. Las unidades básicas de docencia e investigación son los departamentos y la comunidad humana que la compone se agrupa en personal docente e investigador, personal de administración y servicios y alumnado.

Desde el punto de vista de los fines, junto a la docencia y la investigación, y debido al valor estratégico de la extensión universitaria y la búsqueda de calidad, adquieren especial significado los fines orientados hacia la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social productivo. Hoy la Universidad es potenciadora de la movilidad social, del desarrollo personal, de la promoción social y del desarrollo científico-tecnológico. Es, un servicio valioso que las sociedades del conocimiento han revalorizado como inversión en capital humano.

Pensar la Universidad dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, fue una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que no hay crisis de la Universidad como institución, sino crisis de un determinado modelo. La universidad se ajusta, se adapta y se contextualiza. La relación universidad, empresa, sociedad genera una demanda de calidad, que implica al sistema ciencia-tecnología-sociedad y al conjunto investigación-universidad-empresa.

La universidad de hoy es distinta, porque es recurso básico de investigación y motor del desarrollo tecnológico

En lugar de 'universidad', puede haber 'multiversidad', por la variedad de las actividades académicas, o por la importancia de los cursos de verano, por el modo de integrarse en el entorno social circundante y por la heterogeneidad de su clientela. Lo cierto es que extensión universitaria y penetración digital propician la virtualización de la universidad y la incorporación de modelos semipresenciales de educación a distancia. Las Redes de comunicación se constituyen como soporte físico de las redes tecno-económica, tecno-educativa, tecno-académica y de gestión en el ámbito de la Educación Universitaria.

Los modelos europeos de universidad (alemán, anglo-sajón y napoleónico) han configurado las diferencias entre educación superior, universitaria y profesionalización en el contexto universitario (Canosa, 2011).

En el modelo anglosajón, la universidad, es una corporación integrada por miembros; con vida, patrimonio y financiación propia, con un sistema de personal no vinculado a la función pública del Estado; aquella otorga únicamente títulos académicos (no profesionales), y el Estado se reserva, mediante pruebas adecuadas, que no se realizan en la Universidad, la habilitación profesional.

En el modelo napoleónico, la universidad es un "servicio público" de instituciones estatales (organismos autónomos de carácter administrativo, con la vinculación, patrimonial, financiera y de personal al Estado, que se atribuye legalmente a esos organismos). Sus profesores son funcionarios vitalicios, con un estatuto de personal común y uniforme para todos. La universidad, investiga, transmite los saberes y habilita para el ejercicio profesional mediante titulación que otorga en nombre del Estado.

Alemania inventó en el siglo XIX la Universidad investigadora y algunas de sus universidades mantuvieron su preponderancia científica mundial hasta la llegada de Hitler al poder en 1933. Bajo el espíritu igualitario alemán actual y hasta fechas recientes, las universidades públicas recibían la misma financiación independientemente de su calidad. El objetivo era proporcionar una educación "igual" en todo el país, pero asumiendo la posibilidad de crear universidades de excelencia investigadora con financiación y dirección estatales.

El modelo alemán, con autonomía académica de departamentos, cátedras y centros, y el modelo napoleónico, centralizado, entienden la formación técnica como educación superior no universitaria. En España hemos construido la universidad como modelo de educación de masas, incorporando centralización administrativa, funcionarización, títulos profesionalizantes y asimilación de la educación superior a la universitaria, en la medida de lo posible.

A día de hoy, sabemos que las universidades excelentes siguen el modelo anglosajón o nacen directamente en Estados Unidos de América. Y su excelencia está relacionada, sin lugar a dudas, con el hecho de que el Gobierno no juega ningún papel en su dirección (Consejo de Universidades, 1999).

Siguiendo el ejemplo de la Europa de las Regiones, el "efecto Maastricht" ha acentuado en nuestras universidades: el concepto de "sistema universitario regional" desde

el punto de vista de las administraciones; la aproximación a la sociedad civil, para el desarrollo social; la definición de perfiles universitarios, para el desarrollo productivo y la eficacia y eficiencia de los recursos, vinculada, siempre que sea posible, a los "Campus de excelencia" (http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html; consultado el 24 de febrero de 2013).

Volver a pensar la misión y papel de la Universidad dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, fue una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la Universidad no es una crisis de la Universidad como institución, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer universidad. La clave está en cómo ayudar a la universidad a ser más "productiva e innovadora" sin apartarla totalmente de Educación (http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/range/001-200; consultado el 24 de febrero de 2013).

En España, en la etapa de construcción del espacio europeo de la educación superior, convergemos hacia la diversificación, la movilidad, la autonomía, la diferenciación de educación superior y universitaria y la separación de títulos académicos y profesionales. La imagen social de la universidad española se refuerza en capacidad de propuesta de títulos con la nueva legislación respecto de los rasgos más característicos de la exclusividad, identidad o perfil, expresados, fundamentalmente, por: grado de adaptación de sus titulaciones, grado de dedicación de su profesorado, nivel de prestigio científico de la Universidad, atención al alumnado, grado de integración social y cultural, grado de desarrollo de servicios, equipos y edificios, atribuciones de dimensión profesional, costes totales de las carreras, capacidad de extensión e internacionalización, desarrollo de campus virtuales y capacidad de gestión, financiación y autogobierno.

El reto europeo desde el punto de vista institucional es hacer una opción política a favor de la excelencia en investigación y formación sin olvidar que la educación universitaria y la comunidad científica son instrumentos estratégicos de innovación y de desarrollo productivo, pero que, al mismo tiempo, la educación universitaria es solo una parte de la educación superior, que, a su vez, es también una, entre las diversas necesidades sociales que hay que afrontar en el desarrollo de cada país. A las Universidades, con el perfil definido dentro del sistema, les corresponde, con libertad académica y autonomía institucional la realización de sus funciones, mejorando la pertinencia, la diversidad y la calidad de la institución en el marco del sistema y en relación con cada carrera.

La convergencia en el EEES fortalece la diversificación en las carreras, la transferencia de créditos, la movilidad y transportabilidad de los estudios. Las carreras que propongan las universidades no se ceñirán a modelos preestablecidos de planes de estudios en los títulos de grado y postgrado, para mantener flexibilidad y adaptación a la movilidad profesional y académica en cada carrera.

'Carrera', según el Diccionario de la lengua española, de la Real Academia, es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión (DRAE, 2013). Decimos genéricamente carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y particularmente, carrera de

derecho, de medicina o de Pedagogía. La carrera de una especialidad no se identifica con la ciencia de esa especialidad. En la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional. En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional, de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales. Los artículos 30, 31, 33 y Disp. Adic.15 de la Ley de universidades 4/2007, de 12 de Abril (BOE de 13 de abril de 2007), confirman esta situación.

Ahora bien, con las directivas europeas, carrera, profesión y funcionarización se tendrán que distinguir cada vez con más nitidez, porque competencias y *atribuciones* no significan lo mismo y el hecho de que el Estado otorgue la acreditación profesional y regule la profesión y su ejercicio formalmente, no significa que tenga la obligación de hacer funcionario al acreditado, ni garantizarle un puesto de trabajo.

En la mayoría de los países se suele diferenciar entre los conocimientos profesionales que un titulado universitario adquiere a lo largo de su formación y la capacidad que otorga el Estado o el gremio correspondiente a un trabajador para el ejercicio de una profesión. Competencia de título se diferencia de ejercicio profesional específico. En los países que poseen tradición de derecho sajón, los titulados universitarios que han elegido una profesión regulada por el Estado tienen que acreditar un período de prácticas que suele ser de varios años bajo la supervisión de un profesional ya habilitado, y, posteriormente, realizan un examen de admisión en el Colegio profesional correspondiente. En España, para ejercer una profesión regulada (abogado, arquitecto, ingeniero...) es necesario obtener el título universitario en alguna Universidad reconocida por el Ministerio de Educación y formar parte de un Colegio Profesional, cuyo único requisito de colegiación es pagar una cuota periódicamente. No se exige experiencia previa, ni se realiza examen de acceso (Souviron, 1988; IRDAC, 1991).

En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional, de acuerdo con las disposiciones vigentes y las atribuciones se adjudican de por vida una vez se adquiere el título. Nada más recibir el título, el graduado obtiene el grado máximo de atribuciones asociadas a sus tareas profesionales sin haber demostrado su pericia salvo en las prácticas de la carrera, porque el colegio profesional no tiene el cometido de profesionalizar. En España, por el momento, el graduado, a lo largo de su carrera profesional, no tendrá que mejorar esas atribuciones, por definición de título, ni las tendrá que volver a demostrar. Las tiene otorgadas en el grado máximo.

La acreditación de competencia para el ejercicio profesional certificada por organismo oficial es lo que se conoce como atribución. La atribución reserva un espacio de intervención y un modo de intervenir que está regulado y certificado por el organismo competente. Para lograr una atribución no sólo se necesita el conocimiento, además hace falta un documento que acredite que el portador puede hacer uso de esa destreza y dado que la profesión irá evolucionando con el paso del tiempo, para afrontar cambios tecnológicos, sociales y de todo tipo, debemos asumir que los estudios que se hayan cursado llegará un momento en que no servirán, por desfase y obsolescencia, para

el desempeño profesional y tendremos que actuar en consecuencia. Y esto, además de ser una *exigencia obvia de la profesionalización*, es una exigencia de la *Europa de las profesiones* y de la convergencia hacia la *profesión europea*.

4.7. CONSIDERACIONES FINALES: LA AUTORIDAD INSTITUCIONALIZADA ES PRINCIPIO DE INTERVENCIÓN

La Pedagogía podrá ser disciplina con autonomía funcional, pero no será profesión, ni tendrá interés para las profesiones de la educación si no se integra en una necesidad social funcional. Esto es así por la sencilla razón de que una profesión, con independencia de ulteriores precisiones, es básicamente una actividad específica remunerada, determinada en un gremio o colectivo y reconocida socialmente para cubrir una o unas necesidades sociales, desde un conocimiento especializado.

El conocimiento de las relaciones que se establecen en la relación educativa, el dominio de los principios de intervención derivados y el control de la acción atendiendo a sus elementos estructurales, junto con la oportunidad real de hacerlo efectivo y lograr el resultado las es la marca de la posibilidad real de calidad de educación.

Estimar la educación (ámbito de conocimiento) no significa sin más estimación del conocimiento del ámbito (Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación y actividad derivada) y tampoco equivale siempre a estimación positiva del pedagogo (persona que ejerce la carrera). En todos los ámbitos que se da la doble condición de conocimiento y acción se da esa diferencia posible de estimación: estimo la salud, estimo la medicina como conocimiento y acción y estimo o no a los médicos que se someten a los intereses de las farmacéuticas respecto de los medicamentos recetables.

El problema es acuciante y nos obliga a aceptar que, a día de hoy, la ocupación pedagógica no tiene buena imagen. La experiencia social respecto de esta cuestión da pie para afirmar, por ejemplo, que la estimación positiva de la educación (ámbito) puede convertirse en reforzador de la crítica a la Pedagogía (conocimiento del ámbito) en la misma medida que la pedagogía no resuelva las tareas que la educación plantea y sea usada de forma espuria. Si se trata de estimar el conocimiento del ámbito (Pedagogía) y no el ámbito en sí, lo primero que procede es defender la pedagogía como conocimiento de la educación y la vinculación entre función pedagógica y conocimiento de la educación, así como la consideración de la función pedagógica, atendiendo a su capacidad de resolución de problemas, porque, como ya sabemos, los pasos iniciales de la profesionalización son *la especificidad, la especialización y la competencia*.

La defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación, permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad específica reconocida socialmente para cubrir necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas. La competencia de experto en las funciones pedagógicas procede, por tanto, del conocimiento de la educación: se manifiesta en el dominio de las competencias adecuadas para educar y en la posesión de mentalidad pedagógica específica; se ejerce con mirada pedagógica especializada en los

elementos estructurales de la intervención; se diversifica en profesiones conocidas hoy ya como profesor, director, inspector, educador social, psicopedagogo, pedagogo, etc.

Desde el punto de vista profesional, la consecuencia más directa de la confusión entre funciones complementarias y formación complementaria es la incoherencia en los sistemas de promoción y derivadamente la infravaloración de la competencia pedagógica, en determinados casos, como ya hemos visto. Estamos en condiciones de afirmar que:

- El carácter distinto de la función permite mantener que la co*nexión entre función y profesión y es empírica.*
- La posibilidad de diversificar el núcleo pedagógico formativo permite mantener que la *conexión entre ciclo universitario y función es empírica.*
- La diferencia de significado entre ciclo y profesión, hace que la *conexión entre ciclo y profesión sea empírica.*
- El *carácter* atribuido a la *formación* es *coincidente o compartido* en una parte del núcleo pedagógico formativo.

La condición propia de esas cuatro vinculaciones, su cumplimiento u olvido, constituyen un marco teórico que permite interpretar la mayor o menor legitimidad pedagógica de la articulación entre carreras que se cursan para formación de especialistas en funciones pedagógicas. Este es el punto al que pretendía llegar en este capítulo. La identidad lógica de las funciones pedagógicas, la diversidad de las mismas y la significación del conocimiento de la educación exigen, en mi opinión, la puesta en marcha de las Facultades de Pedagogía, porque esta denominación es la única que define a los profesionales de la educación por su identidad lógica: el conocimiento de la educación específico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan.

Adviértase que en esta polémica, el error más grave es tratar de obviarla, diciendo que es una disputa nominalista. Quien no se dé cuenta de que detrás de estas denominaciones están cuestiones técnicas rigurosas y problemas de profesionalismo irrefrenables por más tiempo, todavía no ha empezado a considerar seriamente el tema de la convergencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica en las cuestiones de imagen social de la profesión y de la profesionalización como principio del sistema educativo.

Hoy, en nuestro contexto, el contexto del Espacio Europeo de la Educación Superior, se trabaja para consolidar la Europa de las profesiones y el concepto de profesión europea, que debe hacer compatible la normativa reguladora de títulos y profesiones de cada país con la normativa específica del mercado de trabajo europeo.

La *Directiva europea* 2005/36/Ce, *de cualificación de profesiones*, que también es pertinente en el EEES, confiere garantía a las que han adquirido sus cualificaciones profesionales en un Estado miembro para acceder a la misma profesión y ejercerla en otro Estado miembro con los mismos derechos que los nacionales y debe entenderse sin perjuicio del cumplimiento por el profesional migrante de las condiciones de ejercicio no discriminatorias que pueda imponerle este último Estado miembro, siempre que tales condiciones estén justificadas objetivamente y sean proporcionadas.

Se trata de llegar a la *profesión regulada*, que es la actividad o conjunto de actividades profesionales cuyo acceso, ejercicio o una de las modalidades de ejercicio están subordinados de manera directa o indirecta, en virtud de disposiciones legales, reglamentarias o administrativas, a la posesión de determinadas cualificaciones profesionales; en particular, se considerará modalidad de ejercicio el empleo de un título profesional limitado por disposiciones legales, reglamentarias o administrativas a quien posea una determinada cualificación profesional.

A la autoridad competente, que es toda autoridad u organismo investido de autoridad por los Estados miembros, habilitado, en particular, para expedir o recibir títulos de formación y otros documentos o información, le corresponde trabajar para hacer posible la existencia de *tarjetas profesionales*, *plataformas comunes* en cada profesión, *garantías de acceso* a la profesión, *cualificaciones reguladas* y *desarrollos deontológicos* adaptados a las competencias profesionales y al ejercicio de las mismas.

Desde nuestra perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a nuestra disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación, la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a las focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área de conocimiento, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria.

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

Así las cosas, la profesionalización y el profesionalismo hacen especialmente relevantes las cuestiones de cualificación, competencia y atribución profesional. La autoridad institucionalizada de cualquier profesional viene del reconocimiento y certificación de sus competencias para hacer bien su tarea y de su capacidad de liderar situaciones y proyectos y grupos respecto de las tareas que le competen. La autoridad del profesional es la que deriva de su condición profesional. En todas las situaciones en las que hay que dirigir a un grupo e interaccionar con sus componentes para alcanzar una meta se da la relación de autoridad. Mejorar el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa mundial (OCDE, 2009; Maxwell, 2005; Leithwood, 2003; Elmore, 2000; https://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/; consultado el 14 de junio de 2013).

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. Pero esa competencia no es una competencia ajena a la destreza profesional, sino una parte sustantiva de ella, vinculada a la gestión del espacio que se construye como ámbito de educación y, en particular, a la gestión del liderazgo, de la afectividad y los sentimientos, (Fecha de consulta, el 14 de junio de 2013: http://www.relec.es/dosculturas/DOCUMENTOS/199013_TALIS.pdf).

Me consta que se ha escrito mucho sobre el profesor como autoridad (Esteve, 1977; Pring, 1979; Michaux, 1975; Naval y Altarejos, 2000; Altarejos y otros, 1998; Altarejos, 1999; Espot, 2006; Vázquez, 2007). Pero, desde la perspectiva de la profesionalización, conviene tener presente que:

1. El Diccionario de la lengua de la Real Academia (DRAE, 2013) define autoridad, en su primera acepción, como poder que gobierna o ejerce el mando de hecho y de derecho. En su tercera acepción, define autoridad como prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia.
2. La autoridad como poder debe ser ejercida por aquel que tienen legitimidad para hacerlo (autoridades públicas) en un estado de derecho. La autoridad como prestigio deriva del crédito obtenido por las conductas realizadas. Autoridad, como prestigio y crédito, es una relación directiva basada en la confianza que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia, sea este el ámbito de construir casas, de curar a una persona, de comunicarse con otro, de convivir, de enseñar, de educar, etc.
3. La autoridad como poder y como prestigio se predica de toda relación directiva en la que hay liderar situaciones y proyectos y grupos respecto de las tareas que le competen. La conexión entre autoridad y relación directiva es conceptual, no empírica. No hay relación directiva sin autoridad y no hay autoridad sin relación directiva. Precisamente por eso podemos decir que la autoridad es una relación directiva y que la relación directiva es una relación de autoridad. No es una condición particular y exclusiva de la relación docente o de la relación educativa. Y precisamente por eso se vincula la autoridad como principio a las profesiones que otorgan condición de experto en dirección de proyectos e interacción personal.
4. El profesional de la educación está obligado a no confundir entre "ser" una autoridad por jerarquía y "ser" autoridad por reconocimiento y prestigio. La clave no es otorgar jerarquía y poder a cualquiera para que sea una autoridad investida, sino

tener autoridad, porque se le reconoce a alguien su competencia y la ejerce en el desempeño de su función. Esa es una diferencia esencial que cualifica la autoridad de los padres, educadores y líderes.

Todo lo que hagamos por reforzar la autoridad y el prestigio profesional es poco. La autoridad del profesor ha perdido *legitimación* o aceptación (consentimiento) por parte de quienes tendrían que hacerla efectiva, obedeciendo. Obediencia no es sumisión, es cumplimiento de un mandato, con independencia del acuerdo o desacuerdo con su contenido, por la confianza que nos merece la persona que nos manda. La autoridad institucionalizada y reconocida es un principio de la intervención en todos los campos profesionales y el de los profesionales de la educación no puede estar ajeno al mismo.

La autoridad tiene que estar intitucionalizada como estatus profesional de reconocimiento y potestas, por medio de reglamentos en centros públicos y privados y por la acreditación y atribución otorgada en el título. Pero de ahí no se sigue que se resuelvan los problemas profesionales y de competencia, convirtiendo a un profesional en autoridad pública. Un profesor no resuelve los problemas de convivencia por ser autoridad pública, ni se le va a tratar más educadamente por ello; ser autoridad pública no genera automáticamente deseo de aprender en el educando, ni garantiza el logro de educación. Tampoco parece que, en caso de conflicto o de denuncia contra un profesor, lo más conveniente sea que se tramite la denuncia por vía penal, por ser autoridad pública, en lugar de ser tramitada por la vía administrativa y civil; no parece que lo más conveniente a la actividad docente sea que, en caso de condena en contra, el profesor sea sancionado conforme al código penal, porque es autoridad pública.

El profesional de la educación, cuando construye un ámbito de educación, genera un espacio que gestiona, por competencia profesional, con autoridad como reconocimiento y como poder para el logro de su cometido que es educar y enseñar; para eso utiliza recursos pedagógicos y asume la condición del educando como sujeto agente, cumpliendo los criterios de uso común, finalidad y significado de la tarea educativa que hemos analizado en el epígrafe 7 del capítulo 1. En la práctica profesional del educador, la distinción nítida entre autoridad y potestad desaparece, porque se imbrican ambas en la persona del educador. La autoridad del saber y la competencia, reclama la potestas propia de quien tiene que dirigir hacia un logro liderado y planificado. Y la autoridad institucionalizada del profesor como autoridad profesional, con acreditación y atribución, así lo reconoce.

En el caso de la autoridad como prestigio y crédito (ser autoridad como cualidad de la persona), necesitamos reconocimiento de quien obedece; en el caso de la autoridad como poder (tener autoridad como función, ser jerarquía), necesitamos capacidad efectiva de imposición y estar constituidos legalmente como jerarquía. El profesional de la educación, está acreditado y es competente para responder a esa doble consideración en su espacio educativo. Cualquier profesional en su ámbito, por competencia adquirida, está en condiciones de ser autoridad y además, los reglamentos le reconocen que tiene autoridad como poder para actuar jerárquicamente en el ejercicio de su tarea. Todo profesional tiene el derecho de control sobre una situación, pero ese derecho no garantiza el control efectivo de la misma. Cada profesional es en última instancia el

responsable de gestionar su propia autoridad, la de crédito reconocido y ganado por las actuaciones y la de poder dirigir en su tarea; su competencia profesional, su competencia de experto, es la que le fortalece como autoridad. La autoridad institucionalizada que acredita competencia y otorga atribución se vincula a la profesionalización.

Ningún profesional es mejor en su tarea si, además de ser profesional competente, se convierte en autoridad pública. Nadie es mejor arquitecto, o médico, o dependiente, por ser además guardia civil, guardia urbano o policía. Las atribuciones profesionales salvaguardan las diferencias de actividad y su especificidad y especialización. Pero nada de esto contradice la importancia de razonar sobre la oportunidad de investir al profesor como autoridad pública en la escuela, en tanto que espacio cívico, y la conveniencia de hacerlo posible, tanto en los centros públicos, como en los privados, sean o no concertados.

Lo dicho no debe hacernos olvidar que el espacio de la convivencia escolar, no solo se cualifica y especifica como espacio educacional, sino que además es un espacio social, un espacio cívico, un espacio ciudadano y, ciertamente, hay muchas conductas en los centros que dan lugar a la pérdida de las señales distintivas de cada una de esas cualificaciones. Todos los agentes de la educación contribuyen a esa confusión y, al igual que en la vida ciudadana normal existe la autoridad pública, nada impide que un profesional de la educación, al que se le presupone y reconoce institucionalmente autoridad y potestad como profesional, pueda ser investido y reconocido como autoridad pública con el amparo de la presunción de veracidad a su favor en caso de conflicto.

La relación de autoridad no se da solo en educación, por eso no es lo que define la relación educativa, aunque forma parte de ella. Toda convivencia cualificada requiere relación de autoridad para dirigir su objetivo y alcanzar su meta, liderando la acción. Esa autoridad es la que corresponde a la competencia y a la atribución. La reflexión de conjunto de este capítulo nos lleva a defender cuatro connotaciones particulares, desde el punto de vista de la profesión: el compromiso con la profesión y con la educación en la sociedad pluralista, la condición de profesional experto en educación y la defensa de la profesionalización como principio del sistema. Y eso refuerza la autoridad institucionalizada como principio de intervención.

Capítulo 5

Relación educativa, complejidad objetual de educación, carácter de la educación y compromiso responsable

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

5.1. Introducción

5.2. La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado
- 5.2.1. La relación educativa es distinta porque asume los criterios de uso común y de finalidad en su significado
- 5.2.2. La relación educativa no solo es convivir
- 5.2.3. La relación educativa no solo es comunicar
- 5.2.4. La relación educativa no solo es cuidar
- 5.2.5. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos o con pensamiento metafórico

5.3. Complejidad objetual y carácter de la educación: la exigencia de la definición real en la relación educativa
- 5.3.1. La relación valor-elección (carácter axiológico de la educación)
- 5.3.2. La relación valor-obligación (carácter personal de la educación)
- 5.3.3. La relación valor-decisión (carácter patrimonial de la educación)
- 5.3.4. La relación valor-sentimiento (carácter integral de la educación)
- 5.3.5. La relación ideas-creencias (carácter gnoseológico de la educación)
- 5.3.6. La relación físico-mental (carácter espiritual de la educación)

5.4. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar
- 5.4.1. La relación educativa es un ejercicio de libertad comprometida y una actividad responsable
- 5.4.2. La relación educativa relaciona libertad y educación
- 5.4.3. Libertad y educación son extremos antagónicos implicados en la relación educativa
- 5.4.4. Educación 'de' la libertad exige educar 'en' y 'para' la libertad

5.5. Libertad y educación en valores frente a neutralidad de la tarea
- 5.5.1. Diferencia entre neutralidad de la tarea y neutralidad del estudio científico de la educación
- 5.5.2. Improcedencia del neutralismo axiológico y técnico en la tarea educativa
- 5.5.3. Implicación ciencista de la neutralidad de la tarea
- 5.5.4. Crítica de la neutralidad de la tarea derivada del ciencismo
- 5.5.5. La neutralidad de la tarea educativa siempre se externa
- 5.5.6. Argumentación teórica frente al neutralismo externo
- 5.5.7. Contradicciones del neutralismo externo en la práctica
- 5.5.8. El compromiso responsable marca la relación libertad-educación frente a la neutralidad

5.6. Consideraciones finales: la libertad y la compasión son principios de intervención

5.1. INTRODUCCIÓN

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

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

Este capítulo no es una reflexión sobre lo que dicen todos esos especialistas respecto de la relación educativa. Sus análisis son necesarios, pero, ni agotan contenido del campo de la educación, ni yo quiero vivir como aprendiz de lo que ellos dicen (Goodwin, 1994). Se recurre a una ciencia, cuando se tiene un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico u otro. Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la mirada especializada de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención. En el capítulo 2, hemos avanzado en el desarrollo del continuo "corriente-disciplina-focalización-mentalidad específica-mirada especializada". Este continuo se da en todas las disciplinas consolidadas. Y los capítulos 2, 3 y 4, junto con este capítulo 5, nos sirven para construir el contenido de los componentes vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación).

Como ya hemos dicho en el capítulo 2, epígrafe 4.8, la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica que es la mentalidad pedagógica *funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto y determina una significación y validez de un modo de pensamiento singular para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación.* La mentalidad pedagógica no se entiende sin hacer referencia a esos cuatro componentes, porque la concretan en cada acción, ni ellos se pueden entender en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse con significación y validez. La mentalidad pedagógica, precisamente por

funcionar como presupuesto y como supuesto de investigación y determinar el modo de pensamiento singular para esos cuatro elementos, puede decirse que los convierte en componentes estructurales de la mentalidad.

El modo en que concebimos cada uno de ellos, nos coloca en una mentalidad pedagógica específica fundamentada con significación distinta (bien como conocimiento de la educación marginal, subalternado o autónomo; bien como función pedagógica experiencial, utilizadora de principios derivados de las teorías interpretativas o generadora de principios de acción; bien como ocupación laboral de práctico, de técnico aplicador de teorías interpretativas o de investigador que elabora teorías sustantivas de la educación). Y, como vamos a ver en este capítulo, con una concepción de la relación educativa que oscila desde una relación moral a una relación de cuidado y de convivencia y comunicación en términos de subalternación o como la forma sustantiva de la intervención ajustada los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación' en su definición real.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, es obligado que pensemos en la relación educativa como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares. En el epígrafe 7.2.4., del capítulo 1, hemos visto que las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa. En la educación se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero puede transformarse en un proceso de influencia educativa, en la misma medida que lo ajustemos a la finalidad de educar y a los criterios de significado de educar.

En este capítulo vamos a trabajar sobre tres propuestas:

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

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

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

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

Se habla de sociología general y aplicada; de economía general y aplicada; de biología general y aplicada; se habla de psicología, de medicina, de antropología y de otras disciplinas autónomas del mismo modo. Pero, en cada caso, cuando hay esa disciplina autónoma y la aplicamos a la interpretación de otro campo, estamos diciendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina; son sociología, psicología, etcétera (González Álvarez, 1977). La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, etc., especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, etcétera, a ámbitos distintos; son disciplinas aplicadas. En Pedagogía, también tenemos pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos y otras) que especializan la tarea, no la disciplina (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 7).

Se puede hablar de Psicología de la relación educativa, de sociología de la relación y así sucesivamente, pero siempre nos preguntaríamos, después de aplicar el análisis de la psicología, la sociología etc., por qué es educativa esa relación. Tenemos que hablar de la relación educativa desde la Pedagogía y afrontar el reto resolver la relación en conceptos propios de educación. Como hemos visto en el capítulo 1, epígrafe 7.2.4, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos, distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar —por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes—, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Cuidar no es educar, porque a veces cuidamos para sanar a alguien y otras cuidamos para educar y ambas acciones tienen significado distinto. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. Y así con cualquier otra actividad. En la relación educativa es necesario comunicar, pero no es suficiente comunicar para educar. En la relación educativa es necesario convivir, pero no es suficiente convivir para educar. En la relación educativa es necesario cuidar, pero no es suficiente cuidar para educar. En la relación educativa enseñamos, pero no es suficiente enseñar para educar. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para caracterizar la relación educativa.

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

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

De acuerdo con lo establecido en el capítulo 1, epígrafe 7.1.5, la relación educativa lo es, si cumple los criterios de uso común del término 'educación', que se identifican como criterio de contenido, forma, uso y de equilibrio:

a) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio de contenido: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores morales, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos moralmente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio moral sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.
b) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio de forma: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. El proceso educativo debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.
c) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio de uso formativo: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. El proceso educativo debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, solo estamos en fase de instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.
d) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio de equilibrio: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. El proceso educativo reclama siempre resultados equilibrados. Si no se logra esto, dejamos de hablar de formación general, estamos en fase de formación especializada.

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

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

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

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

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

Atendiendo a lo que hemos desarrollado en el capítulo 1, se entiende que, desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la educación es desarrollo de las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

Se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, 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.

5.2.2. La relación educativa no solo es convivir

En el lenguaje común hay una aproximación entre "convivencia" y "vivir con" que no oculta las diferencias profundas en el uso de ambos términos; unas diferencias que se ponen de manifiesto en la pregunta ¿Con quién vives? Pues, en efecto, se convive con los parientes, con el grupo de amigos, con los miembros del club o asociación, con los ciudadanos, con los vecinos, etcétera. En cada uno de esos grupos con los que se convive, se hacen unas cosas y no otras. Por eso un adolescente puede prestarle dinero a un amigo, pero no se la presta sin más a cualquier compañero de colegio. Pero realmente "vivo con" mis padres o con mi esposa o con mi esposa e hijos, etcétera, según sea el caso. Se convive en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, espacios, ámbitos o sectores de convivencia y hay, además, niveles de convivencia, pues la convivencia no es la misma en todos ellos, ni se da el mismo nivel de convivencia entre todos los que están en el mismo espacio de convivencia. "Vivir con" no es exactamente lo mismo que "convivir". La Pedagogía se interroga sobre esas diferencias y la escuela forma en un clima de convivencia. Hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. Y hay que especificar la convivencia. Cada espacio especifica la convivencia, atendiendo a las condiciones propias de ese espacio. La convivencia tiene que especificarse. La relación de convivencia es, relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que corresponda (Touriñán (Dir.), 2012, 2008a y 2008b; Peiró, 2012; Pinker, 2012).

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

- *Hay que cualificar la convivencia*, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. No toda convivencia es igual y existen niveles de convivencia, respecto de sí mismo y de los demás. La convivencia es, en principio, una cuestión de identidad y de relación consigo mismo, con los demás y con las cosas que afecta a los derechos de tercera generación. Y, si esto es así, la educación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.
- *Hay que especificar la convivencia*, porque la convivencia se produce en espacios concretos. La formación para la convivencia se plantea como un ejercicio de educación en valores singularizado por la intervención pedagógica orientada a construir y usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación consigo mismo, con el otro y lo otro en los diversos espacios convivenciales.

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

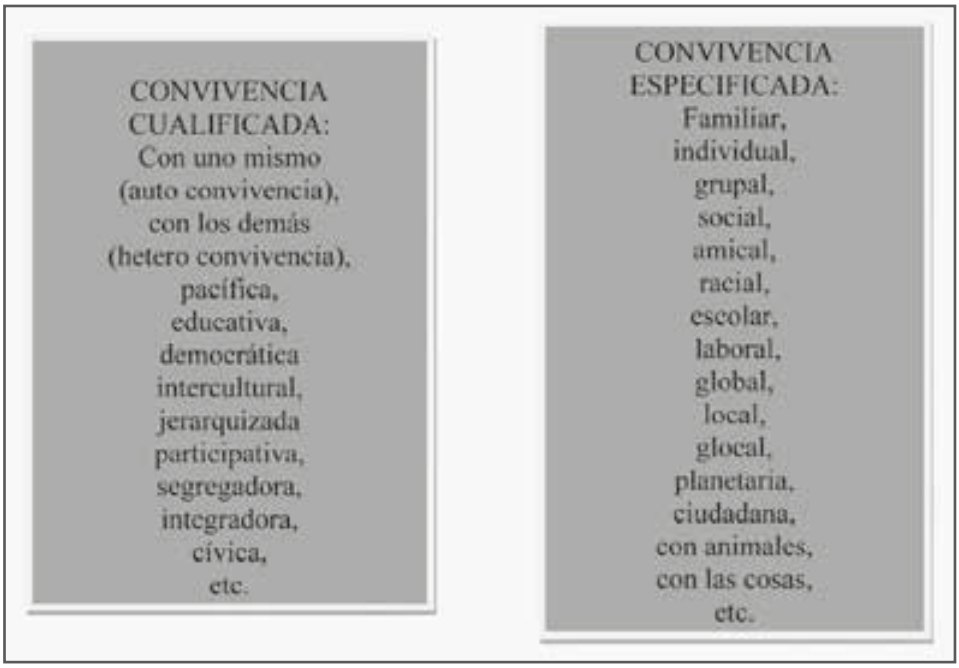
la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. La convivencia no es cualquier cosa.

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

El carácter empírico (experiencial) y no conceptual de la relación convivencia-violencia, exige cualificar y especificar los espacios de convivencia, con objeto de entender lo propio del espacio convivencial escolar (aula, transporte, patio, zonas de ocio y deporte, comedores) como un espacio de relación pedagógicamente programado para educar en determinadas edades y ajustado a los principios de intervención pedagógica. Y si esto es así, la convivencia tiene que ser cualificada y especificada; la relación de convivencia es, relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que le corresponda al concepto y estemos dispuestos a asumir.

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

Cuadro 27. Cualificación y especificación de la convivencia.



Fuente: Touriñán (Dir.), 2012. Elaboración propia.

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

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

La mediación apuesta por la cultura de la comunicación, porque propicia el encuentro y proporciona oportunidades para que las personas encuentren las posibles soluciones a sus conflictos por ellas mismas. Esta es una diferencia conceptual respecto al *arbitraje*, pues en este siempre se da una decisión que obliga a las partes cuando éstas no se ponen de acuerdo (SI(*e*)TE, 2010a). La finalidad de la mediación es que los interesados logren un acuerdo y, en todo caso, restablezcan la relación, reduciendo la hostilidad. A tal efecto, el mediador propicia propuestas y soluciones, promueve procesos

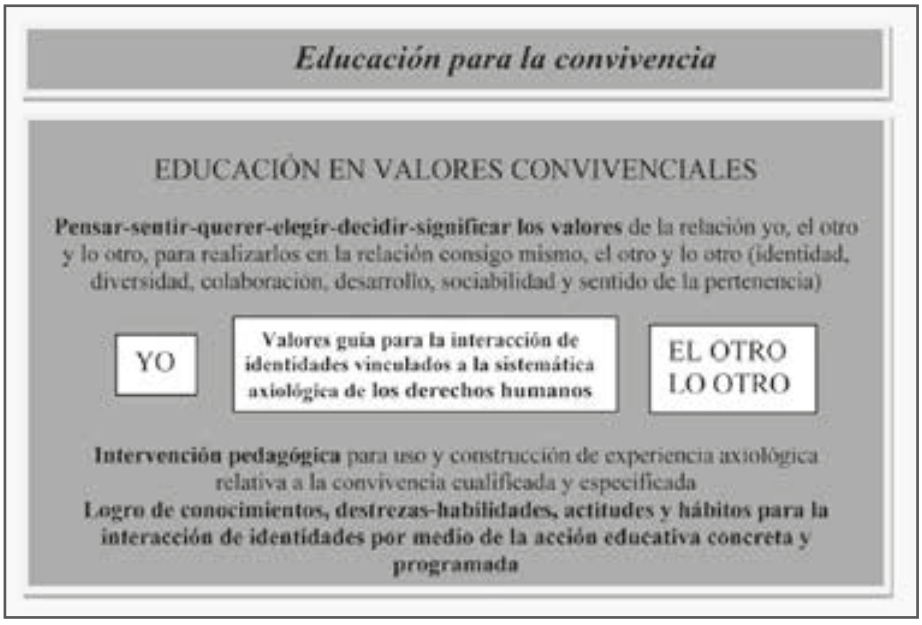
de respeto entre los interlocutores. No se trata tanto de negar que haya conflictos, como de estar en condición de ser capaces de planteárselos, afrontarlos y resolverlos, si es posible, sin limitar las alternativas de intervención a las formas clásicas de disciplinar a los alumnos.

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

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

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

Cuadro 28. Concepto de educación para la convivencia.



Fuente: Touriñán (Dir.), 2012. Elaboración propia.

En los espacios convivenciales los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia que, en principio

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

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

Pero en cualquier caso, es seguro también que, en cualquier espacio de convivencia, se puede comprobar que no hay nada en los derechos de la persona humana que se oponga al reconocimiento del lugar de uno mismo, del otro y de lo otro, porque lo que corresponde a los derechos del hombre es afianzar el significado de la condición humana y su identidad en un entorno cultural diverso de interacción.

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

5.2.3. La relación educativa no solo es comunicar

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

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

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

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

A los efectos de la relación educativa, lo que más nos interesa destacar del concepto de comunicación, no es el proceso en sí o el contenido, de cuyas condiciones se ocupa la enseñanza con criterio propio. Cuando hablamos de educar, toda comunicación es un proceso mediado de enseñanza. Enseñar es mostrar algo por medio de signo y hacer conocer una cosa a alguien por medio de método, sea esa cosa de índole teórica o práctica. Enseñar es ordenar los elementos que intervienen en el proceso de hacer conocer para un tiempo y espacio dados, de manera que profesor y alumno sepan qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirse. De tal manera que el proceso de comunicar se integra en otro proceso que tiene singularidad propia en el ámbito de la educación: el proceso de enseñar, que será educativo, si cumple los criterios de uso y finalidad que hemos analizado.

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

La libre comunicación existencial, que es un concepto analizado por Jaspers, refleja el sentido más básico de comunicación personal (Millán Puelles, 1951; Redondo, 1999, cap. 7; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Gusdorf, 1973). La libre

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

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

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

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

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

- Un cambio en cualquier cuadrante afectará a todos los demás.
- Cuanto más pequeño es el cuadrante 1 "Abierto", más pobre es la comunicación.
- Hay una curiosidad universal sobre el área 4 "Desconocido", pero suele reprimirse por los usos y costumbres sociales y los temores.

- El aprendizaje interpersonal significa que ha habido un cambio que incrementa el espacio del cuadrante 1 y se reduce uno o más de los otros tres.
- Saber apreciar y respetar los aspectos encubiertos de los cuadrantes 2, 3 y 4, tiene que ver con la educación afectiva.

Cuadro 29. Cuadrantes que representan la persona en relación con otras personas.

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

Fuente: Luft, 1976, p. 24.

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

Es innegable que la relación educativa está más allá de la mera comunicación existencial y es innegable también que la relación educativa no es la relación entre dos sujetos adultos que tratan de influirse mutuamente, ni es una relación entre un sujeto y un objeto que es manejado a su antojo. La relación de comunicación es una relación en la que compartimos, hacemos una puesta en contacto y hacemos una donación y al igual que en la relación de convivencia, gestionamos espacios y gestionamos afectos. Y todo esto se aplica a la relación educativa, pero eso no hace sin más que la comunicación sea definida como educativa. La comunicación es necesaria, pero no es suficiente para la relación educativa. Toda relación educativa es relación de convivencia y de comunicación, pero cualquier relación de convivencia o de comunicación no son sin

más relación educativa. Es preciso seguir avanzando y entender los límites entre los que se encuadra la relación de "cuidar y educar", un tipo de relación que exige la efectiva existencia de la relación directiva.

5.2.4. La relación educativa no solo es cuidar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La puesta en marcha de la ética del cuidado conlleva un cambio de perspectiva en cuanto al manejo de la disciplina en la escuela, pasando de ser negativa a positiva. Justicia (*justice*) y cuidado (*caring*), que son dos conceptos que dan título a la obra de Katz, Nodings y Strike (2002), dos conceptos que se mantienen en el título de la edición española, pero que se traducen y utilizan a lo largo de todo el texto de la edición castellana por "justicia" y "*atención* en tanto que orientación moral" (Noddings, 2002, p. 25), es decir, ayuda vigilante, asistencial y atenta del que cuida, costituyen un par de alternativas que forman parte de la relación de ayuda entre personas. Pero no se trata de ofrecer en este capítulo un resumen de ética aplicada a la educación desde la ética del cuidado que, dicho sea de paso, enriquece mucho más que el ajuste de la acción del profesor a los códigos de ética profesional que no generan por el hecho de estar formulados el compromiso moral del profesional: no basta con formular el código para que se ejecute y se actúe de acuerdo con él (Altarejos, Ibáñez-Martín, Jordán y Jover, 1998).

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

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

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

Y dicho esto, damos por sentado que la relación educativa, igual que la relación de cuidado entre personas, debe conciliar dos exigencias: la finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción, y la condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos (Esteve, 2010). Pero ni las finalidades, ni la intervención son las mismas, cuando cuidamos para educar y cuando cuidamos para sanar, aunque en ambos casos se establezca una relación afectiva y directiva de confianza y obediencia; es decir, una relación de cuidado, de atención en el sentido moral que en la tradición más clásica de la pedagogía ha sido analizada siempre como una *relación de autoridad* (Touriñán, 1979; Esteve, 1977; Lévinas, 2000, pp.79-82; Vázquez, Escámez y García, 2012; Mínguez, 2012;).

En el epígrafe 7 del capítulo 4 hemos defendido la autoridad institucionalizada como principio de intervención pedagógica. En este capítulo asumimos que en toda relación directiva asimétrica, en la que hay un líder, la relación directiva debe ser relación de autoridad. Toda relación directiva es relación de autoridad, pero a veces se entiende la autoridad sólo como poder y no como prestigio y reconocimiento ganado. La autoridad se predica de toda relación directiva en la que hay liderar situaciones y proyectos y grupos respecto de las tareas que le competen. La conexión entre autoridad y relación directiva es conceptual, no empírica. No hay relación directiva sin autoridad y no hay autoridad sin relación directiva. Precisamente por eso podemos decir que la autoridad es una relación directiva y que la relación directiva es una relación de autoridad. No es una condición particular y exclusiva de la relación docente o de la relación educativa. Y precisamente por eso se vincula la autoridad como principio a las profesiones que otorgan condición de experto en dirección de proyectos e interacción personal.

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

con el añadido de autoridad como cargo público, tal como hemos especificado en el capítulo anterior.

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

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

En el punto de partida, la educación, en tanto que responsabilidad situada aparece como una responsabilidad compartida y derivada. Compartida, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada, porque la responsabilidad y la obligación de educar nacen del reconocimiento de la propia condición humana y de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y de la educación como factor de desarrollo social. Hemos dedicado otros trabajos a estas cuestiones (Touriñán (Dir.), 2008a, 2008b y 20012) y ahora, para este capítulo, es suficiente afirmar que la responsabilidad situada quiere decir que es una responsabilidad compartida de educación por los diversos agentes de la educación (afecta a todos los agentes de la educación desde uno mismo y la familia, a la escuela, la sociedad civil y el estado) y una responsabilidad derivada de educación, que se inicia en la propia condición humana individual, social, histórica y de especie y se materializa en el reconocimiento del derecho "a" y "de" la educación en cada marco territorial legalmente establecido.

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

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

5.2.5. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos o con pensamiento metafórico

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

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

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

Atendiendo a lo que llevamos dicho, tiene sentido afirmar que *la relación educativa es, sustantivamente, relación*. La relación es una de las categorías aristotélicas (Ferrater, 1980). Relación se refiere a lo relativo, que se define como la referencia de una cosa a otra, de manera numérica, no numérica, determinada o indeterminada, activa o

pasiva. El concepto de relación hace referencia también a categorías deducidas de los juicios. Y en este sentido se habla en términos kantianos de relación de causalidad y dependencia y de relaciones de comunidad o reciprocidad de acción entre el agente y el paciente. Pero además, en el pensamiento contemporáneo, podemos hablar de las relaciones como vinculación entre hechos adscritos a dos o más objetos y así hablamos de relación de igualdad, de causa-efecto, de mayor a menor, de medio-fin. Una de las formas específicas de relación es la relación de encuentro humano que es una relación interpersonal en la que podemos integrar las relaciones de cuidar, comunicar, convivir, educar, etc. En ellas cabe diferenciar su sentido simétrico, reciproco o de transitividad, según proceda, lo mismo que su sentido de relación de uno a muchos, de muchos a uno, de uno a uno y de uno consigo mismo (Menne, 1976).

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

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

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

rasgos distintivos del carácter de la educación que determinan en cada acto educativo su significado real.

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

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

Sin lugar a dudas, la relación educativa es una relación esencialmente de libertad y educación. Lo veremos en epígrafes posteriores, pero eso no quiere decir que sea una relación antinómica. Si aceptamos el educando en su complejidad, valoraremos la relación educativa en su significado, más allá del recuso a estrategias mentales de carácter idealista. Como hemos dicho en los epígrafes 5 y 7.3 del capítulo 1, el pensamiento antinómico y el pensamiento metafórico no resuelven el problema de la definición y nos desvían del significado real.

En primer lugar, como ya sabemos, el simbolismo metafórico se convierte en esfera delimitadora del concepto, pero no le añade más significado. Efectivamente, si un concepto como el de educación, que se resiste sin cesar y supera todas las definiciones descriptivas, se refuerza con la idea de que, lo que cuenta para definir una actividad como educación, es la función simbólica que confiere unidad a las diversas actividades desde la finalidad, necesariamente habría que cerrar el proceso conceptual y de justificación con el pensamiento metafórico.

Ahora bien, debemos tener presente que la metáfora es un procedimiento sustitutorio de la definición, igual que los lemas. Y desgraciadamente, dada la profusión de apelaciones al sentido simbólico, debemos reconocer que la construcción metafórica se usa indiscriminadamente en educación. La metáfora no añade nada que haga que

el término educación sea más educación, es decir que mejore sus rasgos o las propiedades que le dan el significado. Incluso en el supuesto erróneo de que aceptemos el contenido de la metáfora y digamos, por ejemplo, "que la educación es coacción", estaríamos afirmando erróneamente que toda educación es coacción, aunque puede haber otras acciones coactivas que no son educación.

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

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

En segundo lugar, como ya sabemos el pensamiento antinómico adolece de ceguera paradigmática. Es cierto que este pensamiento ha proliferado como forma de explicar y comprender la educación como proceso y acción y también es cierto que la antinomia es la contraposición entre dos elementos, cuya relación en el pensamiento idealista es interna, porque defienden idealistamente que las cosas relacionadas o relacionables no son independientes de sus relaciones.

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

Como ya sabemos, el objeto, la cosa, no es el significado y aplicar unas categorías de análisis a la realidad, no significa que ellas se den en la realidad o que la realidad tenga y sea esas categorías. El recurso antinómico actúa desde dos condiciones: 1) la promoción/selección de conceptos maestros de la inteligibilidad y 2) el marco teórico, sea bueno o malo, ajustado o desajustado, que restringe las posiciones de valor que pueden ser defendidas y, por tanto, determina las operaciones lógicas maestras. Se simplifica la realidad y se prescribe la reducción o la disyunción frente a la compleja realidad de la

acción educativa concreta. Los pares alternativos antinómicos impiden comprender la complejidad objetual de la educación, porque impiden igualmente concebir la relación a la vez de implicación y de separación, de distinción y de conjunción. El pensamiento antinómico, simplificando, determina una doble visión del mundo, en realidad, un desdoblamiento del mismo mundo, atribuyendo a una estrategia mental (la antinomia) el carácter de cualidad de lo real, de manera que en lugar de desvelar la complejidad, la ciega y la oculta. El pensamiento antinómico adolece de ceguera paradigmática.

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

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

Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos trasmiten. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad vinculado a la finalidad para adentrarse en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Hay que llegar a la definición real

5.3. COMPLEJIDAD OBJETUAL Y CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN: LA EXIGENCIA DE LA DEFINICIÓN REAL EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

En el epígrafe 2.3 del capítulo 2 de este libro hemos defendido la complejidad objetual de 'educación' como principio de investigación pedagógica. Recientemente he trabajado en la justificación de este principio (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 5), y ahora debemos ver con detalle su aplicación a la definición real de educación.

En ese libro pudimos comprobar que 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, 1989b y 1998; Luhman, 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 cuales serán las evidencias que apoyen la teoría. En contra del principio de simplicidad, el sentido común nos dicta que una teoría más simple pero menos correcta no debería ser preferida a una teoría más compleja pero más correcta. Así las cosas, a menos que se defienda erróneamente que no queremos obtener nuevos conocimientos, o que el conocimiento ha llegado a un grado de perfección tal que no puede mejorarse, hay que reconocer que son las teorías mismas con las que nos enfrentamos a la realidad las que nos fuerzan a valorar o despreciar datos. No es que no existan datos; más precisamente lo que ocurre es que nos sentimos en condiciones de no prestarles atención.

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

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

La idea de dominio es, según Ladriere, la que resume quizás de modo mejor lo específico de este cambio hacia lo complejo desde el concepto de objetividad; el dominio "representa la capacidad de alcanzar con seguridad los objetivos que se propone y de independizarse de todos los condicionamientos exteriores" (Ladriere, 1977, p. 120).

La racionalidad de los medios exige la racionalidad de los objetivos marcados, porque no es suficiente garantía de conocimiento decir que se hace lo que los "científicos normalmente hacen"; la correspondencia objetual debe estar siempre presente en cada acción metodológica.

La objetividad, tal como hemos visto en el epígrafe 2.5 del capítulo 1, 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.

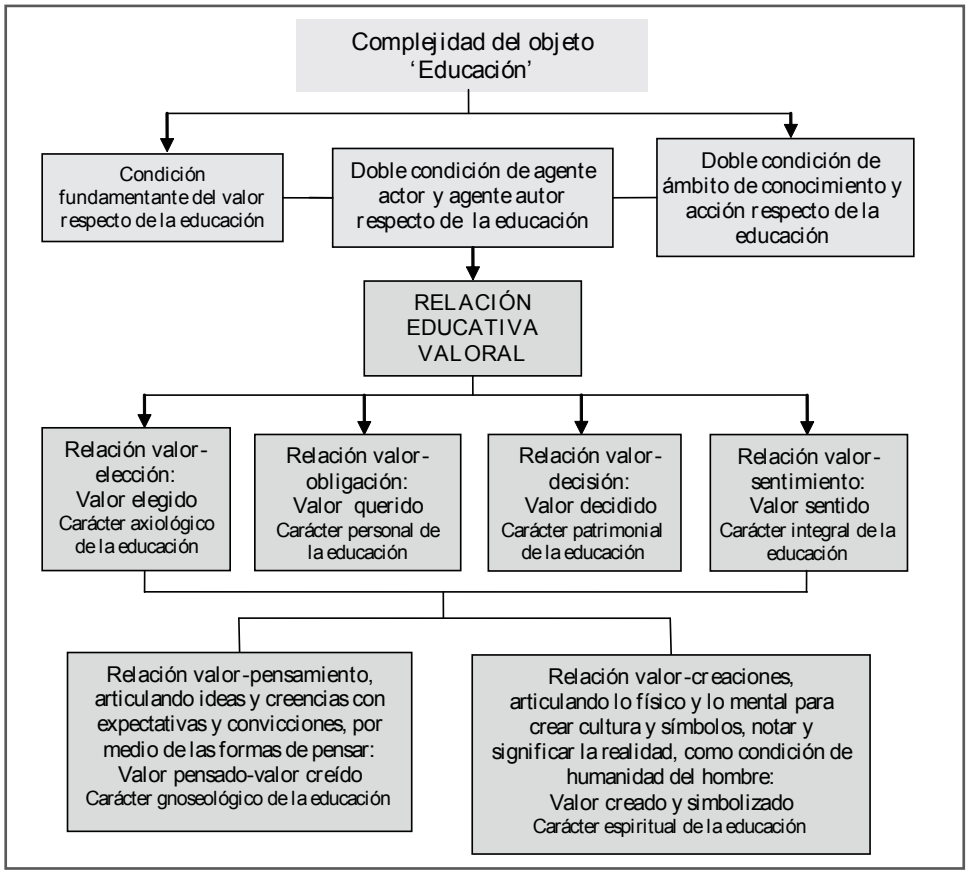
Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Lo hemos visto en el epígrafe 5.3 del capítulo 3, al hablar de las competencias adecuadas, y lo hemos visto en los epígrafes 7.2.2 y 7.2.3 del capítulo 1, al hablar, 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 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 integración creativa articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en 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).

En mi opinión, es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 5):

- 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.

Cuadro 30. Complejidad objetual de 'educación'.



Fuente: Elaboración propia.

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 en la ejecución, comprensión, interpretación y expresión*. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta 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 rea-lizamos 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.

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 de la acción, si no hacemos, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, una integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora en cada acción. Además del *hábito afectivo,* se necesitan *hábitos intelectuales y hábitos, notativos-significantes, 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:

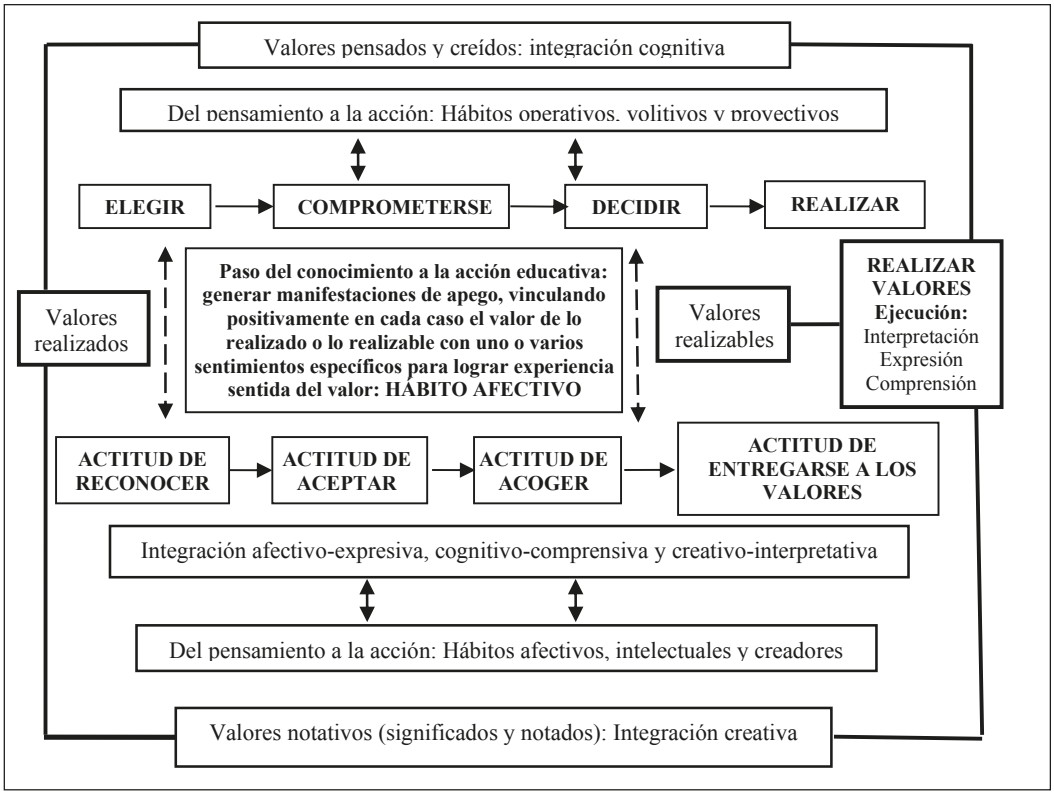
- De la elección, la obligación y la decisión a la afectividad y viceversa.
- De la afectividad a la cognición y a la creatividad y viceversa.
- De la cognición y la afectividad y la creatividad a la estética y viceversa.

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 31 bajo forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

Cuadro 31. Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 356.

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

- La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa, es su acto concreto. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar y, precisamente por eso, la relación educativa puede ser vista como el conjunto de cuidados que hacemos para educar.
- En la relación educativa reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la acción educativa, ya que 'educación' tiene significado propio.

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como el ejercicio de la educación y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y que he sistematizado en un triple eje condicional:

- 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 simbolizante-creadora y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado.

Cada una de estas vinculaciones que se establecen en la actulidad 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 la misma y la relación educativa debe cumplir esas exigencias por principio de significado: nada es educativo si no tiene los rasgos propios de 'educación'.

5.3.1. 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; de ahí su carácter axiológico. Carácter axiológico —lo hemos visto en el epígrafe 5.7, del capítulo 2— 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.

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 (Frondizi, 1972; Marín, 1976; Touriñán, 1987a). *Hay una condición fáctica en lo valorado.* La condición fáctica del valor —lo hemos visto también en el epígrafe 5.7, del capítulo 2— 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.

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 dudas, 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, 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 *elegir responsablemente* el sentido de acción.

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 hacen se concretan en creación de sentido responsable de acción, desde la perspectiva de vincular medios y fines.

5.3.2. 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 dudas, 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 los epígrafes 5.6, 5.7 y 5.8 del capítulo 2, al hablar de la neutralidad, 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 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 no es 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 los mismos. 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.*

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); 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. La obligación 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.

5.3.3. 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 él, 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 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, 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 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).

5.3.4. 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; 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 *pasión-emocionalidad*, como capacidad de producir sentimientos (sería, si pudiera aceptarse, la *sentimentalidad*), en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. Diferenciar emoción y sentimiento es un problema que ha mantenido abierto el debate académico a lo largo de la historia (Calhoun y Solomon, 1999; Lazarus y Lazarus, 2000).

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 al valor experimentado.

Mi opinión es que hay razones para ir más allá del subjetivismo gnoseológico y axiológico, lo hemos visto en el epígrafe 2 del capítulo 1, 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 "a priorismo" 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 "a priorismo" axiológico.

Frente al "a priorismo" 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 orientado 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*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *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, **comprensión**, inter-pretación y expresión, que exigen además de la integración afectiva, la integración cognitiva y la integración simbolizante-creadora, tal como se ha expresado en el Cuadro 31 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 re-conocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y mani-festamos 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, **comprensión**, 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 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. Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito simbolizante-creador.

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 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* 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 vinculo 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 positiva de apego 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 simbolizante-creadora en cada caso.

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

La realización efectiva de la acción exige ejecución, comprensión, 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 referen-cia 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", concepto que hemos expuesto en el epígrafe 6.3 del capítulo 1. Un alumno puede conocer muy bien una respuesta a una prueba objetiva, y no entender lo que demuestra conocer; y al contrario, puede descono-cer 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 pueden 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 (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) 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 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), 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

juicio, que es manera acertada de juzgar, valorar y proceder, y al *criterio de certeza*, que es la regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar, y busca la *sabiduría* como expresión de la *coherencia* y el *sentido crítico*.

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 a 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, 1984 y 1985; Aliseda, 2006; Maslow, 1982; Marina, 2010; Goleman, 2013b). 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) 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).

5.3.6. 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, interpretarla y expresarla. 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 *sensibilidad*, es, si se me permite la expresión, la *sensibilidad espiritual creadora:* sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora* (integración 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 *consciencia* (darse cuenta) y a la *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes de consciencia y creatividad en el cerebro humano: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*).

"Integración simbolizante-creadora" es una expresión que igualmente podría estipularse como 'integración simbólica', 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 socio-culturales 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):

- 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 orbito-frontal 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 dudas, 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 contenido 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 las mismas (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 y simbolizante.

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 infomación) 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 un 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.

5.4. 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 en la ejecución, comprensión, 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 siguiente cuadro:

Cuadro 32. Relación educativa como interacción para educar.



Fuente: Elaboración propia.

La relación educativa es interacción para educar 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 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 subepígrafes del epígrafe 3 de este capítulo:

- 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.

5.4.1. 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 signi-ficado 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 y simbolizante-creadora, en cada caso.*

Ahora, en el momento de concluir este 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 y 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.

5.4.2. 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 la misma a la libertad, esto no significa que dicha relación deba considerarse como transitiva, sino que en la relación libertad-educación, la libertad va delante porque pertenece a la persona y la educación va después porque es algo que recibe la persona.

No existe contradicción entre los términos de la relación, antes al contrario, existe reciprocidad entre ellos. La libertad se beneficia de la educación, pero también la educación se beneficia de la libertad. Pues, si la educación es un proceso de ayuda al individuo a fin de que pueda realizar plenamente la humanidad en sí mismo, la educación se beneficia de la libertad, porque, a medida que avanza el conocimiento, se pueden rebatir adecuadamente ideas que hasta ese momento se consideraban acertadas y se pueden decidir formas de educación más acordes con lo humano, que han de ser valoradas, elegidas y realizadas (Yela, 1956, p. 208).

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

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

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

Antes de seguir adelante, conviene dejar bien sentado que afirmar la educación como principio de la libertad no es lo mismo que afirmar que la educación nos da la libertad. No cabe duda de que algunos así lo han entendido; pero, obviamente, la educación no puede entenderse como un proceso de creación en sentido pleno.

Si el hombre no contase en su haber natural con la capacidad de poder elegir, sería imposible toda elección, pues, como ya sabemos, aprender a elegir rectamente implica la existencia de la propiedad de elegir. Más bien hemos de entender que la educación es un acto de creación en sentido analógico. Por consiguiente, la educación de la libertad no equivale a crear la libertad, sino que equivale, de acuerdo con nuestras reflexiones, a poner los medios adecuados para que el educando actualice ese atributo de la condición humana.

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

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

5.4.3. Libertad y educación son extremos 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, en el epígrafe 5 del capítulo 1 y en el epígrafe 2.5 de este capítulo 5, a reflexionar sobre los errores del pensamiento antinómico en pedagogía. 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, "a las más altas libertades del ser humano implican, a fin de ejercitar la habilidad requerida por la libertad, la restricción y la disciplina esenciales al proceso de hacerse libres" (Bantock, 1970, p. 67).

No se trata, por tanto, de apuntarse a los lemas "más libertad, menos educación" o "menos libertad, más educación", sino de 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.

5.4.4. 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 dudas, es un principio de la libertad, porque la libertad procede de algún modo de la educación; la libertad reclama la educación. Y la libertad es un principio de educación, porque la educación procede de algún modo de la libertad; la educación reclama la libertad.

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, 1997c; Gimeno, 1998; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; García Carrasco, 2007; Mosterín, 2008a; Pinker, 2003). 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 del mismo, 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).

5.5. LIBERTAD Y EDUCACIÓN EN VALORES FRENTE A NEUTRALIDAD DE LA TAREA

En el epígrafe 5 del capítulo 2 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.

5.5.1. 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 en el epígrafe 5.4 del capítulo 2, 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

5.5.2. Improcedencia del neutralismo axiológico y técnico en la tarea educativa

La neutralidad axiológica y técnica en la tarea educativa es descartable porque mantiene 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 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.

5.5.3. Implicación cientista de la neutralidad de la tarea

Antes de criticar la neutralidad de la tarea, conviene decir que ningún neutralista riguroso es cientista; 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 cientista 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 cientismo, 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 cientismo, 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 cientista, 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 cientista, 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 es el único conocimiento a considerar para no confundir la libertad de los educandos, inclinándolos hacia posiciones controvertidas (Touriñán, 1976).

5.5.4. Crítica de la neutralidad de la tarea derivada del cientismo

Mi posición personal, después de los análisis realizados, es mantener que la racionalidad teórica es necesaria para la racionalidad práxica. El cientista 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 tenemos que 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).

5.5.5. 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:

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.

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, también queda fuera del análisis, la conceptuación *Aneutral,* pues 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.

5.5.6. 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.

5.5.7. 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 la misma

5.5.8. El compromiso responsable marca la relación libertad-educación frente a la neutralidad

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.

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 inclinara hacia un lado determinado. Otras veces hará exposiciones emocionadas a favor de la relación entre un enunciado y la realidad que expresa. Todo ello es así, porque la realización de un acto requiere comprensión, interpretación y expresión. Las estrategias procedimentales que utilice son muy diversas y siempre orientadas al objetivo de elegir aquellos modos de intervención que garantizan la capacitación del educando para elegir su modo de vida y su posición ante los valores. Si esto es así, la premisa básica de la acción del profesor es de compromiso responsable para que el alumno aprenda a distinguir entre valor, valoración, elección, obligación, decisión, convicción, interpretación y senti-miento 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 en 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.

5.6. CONSIDERACIONES FINALES: LA LIBERTAD Y LA COMPASIÓN SON PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

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 simbolizante-creadora y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura.

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 hemos visto en el epígrafe 3.5. 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.

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

Capítulo 6

Agentes de la educación, complejidad estructural de la decisión, explicación de la intervención pedagógica y sentido de la educación

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

6.1. Introducción

6.2. Educadores y valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social
- 6.2.1. La educación es un problema de responsabilidad compartida y derivada
- 6.2.2. Los valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social para la responsabilidad compartida
- 6.2.3. La distinción derecho "a" y "de" la educación
- 6.2.4. Responsabilidad jurídicamente compartida
- 6.2.5. Responsabilidad socialmente compartida
- 6.2.6. Prestación de servicio público no es pública intromisión en el derecho de cada uno
- 6.2.7. La encrucijada pedagógica de la legislación

6.3. Complejidad estructural de la decisión en política educativa
- 6.3.1. La racionalidad en la toma de decisiones: decisiones técnicas, decisiones morales y decisiones políticas
- 6.3.2. Relación decisiones técnicas, políticas y morales
- 6.3.3. Metas sociales y responsabilidad profesional

6.4. Identificación de procesos de explicación en educación
- 6.4.1. Conexiones nómicas, conexiones programadas y conexiones intencionales
- 6.4.2. Explicaciones causales, cuasi-causales, cuasi-teleológicas y teleológicas
- 6.4.3. La explicación de la acción no es completa en lenguaje de acontecimientos
- 6.4.4. Explicación causal y explicación intencional-teleológica de la intervención pedagógica

6.5. Intervención pedagógica, acción del educador y del educando y conformación de determinantes de conducta del alumno
- 6.5.1. Intervención pedagógica y determinantes de la conducta
- 6.5.2. Acción intencional y acontecimientos involuntarios y espontáneos
- 6.5.3. Utilidad pedagógica de acontecimientos específicos de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas en el alumno
- 6.5.4. Incompatibilidad de intervención pedagógica y conducta coactiva-intimidatoria del profesor sobre el alumno
- 6.5.5. Intencionalidad pedagógica y presencia de intencionalidad educativa en el alumno
- 6.5.6. Agentes, intencionalidad educativa y procesos educativos

6.6. El sentido de la educación como vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo
- 6.6.1. El sentido de la educación está marcado en cada territorio
- 6.6.2. El sentido de la educación converge en la formación para la convivencia como desarrollo cívico intercultural
- 6.6.3. El sentido de la educación se hace orientación formativa de desarrollo cívico

6.7. Consideraciones finales: actividad y control son principios de intervención

6.1. INTRODUCCIÓN

En los capítulos 2, 3, 4 y 5 analizamos los componentes estructurales vinculados a la mentalidad pedagógica específica. La mentalidad pedagógica queda definida como la representa-ción mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. El modo de entender la relación teoría-práctica en el conocimiento de la educación determina la significación del mismo. La significación se vincula a la validez del cono-cimiento de la educación (el conocimiento de la educación es válido si sirve para edu-car). La significación es principio de investigación pedagógica que hemos identificado en el epígrafe 2.3 del capítulo 2 como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente, desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

La representación de la acción de educar que corresponde a la mentalidad pedagógica 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. Y precisamente por funcionar como presupuesto y como supuesto de investigación y determinar el modo de pensamiento singular para esos cuatro elementos, puede decirse que se convierten en componentes estructurales de la mentalidad. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas propios de cada uno de esos componentes en cada intervención. Ni la mentalidad pedagógica se entiende sin hacer referencia a ellos, porque la concretan en cada acción, ni ellos se pueden entender en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse con significación y validez. La mentalidad pedagógica, precisamente por funcionar como presupuesto y como supuesto de investigación y determinar el modo de pensamiento singular para esos cuatro elementos, puede decirse que los convierte en componentes estructurales de la mentalidad.

La mirada pedagógica es el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad específica; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.* Implica toda la visión pedagógica ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios).

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

Iniciamos en este capítulo el estudio de los componentes estructurales de la acción en tanto que acción. Y como hemos dicho en el capítulo 1, epígrafe 7.2, 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.

Ahora bien, los cambios de estado no acaecen solos. En ocasiones, se interviene en los cambios; es decir, hay un agente. Pues bien, todos los cambios producidos por intervención de un agente se conocen como *acciones*. 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*.

La realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta; esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin competencia técnica y otras que forman parte de la experiencia común de las personas. Precisamente por eso la intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando: tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios que podamos disponer.

En educación, desde la perspectiva de los agentes, se habla hoy de educación familiar, escolar, privada, pública, concertada, cívica, masculina, femenina, etc. Se habla también de responsabilidad compartida, de educación de la identidad y la diversidad, de la interculturalidad, del sentido permanente, glocal, general, vocacional y profesional que afecta a la acción educativa como forma de relación entre el yo, el otro y lo otro.

La condición de agente tiene que ser contemplada desde la complejidad objetual de la educación, pues esa complejidad marca el significado. Los agentes son componente estructural de la acción educativa, porque las personas, en su condición de agentes, educan y son educados. El agente, como la educación, está marcado por la triple condición de complejidad que hemos analizado en el capítulo anterior:

- 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 primera condición significa, respecto del agente que este se realizará de un modo concreto en la educación, 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, 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. Cuando educamos, estamos eligiendo valores, porque nos marcamos fines y las finalidades son valores elegidos; a los fines, les damos

sentido de acción responsablemente desde la resolución de la relación medio-fin. El agente de la educación la 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. Y todo esto se asume como punto de partida de la condición de agentes.

La segunda condición, no puede soslayarse en el significado de agente, so pena de renunciar a educar: la relación educativa es una relación entre dos, pero de manera inequívoca, es también 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 educación, decidiendo nuestras metas e integrando nuestros actos en nuestros proyectos. No sólo operamos (elegimos hacer cosas, hacemos operaciones, actuamos), también nos obligamos (compromiso voluntario) y proyectamos (hacemos proyectos, decidimos actuar, atendiendo a nuestros proyectos). Me marco fines, pero además, me obligo a mí mismo y controlo con autonomía mi elección, decidiendo las acciones desde mi proyecto. Elijo fines y decido metas y aprendo a construir mi proyecto de vida. Y todo esto se asume, también, como punto de partida de la condición de agentes.

La tercera condición, nos obliga a reparar en que el agente puede elegir hacer algo, puede comprometerme con ese algo y hasta incluso puede decidir integrar ese algo como parte de sus proyectos, pero, a continuación, tiene que realizarlo: debe pasar del pensamiento a la acción, debe pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. El agente, desde la perspectiva de la tercera condición de la complejidad, debe pasar del pensamiento y del conocimiento a la acción. Y para eso hay que generar la *vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr.* Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso con apego positivo.

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 hábito afectivo alcanzamos experiencia sentida del valor que se manifiesta también en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción. Y todo esto se asume, además, como punto de partida de la condición de agentes.

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente. Pero, como la realización efectiva de la acción exige ejecución, interpretación y expresión, de acuerdo con las oportunidades, para que esto sea posible en cada circunstancia, además de hacer una *integración afectiva* (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 con el conocimiento desde la racionalidad.

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. Necesitamos hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito afectivo, sin el hábito intelectual y sin el hábito simbolizante-creador. Y todo esto debe asumirse como punto de partida de la condición de agentes de la educación que actúan en el marco de la relación educativa.

Hablar de agentes de la educación nos obliga a sostener la visión de la complejidad de la acción. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera experiencia sentida del valor. Pero la realización del valor no es posible en su concreta ejecución, sin expresión, comprensión e interpretación, si no hacemos una integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora, de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia y situación. Además del hábito afectivo, se necesitan hábitos intelectuales y hábitos creativos.

En este capítulo nos interesamos por los agentes de la educación desde los siguientes ejes:

- El educador y los valores constitucionales, porque la legalidad y la legitimidad de la educación se encuadra en un marco legal.
- La complejidad estructural de la decisión en política educativa, porque la decisión política es compatible con la decisión técnica y con la decisión moral en la acción responsable.
- La explicación de la intervención en lenguaje de acciones y de acontecimientos, porque en cualquier otro caso no hablaríamos de agentes.
- La consideración del educando como agente.
- El sentido de la educación derivado de la condición de agente por medio de la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que da lugar a los rasgos de definición real que cualifican el significado de 'educación', atendiendo a las cualidades de espacio, tiempo, género y diferencia específica.

6.2. EDUCADORES Y VALORES CONSTITUCIONALES COMO MARCO DE GARANTÍA JURÍDICA Y SOCIAL

Como ya hemos visto en el capítulo 3, el conocimiento especializado de la educación es condición necesaria en la función pedagógica, pero también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas. Los padres educan y, además, en determinadas ocasiones, los padres son padres y profesionales de la educación al mismo tiempo. Es innegable, por otra parte, que hay procesos de educación informal, que hay autoeducación, e incluso existe desarrollo espontáneo de destrezas que valoramos educativamente y que algunos llaman "acción educativa espontánea" sin criterio ajustado, como hemos visto en el epígrafe 3.2, del capítulo 3 y como veremos en el epígrafe 5.2, de este capítulo. Ahora bien, que el conocimiento especializado sea necesario

para la función pedagógica, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

Un padre de familia, no experto en Pedagogía, sabe que, obrando de un modo especial —que ha visto, o que han utilizado con él—, se consigue un cierto efecto educativo. Pero el conocimiento de las razones por las cuales obrando de ese modo se consigue ese efecto, es una competencia teórica que requiere estudio especializado. Sólo en la medida que dominamos esa competencia, estamos en condiciones de controlar el proceso y mejorar la intervención.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común.

Desde la perspectiva de los agentes de la educación, cabe afirmar, en principio, que, si bien no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado está presente en los procesos de intervención educativa, personal y familiar, sean estos no formales o informales. Y precisamente porque las áreas de intervención educativa familiar tienen su propia complejidad, tiene sentido hablar de educación de padres, de educación familiar y de formación de especialistas.

La familia, por decirlo en el sentido más clásico de la Pedagogía, constituye el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana: la familia es la paidocenosis fundamental. Las paidocenosis son conjuntos de estímulos vinculados, tan estrechamente, que llegan a formar un todo determinante de un particular tipo de educación (García Hoz, 1970, 245). En términos de esquema conceptual, la educación familiar permite distinguir elementos personales, materiales y formales (las relaciones) y actúa fundamentalmente sobre diversos aspectos cualitativos de la propia vida y educación, que configuran las áreas específicas, que no exclusivas, de la educación familiar: el cultivo de la personalidad, la formación predominantemente moral y religiosa y la adaptación y orientación de la forma de vida personal.

En el ambiente familiar se encuentran los primeros estímulos para el desarrollo intelectual, moral y social. Las relaciones objetales, el lenguaje, las nociones primeras y básicas de número y espacio, las normas de conducta social de cooperación o de agresividad, de dominio o de sumisión, de relación o de segregación, de generosidad o de egoísmo, son consecuencia de los principios operantes en la vida cotidiana familiar, aunque también, en buena medida, pueden ser objeto sistemático de enseñanza (Touriñán, (Dir.), 2001).

A través de la educación familiar, se matiza la vida personal de los sujetos en cuestiones tan fundamentales como el gusto estético y el tono vital; el predominio de la alegría o de la tristeza, del optimismo o del pesimismo; son vivencias y adquisiciones a las que se llega, más que por medio de la enseñanza, por su vivencia constante dentro del ambiente familiar adecuado. En todo caso, la acción educativa de la familia no se

reduce simplemente a la vivencia diaria, sino que también se identifica con la relación, voluntariamente educativa, de los padres y los hijos, con objeto de crear y mantener un adecuado ambiente familiar que ayuda a construir la realidad y al desarrollo personal.

Nada más trivial a primera vista, pero acaso nada más profundo, que afirmar que el hombre nace, crece, se hace en y con la familia; entra en la sociedad a través del subgrupo cultural, económico e ideológico de la familia. Carecer de condiciones familiares no es para el ser humano algo así como encontrarse desheredado de los bienes adicionales de la fortuna, sino de manera radical, encontrarse privado de la urdimbre constitutiva de su ser. Desde el punto de vista positivo, la familia, con su herencia biológica y su ambiente íntimo, forma el ser del niño que se hará adulto. Precisamente por eso, frivolizar sobre el sentido de la familia como unidad social en sus posibles manifestaciones culturales es ignorar las leyes básicas de la existencia humana en la historia de la convivencia de los hombres.

En términos clásicos del papel de la familia en el desarrollo, hay una urdimbre afectiva que, desde la vida de familia, repercute en nuestro desarrollo y hay un diálogo recuperable en la vida de familia que requiere nuevas respuestas y nuevas formas de actuación para desarrollar nuestras destrezas de educación familiar, porque la urgencia e importancia de su influencia condiciona nuestra vida futura.

Es de justicia en este apartado recuperar las palabras de Rof Carballo en su libro "*La familia, diálogo recuperable*", cuyo pensamiento central yo lo resumiría a los efectos de este capítulo con el siguiente texto:

> "Las tensiones de la vida moderna son mala preparación para el diálogo materno y la vida laboral de la mujer no ha sido hasta ahora suficientemente protegida en lo que al diálogo más importante para el hombre concierne, por falta de sensibilidad para estas cuestiones en los gobernantes y legisladores. Y ¿por qué no decirlo también?, por una colosal y hasta criminosa ignorancia en los que sobre estas cuestiones les asesoran. (...) El mal ha de ser atajado en su raíz. Uno de los elementos imprescindibles es afrontar con denuedo los estudios sobre estos temas, las investigaciones y las divulgaciones. (...) La disminución de la tutela diatrófica, el raquitismo de la ternura, la asfixia del diálogo constitutivo lanzará al mundo, en proporción creciente, millones de seres en apariencia inteligentes, cultivados, diestros en admirables raciocinios. Pero profundamente tarados en su núcleo espiritual, pre-esquizofrénicos o pre-psicóticos, delincuentes potenciales o neuróticos graves, o liminares, como se dice ahora." (Rof Carballo, 1976, p. 397).

Estas palabras del Profesor Rof Carballo, dichas hace casi cuarenta años, tienen el valor de la predicción y la autoridad del experto que anticipaba, como consecuencia de la merma del interés por la educación familiar, la aparición de perjuicios sociales muy graves que han sido estudiados desde el punto de vista jurídico, laboral, psicológico y socioeconómico por muy diversas personas en las dos últimas décadas. Las palabras de nuestro clásico no han perdido vigencia y hoy por hoy asistimos a muy diversas formas de desmembración y crisis en el entorno familiar que dan nuevo sentido a la anticipación de ese insigne profesor.

La relación directa es el típico modo de influencia familiar. Y resulta de especial interés enfatizar que, en el ámbito de la educación familiar, la imputabilidad absoluta de las acciones y la responsabilidad compartida de las consecuencias establecen un

carácter peculiar distintivo respecto de lo que es propio de la sociedad competitiva. En la vida familiar cualquier hecho puede ser imputado normalmente a quien lo ha ejecutado, pero también es verdad que la familia (padres y hermanos), en la mayor parte de las ocasiones, no tiene ningún inconveniente en conformarse con imputar a cada miembro su acción, sin tener interés en que sufra individualmente las consecuencias de ella; el perdón, el sentimiento, la afectividad y la empatía forman parte del normal modo de crecimiento y maduración en el ámbito familiar.

Dentro de este marco general de responsabilidad moral, es importante insistir en que en algunas universidades americanas, desde hace más de diez años se está implantando en algunas carreras superiores la asignatura de educación familiar, no con la idea de formar a padres, sino con la intención de responsabilizar a los hijos en la intención y capacidad de detección de barreras que dificultan la relación familiar y que, por ser fundamentales para el desarrollo, tenemos la necesidad de saber cómo afrontarlas y resolverlas (Touriñán y Maceira, 1999).

La educación es factor de desarrollo social y la familia y la sociedad civil son factores de desarrollo educativo; ahora bien, la modernización social ha promovido modificaciones en cuanto a las características básicas de la socialización primaria que tiene lugar en la familia. La modernización social ha promovido, entre otros fenómenos, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la tendencia a reducir el número de hijos, el aumento de las separaciones y del número de hijos que viven solos o con uno de sus padres, la diversidad de configuración de la estructura familiar, etcétera. Aún cuando no es posible generalizar a todas las culturas la existencia de estos fenómenos, resulta interesante mostrar el caso extremo de Estados Unidos, donde, si las tendencias actuales se mantienen, menos de la mitad de los niños y niñas nacidos hoy vivirán con su propia madre o padre durante su niñez, y un número creciente de niños y niñas experimentarán la ruptura familiar dos o tres veces durante ese periodo (Touriñán, 2009).

Con la modernización social se produce una disminución significativa del tiempo real que los adultos pasan con sus hijos, y ese tiempo es ocupado ahora por otras instituciones como las guarderías, los clubs sociales o por la exposición a los medios de comunicación, en especial la televisión y las redes; pero lo más significativo es que con la reducción de ese tiempo también se limitan las oportunidades de reiterar e insistir en y con los mismos estímulos que es lo propio también de la educación familiar (pocas cosas y reiteradamente) frente a la acción escolar (SITE, 2004).

En nuestros días, se ha modificado radicalmente el sentido de la socialización familiar tradicional puesto que actualmente todos —sepan o no leer— tienen acceso a la información a través de los medios que no discriminan momentos ni secuencias en la difusión de la información. Los niños llegan a la escuela y desarrollan su escolaridad sin el apoyo familiar tradicional. En un sentido profundo se ha producido una nueva disociación entre la familia y la escuela, porque al modificarse el sentido básico de la socialización primaria los niños llegan a la escuela con un núcleo de desarrollo de la personalidad caracterizado, bien por la debilidad de los marcos de referencia (falta de tiempo y capacidad para generar modelos en la vida familiar), bien por marcos de referencia en la sociedad del conocimiento que difieren de los que la escuela supone y para los cuales la escuela no está preparada.

Para nosotros queda claro que la escuela sigue manteniendo una estructura tradicional, mientras que la familia se ha modificado muy significativamente en los últimos treinta años y esa diferencia incrementa la patente evidencia de la oportunidad y necesidad de reforzar la educación familiar (Touriñán, 2010; Vázquez, 2011).

6.2.1. La educación es un problema de responsabilidad compartida y derivada

La acción conjunta de la familia y sociedad civil en la educación, está amparada no sólo en la responsabilidad de cada una de ellas, sino en la urgencia de afrontar las condiciones que cada vez están más acentuadas en el mundo actualmente. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. En nuestros días está creado un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para reclamar *legítimamente* como *derecho "a"* la educación *derechos* que todavía no se otorgan *legalmente* como *derecho "de"* en las *libertades* reconocidas dentro de un determinado territorio.

Derechos y libertades no son lo mismo y son violables. Hemos de ser conscientes de que, si bien la sociedad actual es partidaria de la afirmación más positiva de los derechos y libertades, el abuso que se ha hecho con el significado de estos términos hace que, por contra, no estemos muy lejos de fomentar una actitud recelosa ante todo programa que nos hable de ellos.

A todos nos asombra —aunque se pueda explicar— que, hablando de los mismos derechos y de las mismas libertades, se pueda llegar a soluciones tan opuestas como las que se mantienen hoy en día en la práctica. La explicación de estas disparidades se encuentra —querámoslo o no— en la utilización capciosa de los términos y en el atractivo innegable de su significado (Touriñán, 1979).

Si se ha llegado a fomentar una actitud recelosa ante el tema de los derechos del hombre y las libertades, no es, ciertamente, porque ambos puedan significar prebendas o privilegios, sino por el uso indiscriminado de estos términos, como si tuvieran la misma extensión, pues, aunque es verdad que, técnicamente hablando, el término derechos hace referencia a las libertades reconocidas y garantizadas por el Estado, también es verdad que se puede hablar de derechos del hombre en un sentido más profundo; aquel sentido primario que considera los derechos como valores que especifican y reflejan el sentido que atribuimos a la dignidad humana.

Libertades y derechos no son prebendas o privilegios. En el marco concreto de una constitución '*libertades*' son poderes de obrar, reconocidos y garantizados por el Estado. Desde el punto de vista técnico, '*derechos*' tiene un significado equivalente a libertades (poderes de obrar reconocidos y garantizados), pero, además, tiene un significado ético fundamental y fundamentante de las libertades: los derechos en tanto que valor fundado en la dignidad humana.

Libertades y derechos reconocidos se identifican en el marco concreto de cualquier Constitución y, por eso, a veces se confunden; pero, si no nos engañamos, tenemos que comprender su diferente extensión. Los derechos, además de ser, libertades reconocidas en una constitución, es decir, poderes de obrar, hacen referencia a una exigencia

ética cuya raíz no es el Estado, sino la dignidad de la persona y, precisamente a ellos, a los derechos en tanto que valores, nos remitimos cuando queremos que el Estado nos reconozca un nuevo poder. De todos es sabido que las libertades nacieron históricamente como privilegios que el poder público concedió a determinados señores en virtud, precisamente, de los derechos que les respaldaban, atendiendo a la especial dignidad que los solicitantes creían poseer; es decir, las libertades las garantiza el Estado en función de algo anterior y fundamental: los derechos del hombre, o sea, lo propio, lo que los hombres consideraban como inalienablemente suyo.

Al Estado en particular le compete un papel singular en la materialización de los derechos. En relación con las obligaciones que el Estado tiene, F. Coomans, distingue tres niveles respecto del derecho a la educación. El primer nivel se refiere a la obligación de respetar, prohibiendo la actuación del Estado en contra de derechos y libertades reconocidos a los ciudadanos. Un segundo nivel estaría definido por la obligación de proteger. En este sentido, el Estado debe dar pasos determinados (por medio de la legislación u otros medios), para prevenir y prohibir la violación de estos derechos y libertades. Por último, el tercer nivel se refiere a la obligación de cumplimiento (plenificación). Implica, entonces, la aplicación programas de implementación y una visión a largo plazo en el cumplimiento del derecho a la educación (Coomans, 2007 y 2004, p. 94).

El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil. La cultura y la educación no son competencia exclusiva de ninguna institución y tienen carácter público y social que se ha reforzado con la defensa de la diversidad y la inclusión y la cooperación y el desarrollo como derechos humanos de tercera y cuarta generación, respectivamente.

En este contexto la escuela, la familia, el Estado y la sociedad civil —como agentes de la educación— tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos en un marco de relaciones inter e intra personales para la construcción individual de sí mismos. Nos organizamos políticamente y actuamos con relación a un patrón cultural determinado, de manera tal que, en nuestro entorno social, pluralista y abierto, la positivación de los derechos como derechos constitucionales es una garantía de la organización de la sociedad para la vida en convivencia y la realización personal por medio de la educación, legal y legítimamente fundamentada.

En el punto de partida, la educación aparece en las sociedades pluralistas y democráticas como una responsabilidad compartida y derivada, porque toda educación es responsabilidad compartida y derivada *Compartida*, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. *Derivada*, porque la responsabilidad y la obligación de educar nacen del reconocimiento de la propia condición humana y de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento

ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y de la educación como factor de desarrollo social. Hemos dedicado otros trabajos a estas cuestiones (Touriñán, (Dir.) 2012) y ahora, para este capítulo, es suficiente afirmar la formación como una responsabilidad compartida por los diversos agentes de la educación (afecta a todos los agentes de la educación desde uno mismo y la familia, a la escuela, la sociedad civil y el estado) y como una responsabilidad derivada de educación, que se inicia en la propia condición humana individual, social, histórica y de especie y se materializa en el reconocimiento del derecho "a" y "de" la educación en cada marco territorial legalmente establecido.

6.2.2. Los valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social para la responsabilidad compartida

La articulación jurídica del derecho a la educación como obligación estatal, lo convierte en un derecho-obligación que se extiende a la población. Obligación y extensión inducen a la consideración del derecho a la educación como un derecho prestacional, puesto que sus titulares pueden exigir prestaciones positivas al Estado para hacerlo efectivo. Desde esta perspectiva, la educación se configura como un servicio público, además de servicio social, en el que la sociedad civil tiene, cada vez más, un reconocimiento y protagonismo singular (Touriñán (Dir.), 2008b).

Nuestra Constitución vigente (1978) recoge el derecho a la educación en el artículo 27. Sin embargo, el contenido de este precepto es realmente complejo, porque articula otros derechos educativos distintos al derecho a la educación; así, por ejemplo, nos encontramos en el art. 27.1 con la libertad de enseñanza, en el 27.6 con la libertad de creación de centros docentes o en el 27.10 con el reconocimiento de la autonomía universitaria. Los apartados que afectan de forma directa al contenido del derecho a la educación son, primeramente, el apartado 1, donde se enuncia el propio derecho ("todos tienen derecho a la educación"), y, en segundo lugar, los apartados 4 y 5, que establecen, respectivamente, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica y el compromiso, por parte de los poderes públicos, de garantizar el derecho a la educación a través de una programación general que cuente con la participación de todos los sectores implicados, además de la creación de centros docentes. Estos dos apartados, 4 y 5, del art. 27 desarrollan aspectos determinados del derecho a la educación, porque prevén determinadas condiciones que los poderes públicos deben favorecer para posibilitar el acceso a toda la población.

Y para ello, las garantías son, en este caso, el complemento imprescindible de los derechos fundamentales, ya que su reconocimiento, exclusivamente a nivel teórico, no es suficiente para que éstos se respeten en la práctica. Se hace necesaria la puesta en marcha de unos instrumentos de protección que permitan la aplicación de los citados derechos y, por ello, el traslado al plano de la realidad fáctica de las previsiones teóricas del derecho positivo. De este modo, se justifica la previsión de un sistema de protección jurídica de los derechos fundamentales y de las libertades que nuestra vigente Constitución recoge (FESE, 2004, 2006 y 2007).

Las garantías jurídicas son fórmulas de reacción destinadas a todas las personas víctimas de la vulneración de sus derechos. Por medio de ellas podrán recurrir al

Estado con la finalidad de conseguir la restitución del derecho violado y la obtención de una compensación de ser el caso.

Nuestra Carta Magna prevé un sistema de protección jurídica para los derechos y libertades recogidos en su Título I, articulado en el Capítulo IV "De las garantías de las libertades y derechos fundamentales" del mismo Título. El art. 53 CE realiza una clasificación en 3 grupos de los derechos y libertades del Título I:

- Grupo 1: los derechos contemplados en el Capítulo II del Título I, "Derechos y libertades" (arts. 14 al 38). Las garantías de este primer grupo son el principio de vinculatoriedad o eficacia directa, la reserva de ley y el respeto al contenido esencial del derecho de que se trate.
- Grupo 2: referido sólo a los derechos correspondientes a la sección primera "De los derechos fundamentales y de las libertades públicas" del Capítulo II del Título I (arts. 15 a 29 y art. 14, referido al principio de igualdad). A este grupo de derechos, la Constitución les otorga una protección reforzada, pues también se hallan integrados en el grupo 1. Las garantías, en este caso, son las siguientes: le corresponden las mismas que a los derechos del grupo 1, además de otras específicas, como el procedimiento judicial preferente y sumario ante los tribunales ordinarios, el recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional y la reforma especialmente agravada.
- Grupo 3: se corresponde con los principios del Capítulo III del Título I "De los principios rectores de la política social y económica" (arts. 39 a 52). La garantía para este grupo es la genérica previsión de que tales derechos informarán la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos.

No tenemos la misma protección para todos los derechos. En función del grupo en el que se encuentran, gozan de un tipo de protección distinta. El derecho a la educación goza de una protección reforzada, pues está situado en los grupos 1 y 2. Por otra parte, conviene recordar que, en función de su pertenencia a uno o a otro grupo, variarán las garantías jurídicas que pueden aplicársele. Así, atendiendo al texto del artículo 53:

- Los derechos y libertades reconocidos en el Capítulo II del presente título vinculan a todos los poderes públicos. Sólo por ley, que en todo caso deberá respetar su contenido esencial, podrá regularse el ejercicio de tales derechos y libertades, que se tutelarán de acuerdo con lo previsto en el artículo 161,1. a).
- Cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 14 y la Sección primera del Capítulo II ante los Tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional. Este último recurso será aplicable a la objeción de conciencia reconocida en el artículo 30.
- El reconocimiento, el respeto y la protección de los principios admitidos en el Capítulo III informará la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos. Sólo podrán ser alegados ante la Jurisdicción ordinaria de acuerdo con lo que dispongan las leyes que los desarrollen.

Para nosotros, está claro que las garantías jurídicas constituyen un entramado tan sólido y fundamentante en nuestra Constitución como el derecho a la educación y la

cultura, y parece obvio que, si alguien, invocando cualquier idea 'superior', nos quiere imponer directa o indirectamente a través de los mecanismos coactivos del Estado, un nivel de sacrificio colectivo que no consideramos adecuado, ese alguien habría vuelto al vulgar y recurrente "fundamentalismo" desde su ámbito de competencia (Otero Novas, 2001). Los valores y las garantías constitucionales se convierten así en el soporte del *valor educativo de la legislación* y del *fundamento ético del estado de derecho* que justifican, por una parte, la competencia del Estado para educar y proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores legalizados por el órgano competente en un país y, por otra parte, la competencia del Estado para mejorar, desde el punto de vista de lo que es justo, esas libertades en busca, no sólo de la legitimidad institucional política, sino también de legitimidad ética y técnica del contenido de la ley y de las libertades reconocidas.

El problema de la limitación legal afecta a la sociedad civil en su función de agente moral, porque la legislación dictada para una sociedad tiene como función general regular el comportamiento de las personas que integran la comunidad. En cuanto miembros de la comunidad, como ciudadanos, tenemos cauces legales para apoyar u oponerse a una posible legislación (Touriñán, (Dir.), 2008b). Al fin y al cabo, legalidad significa, en el sentido más amplio y general, la existencia reconocida por el Estado para regular la vida de la comunidad de las leyes que, se quiera o no, afectan a los individuos en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de las mismas.

6.2.3. La distinción derecho "a" y "de" la educación

El elemento que nos permite juzgar el fundamento ético de un determinado Estado es, en el fondo, la amplitud con que defiende los derechos del hombre; lo juzgamos justo y conveniente, si fomenta y favorece el cumplimiento de las exigencias propias de la condición humana; lo juzgamos improcedente y despersonalizador en caso contrario (Touriñán, 1979).

Apelando a este razonamiento, se explica que los elementos esenciales del derecho a la educación sean comunes a cualquier manifestación de los derechos, en cualquier país dispuesto a cumplirlos, si bien el desarrollo pertinente de los requisitos y la precisa materialización del grado de calidad de esos derechos dependerán, en cada caso, de las condiciones propias de cada país. Esa precisión de matiz (derechos-libertades; formulación fundamental de derechos y materialización real de libertades) justifica la distinción en nuestro caso entre *derecho a* la educación (*derechos* posibles) y *derecho de* la educación (*libertades* reconocidas), tanto desde la perspectiva de la legalidad, como de la legitimidad en ambos casos.

El derecho 'a' la educación, como ideal a alcanzar, está vinculado al *fundamento ético del Estado de Derecho* y a la legitimidad ética y técnica, pues no se debe vindicar éticamente un derecho vacío o viciado en su contenido. *El derecho 'de'* la educación, como efectivas libertades, está vinculado al valor educativo de la legislación, al fundamento ético del Estado de Derecho, a la formalización jurídica, a la legalidad y legitimidad política y a la legitimidad ética, técnica y deontológica; el legislador debe dictar leyes

en el ámbito de la educación ajustadas a derecho y a criterio de contenido ético, técnico y deontológico educacional.

La articulación jurídica del derecho a la educación como obligación estatal, lo convierte en un derecho-obligación que se extiende a la población. De esto se desprende la consideración del derecho a la educación como un derecho prestacional, puesto que sus titulares pueden exigir prestaciones positivas al Estado para hacerlo efectivo. De ahí también que la educación se configura como un servicio público, además de servicio social, en el que la sociedad civil tiene, cada vez más, un reconocimiento y protagonismo singular. El Estado aporta medios para hacer efectiva la educación reconocida en las leyes y ejerce su función educadora, formando sobre los valores legalizados. El derecho 'de' la educación está *vinculado al valor educativo de la legislación*.

La legislación dictada para una sociedad tiene como función general regular el comportamiento de las personas que integran la comunidad. En tanto que miembros de la comunidad, como ciudadanos, tenemos cauces legales para apoyar u oponerse a una posible legislación. Al fin y al cabo, legalidad significa, en el sentido más amplio y general, la existencia reconocida institucionalmente de las leyes para regular la vida de la comunidad que, se quiera o no, afectan a los individuos en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de las mismas.

Lo ideal sería que, en el ámbito de la educación, legalidad, moralidad y educación coincidieran siempre con lo que es valioso para el desarrollo del hombre, pero no menos cierto es que mantener la vigencia de ese principio en cada ocasión equivale a olvidar que existe el error, que la sociedad no es homogénea y que podemos ocultar las razones que, siendo correctas técnicamente, se contraponen a otros intereses que pueden ser esgrimidos, con independencia de su rigor técnico y justicia, para legalizar leyes injustas o deficientes desde el punto de vista de su contenido. La ética, la educación y la ley no coinciden absolutamente en toda ocasión, como lo demuestra, entre otras cosas, la existencia de leyes injustas o deficientes técnicamente desde el punto de vista de su contenido, por un lado, y, por otro, la incontestable experiencia de que las leyes de un Estado —que son humanas— no evitarían el problema moral individual de tomar decisiones y realizar actos que están identificados en el contenido (en este caso, deficiente) de una ley.

La encrucijada moral de la sociedad civil ante la ley es insoslayable, porque lo legal y lo moral apuntan desde sus propios ámbitos —no siempre coincidentes— a la regulación de la libertad personal, y, consiguientemente, una sociedad sin normas legales sería terrible, porque, siendo la realidad interna y externa limitada, la ausencia de normas haría imposible la convivencia y favorecería el choque de los intereses de cada individuo con los de los demás; pero una sociedad sin más normas que las legales no sería digna del hombre, porque el absoluto imperio de la legalidad implica que la ley decidiría en lugar de los hombres.

En una sociedad abierta y pluralista la *encrucijada ante la legalidad* exige resaltar por principio de significado *el fundamento ético de todo Estado de Derecho,* pues el progreso de la legalidad en un Estado de Derecho no excluye ni impide, empero, otro necesario progreso en el ámbito de la moralidad y de la justicia, un progreso que está vinculado

de manera general a la voluntad de cumplir la sistemática axiológica de los derechos humanos en cada marco legal concreto. Si una ley educativa es poco efectiva, hay cauces legales, legitimados políticamente para cambiarla (Touriñán (Dir.), 2012, p. 26).

Es doctrina comúnmente aceptada que legalidad, educación y moralidad no van necesariamente unidas. Y esto hace que hablemos necesariamente, por una parte, de *legalidad y legitimidad política*, porque se han establecido las normas siguiendo los cauces legales que las hacen vigentes y reales en su contexto territorial y, por otra, de *legitimidad técnica* (en nuestro caso, pedagógica, porque su contenido es educación) y *de legitimidad ética*, porque, a veces, las normas soslayan en un determinado ámbito el criterio técnico del experto (podemos hacer leyes de educación o leyes económicas poco efectivas) y a veces las normas legales soslayan el sentido ético. Debe haber siempre una relación, pero no una confusión entre *legitimidad de las formas* (procedimiento político-legal), *legitimidad de los medios* (aplicabilidad y realización de la ley en el ámbito que corresponde) y *legitimidad de las ideas* (fundamento filosófico, moral y técnico del contenido de la ley).

Lo que está legalmente permitido no se identifica absolutamente con legalmente obligado, porque la ley respeta la libertad personal. Tampoco se identifica con moralmente obligado, porque, entre otras cosas, legal y moral no cubren el mismo ámbito. Y tampoco —ya por manipulación, ya por el propio carácter participativo de la legislación pluralista— es coincidente con moralmente permitido en todos aquellos casos en que 'legal' y 'moral' afectan al mismo objeto. Y por si esto fuera poco, tampoco es coincidente en cualquier caso con lo educativamente valioso, porque hay leyes de educación cuyo contenido contradice o desprecia el criterio técnico derivado del conocimiento de la educación.

Incluso existiendo coincidencia entre la legalidad y la moralidad en un tema concreto, el éxito no queda establecido en ese caso cuando la legislación favorece una respuesta ciudadana fundada con formalización jurídica y legalidad y legitimidad política, sino cuando, además, se respeta la legitimidad técnica y ética. Como ya hemos dicho, el derecho 'de' la educación, como efectivas libertades, está vinculado al valor educativo de la legislación, al fundamento ético del Estado de Derecho, a su formalización jurídica, a la legalidad y legitimidad política y a la legitimidad ética, técnica y deontológica.

El derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. Más allá de ciertos significados históricos, el *ethos* de la subsidiariedad se configura hoy como un compuesto de iniciativa y solidaridad. Es el *ethos* de una sociedad en la que se prima la iniciativa de abajo hacia arriba, en la que el protagonismo lo adquieren los ciudadanos. Se confirma la importancia de la creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo, bajo la bandera de los derechos universales del hombre. En este contexto transnacional *la sociedad civil es también un agente moral, porque tiene un papel singular respecto de la salvaguarda del fundamento ético del estado de derecho y del cumplimiento del valor educativo de la legislación;* la sociedad civil como

agente moral trabaja para la defensa de los derechos y la convivencia, cualquiera que sea la cosmovisión social, religiosa, ideológica, o política en el territorio (Jover, 2001 y 2002; Touriñán, 2003b y 2007a).

Y si esto es así, parece razonable afirmar que en las sociedades abiertas, pluralistas y constitucionalmente aconfesionales, se evidencia la necesidad de modelos de intervención que propicien el desarrollo cívico desde una visión integral de la educación. Vivimos en sociedad y en comunidad y, para que esto sea posible, necesitamos desarrollar y mantener normas de convivencia; nos organizarnos políticamente y actuamos con relación a un patrón cultural determinado, de manera tal que en nuestro entorno social pluralista y abierto, la positivación de los derechos es una garantía de la organización de la sociedad para la vida en convivencia y de la realización personal por medio de la educación, legal y legítimamente fundamentada, así como un claro indicador del desarrollo cívico.

6.2.4. Responsabilidad jurídicamente compartida

Otra cuestión directamente relacionada con la protección de los derechos es el tipo de organización política que caracteriza a nuestro país, el estado autonómico, que se caracterizará por la descentralización administrativa y política en ciertas materias. El modelo autonómico viene a conformarse como un instrumento de búsqueda de equilibrio en cuanto a la distribución de poder del Estado, y de una mayor identificación y participación, reivindicando el derecho a la propia identidad de los territorios definidos por unas características históricas y culturales propias. Este modelo también va a permitir la búsqueda de la resolución de los conflictos que pueden originarse, como es lógico, en un territorio caracterizado por elementos tan heterogéneos, así como también un desarrollo socioeconómico más armónico.

La educación es una de las materias que el Estado central *comparte* con las Comunidades autónomas. Y la necesidad del traspaso de competencias se razona, atendiendo a los beneficios que ello puede reportarle al sistema educativo. Por su parte, el Estado se reserva aquellas competencias que le permitan velar por los principios de unidad y autonomía recogidos en la Constitución.

El Diccionario de la Real Academia Española define el concepto de responsabilidad, en las acepciones que nos interesan, como:

> "2. Deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de delito, de una culpa o de otra causa legal. 3. Cargo u obligación moral que resulta para uno del posible yerro en cosa o asunto determinado. 4. Der. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente" (DRAE, 1997, 1.784).

Como puede verse, en las diversas acepciones, el término responsabilidad es polisémico e implica una dimensión no sólo jurídica, sino también sociológica. Sea como fuere, parece que, en todo caso, la idea de responsabilidad se conecta con la de una obligación que asume quien incurre en dicha responsabilidad. La naturaleza de esta obligación variará en función de la naturaleza misma de la responsabilidad.

En el ámbito educativo hablar de responsabilidad no es tarea sencilla. La evolución de las sociedades se ha traducido, en el terreno de la educación, en una compleja reconceptualización, no sólo de las funciones de la propia educación, sino también de las funciones que se atribuyen a los agentes educativos.

En efecto, cuantas más funciones le correspondan al docente, mayor será su responsabilidad con relación a sus alumnos, así como también respecto a los padres o tutores de aquél, a los demás agentes educativos y órganos directivos del centro, a la Administración, y, cómo no, al Estado en cuanto garante de los intereses que trata de proteger el derecho penal. Lo cierto es que, en la medida en que la responsabilidad docente ha ido superando y diversificando la localización espacial y temporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje (actividades escolares y extraescolares, guardias, etc.), la obligación también se ha extendido a todos los que de forma directa o indirecta participan en los procesos educativos de carácter formal, no formal e informal (Rodríguez y Oliveros, 1988; Cano, 2010).

Ahora bien, el objeto de estudio en estos momentos, no es la responsabilidad o responsabilidades que se traducen de las funciones de la educación, sino la responsabilidad jurídica derivada de las obligaciones que comporta la acción educativa para todos los agentes implicados y, más concretamente, aquélla que afecta al contenido del derecho a la educación. Por lo tanto, siguiendo la *Enciclopedia Jurídica Básica*, la responsabilidad es "la obligación de justificar la propia actuación con respecto a ciertos criterios o reglas", a lo que añade "la concreta fiscalización de la misma y, en caso de un juicio negativo, el deber de soportar la correspondiente sanción" (*Enciclopedia Jurídica Básica*, 1995, 5.935).

También en sentido jurídico, la noción de responsabilidad es polisémica. Son distintas, en cada caso, las responsabilidades civil, penal, laboral corporativa y administrativa. Es más, cada uno de estos tipos de responsabilidad son susceptibles de subtipos (es el supuesto, por ejemplo, de la responsabilidad civil contractual o extracontractual).

En definitiva, a los efectos de este trabajo, el concepto de responsabilidad puede entenderse como un concepto amplio y susceptible de ser analizado desde diversas perspectivas. Sin embargo, dentro del derecho a la educación, cada vez tiene más trascendencia, incluso más que la responsabilidad de centros docentes y profesorado por daños causados por sus alumnos, el sentido básico de la responsabilidad socialmente compartida respecto de la educación, un concepto que implica en nuestros días la posibilidad de reconocer al profesor no solo *como experto con autoridad institucional*, sino también, en algunos casos, como *autoridad pública*, en tanto que los espacios escolares se conciben como aulas de clase y, además, como lugares de convivencia social y cívica, tal como he apuntado en el epígrafe 7 del capítulo 4, (Muñoz, 1999; Rodríguez y Oliveros, 1988; Cano, 2010).

6.2.5. Responsabilidad socialmente compartida

La educación se configura como un factor de desarrollo socio-moral en el marco de la sociedad abierta multicultural y pluralista, porque (Delors, 1996; Hallak, 2003, p. 136):

- 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.

Hay un fundamento moral en el sentido de lo social que nos hace comprender que la autonomía no se pierde por hacer realidad lo social, a menos que lo social se rodee de notas improcedentes. La libertad y lo social se reclaman, no sólo de un modo más o menos conveniente, sino de un modo esencial y de un modo —también podemos decirlo así— libre. Tan cierto es que lo social está en el hombre y ante él mismo, sin pedirle su consentimiento, como que lo social no se realiza plenamente en cada hombre, si él no le da su libre aquiescencia.

Arendt nos dice que las esferas pública y privada existen como entidades diferenciadas y separadas al menos desde el surgimiento de la antigua ciudad-estado en la cual dichas esferas se correspondían con el campo político y familiar. Desde esa época, con mayor o menor rigor, se ha mantenido que *lo privado* hace referencia a las personas en sí mismas o a sus bienes y *lo público* concierne a las misiones y relaciones de las personas con el Estado o a las relaciones de los Estados entre sí. Arendt viene a decirnos que la dimensión social toma carácter jurídico con el Estado Moderno. El auge de lo social coincidió históricamente con la transformación del interés privado por la propiedad privada en un interés público. La sociedad adoptó el disfraz de una organización de propietarios que, en lugar de exigir el acceso a la esfera pública debido a su riqueza, pidió protección para acumular más riqueza. O sea, que *lo social* vendría a expresar un ámbito nuevo que no consistía en una situación puramente privada —que cada hombre, por ejemplo, obtenga los frutos que sus medios le permiten—, ni en una situación puramente pública —el modo de elegir el gobierno, por ejemplo—, sino en una situación especial: que cada hombre alcance de manera más completa un bien privado con unos medios que no le pertenecen a él exclusivamente (Arendt, 1974; Touriñán, 1979; Pérez Díaz, 1997).

Y así las cosas, jurídicamente hablando, aunque sabemos que una actividad concreta puede pasar de una de las esferas a las otras, también sabemos que, mientras la dimensión privada se refiere a las personas y a sus bienes particulares, y la pública se refiere a las relaciones formales entre Estados o de las personas con el Estado, la dimensión social se refiere a aquellas situaciones que afectan al individuo, pero que no podrían producirse más que en la sociedad organizada, pues se favorece el bien privado de cada uno con unos medios que se alcanzan con la ayuda que, directa o indirectamente, nos proporcionan los demás.

Lo social, si no se tergiversa su sentido, hace referencia a aquellas situaciones de relación entre las personas, a aquellas situaciones de reciprocidad en las cuales se pretende que cada hombre pueda alcanzar de modo más completo su bien privado con unos medios que no le pertenecen exclusivamente. En estas situaciones, todos tenemos que

ordenar intencionalmente nuestras disposiciones para cumplir los derechos y obligaciones que nos atañen a fin de que lo social se realice correctamente (Touriñán, 1979).

Entendemos que en esta propuesta la Familia, la Escuela, el Estado y la Sociedad Civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la Sociedad Civil puede reforzar a la Familia y a la Escuela de un modo singular y distinto al del Estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (Touriñán, 2004b y 2003b; Naval, Print y Veldhuis, 2002; Naval, 2012; Pérez Alonso, 2011).

Como ya he dicho, en nuestros días, el sentido de lo social se ha enriquecido, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil.

La educación tiene reservado un papel fundamental en el desarrollo personal del individuo, al igual que lo tiene, en el desarrollo de las sociedades. Es decir, socializa y forma al ciudadano para su incorporación más o menos mediata a la comunidad a la que pertenece, hecho en el cual resulta fácilmente observable la importancia de la necesaria implicación de todos con miras a alcanzar la sociedad deseable. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Touriñán, 2006b).

Hoy se denuncia la falta de un modelo social más humano que requiere de la implicación de toda la sociedad. El sistema educativo actual genera responsabilidades a todos los niveles, no sólo para los profesores y alumnos, sino para los padres, la comunidad y la sociedad civil. Todos somos responsables de la educación que reciben nuestros niños, por lo que también estamos directamente relacionados con el futuro de esas generaciones, es decir, con el tipo de sociedad que conformen.

En consecuencia, es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir *el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia*, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado.

La 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, porque, como ya hemos visto en el epígrafe 3.4 del capítulo 5, los conocimientos, de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación, ni nos incitan sin más a la acción.

Se sigue de lo anterior que la educación debe ser contemplada y, por ello, aprovechada como una experiencia de participación y de aportación personales al conjunto

de la sociedad. Los cauces de participación y de acción ciudadana, desde el punto de vista de la intervención pedagógica y la legitimación de medidas exigen que se genere una responsabilidad social y jurídica compartida hacia el uso y la construcción de experiencia axiológica respecto de la educación y los valores derivados de los derechos humanos en el marco constitucional que garantiza derechos y libertades. Y esto que acabamos de decir, contribuye a resaltar nuevamente el papel de la sociedad civil como agente moral.

6.2.6. Prestación de servicio público no es pública intromisión en el derecho de cada uno

Debe quedar claro que legalidad y moralidad no van necesariamente unidas. Lo que está legalmente permitido no se identifica absolutamente con legalmente obligado, porque la ley respeta la libertad personal. Tampoco se identifica con moralmente obligado, porque, entre otras cosas, legal y moral no cubren el mismo ámbito. Y tampoco —ya por manipulación, ya por el propio carácter participativo de la legislación pluralista— es coincidente con moralmente permitido en todos aquellos casos en que "legal" y "moral" afectan al mismo objeto.

Incluso existiendo coincidencia entre la legalidad y la moralidad en un tema concreto, el éxito no queda establecido en ese caso cuando la legislación favorece una respuesta ciudadana legalmente irreprochable, sino cuando, además, se respeta la libertad; es decir, el sujeto que da esa respuesta comprende y acepta las razones que la justifican o lo que es lo mismo, cuando, desde el punto de vista de la educación, se forma a la persona para que pueda elegir, comprometerse, decidir y realizar su respuesta, de acuerdo con las oportunidades en cada situación (Touriñán, 2003b). Precisamente por eso, la manifestación más genuina de la acción de la sociedad civil como agente moral, es la *ética del desarrollo cívico*, que cumple una función identificadora, conformadora y legitimadora de la vida social en convivencia (no la mera coexistencia), abundando en lo que deben hacer los ciudadanos: 1) para ser justos y consecuentes, cualquiera que sea la cosmovisión social, religiosa, ideológica, o política, 2) para defender los derechos humanos de primera, segunda, tercera y cuarta generación y 3) para propiciar la formación en los valores que subyacen o emergen en el ejercicio de esos derechos (Touriñán (Dir.), 2008 b).

Al lado de lo público y lo privado, lo social, si no se tergiversa su sentido, hace referencia a aquellas situaciones de relación entre las personas, a aquellas situaciones de reciprocidad en las cuales se pretende que cada hombre pueda alcanzar de modo más completo su bien privado con unos medios que no le pertenecen exclusivamente. En estas situaciones, todos tenemos que ordenar intencionalmente nuestras disposiciones para cumplir los derechos y obligaciones que nos atañen a fin de que lo social se realice correctamente y desde esta perspectiva, la educación es un bien personal y social.

Entiendo que, en esta propuesta, la Familia, la Escuela, el Estado y la Sociedad Civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la Sociedad Civil puede reforzar a la Familia y a la Escuela de un modo singular y distinto al del Estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los

hijos, como responsabilidad compartida y derivada reconocida de manera singular en cada marco legal (Touriñán, 2009).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. 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 manera que, como hemos visto en el epígrafe 5.8 del capítulo 5, 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.

Es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad debemos cumplir en el marco legal territorializado.

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 (Vázquez, Sarramona, y Touriñán, 2009).

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

6.2.7. La encrucijada pedagógica de la legislación

En la sociedad pluralista la legislación afecta a los profesionales de la educación como ciudadanos, porque los profesionales de la educación forman parte de la sociedad, y la legislación dictada para una sociedad tiene como función general regular el comportamiento de las personas que integran la comunidad. En tanto que miembros de la comunidad, los educadores, tienen, como los demás miembros de la sociedad, los cauces legales para apoyar y oponerse a una posible legislación sobre temas sociales (Touriñán, 1983b).

La legislación afecta a los educadores como profesionales de la educación, porque su función es contribuir al desarrollo de determinados tipos de conducta que capacitan al hombre para decidir y realizar su proyecto de vida y está regulada por ley. Adviértase que decimos *su proyecto de vida*, lo cual quiere decir, en última instancia, que el profesor no elige en lugar del educando su modo de vida, sino que elige aquellas formas y contenidos que mejor garantizan la capacitación del educando para elegir. Y eso supone posicionarse como profesional respecto de las metas a conseguir y de los medios pedagógicos para alcanzarlas.

La encrucijada pedagógica es insoslayable para el profesional de la educación, porque lo legal apunta a la regulación de la libertad personal y, en última instancia, la meta que persigue la Ley es una meta que se pretende sea asumida por los ciudadanos y enseñada por los profesionales de la educación (Touriñán, 1987a).

Este matiz ético de la tarea docente coloca al profesional en una encrucijada inevitable en la sociedad pluralista, porque en ella la educación se realiza desde y en un marco legal establecido participativamente, Y ni se puede educar al margen de ese marco, como si no formase parte de la vida, ni se debe abandonar al educando en ese marco sin más, tal como si fuese la mejor decisión moral para cada uno.

Que no se puede educar al margen de ese marco legal, como si no formase parte de la vida, es un hecho incuestionable, porque:

- La legalidad significa, en el sentido más amplio y general, la existencia, reconocida por el Estado para regular la vida de la comunidad, de las leyes, que, se quiera o no, afectan a los individuos en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de las mismas.
- Pretender evitar en la educación toda información acerca de todo tema legal equivale, no sólo a defender utópicamente una escuela alejada de la propia realidad social, sino también a olvidarse de que en aquellos temas legales que preocupan a la opinión pública la información llega a los educandos por otros canales y lo que ellos pedirían al educador es orientación para definirse.

Que no se debe abandonar al educando en ese marco legal sin más, como si fuese la ley fuera la decisión moral personal ajustada en su contenido técnicamente, es también un hecho incontrovertible, porque:

- La ética, la educación y la ley no coinciden absolutamente en toda ocasión, como lo demuestra, entre otras cosas, la existencia de leyes injustas o deficientes desde el punto de vista de su contenido, por un lado, y, por otro, la incontestable experiencia

de que las leyes de un Estado —que son humanas— no evitarían el problema moral individual de tomar decisiones y realizar actos que están identificados en el contenido (en este caso, deficiente) de una ley.

- La legalidad, la educación y la moralidad no van necesariamente unidas. Y esto hace que distingamos y preservemos necesariamente en cada norma legal, por una parte, la *legalidad y la legitimidad política* y, por otra, la l*egitimidad técnica* (en nuestro caso, pedagógica, porque su contenido es educación) y *la legitimidad ética*.

A la encrucijada pedagógica que plantea la legislación se le han dado, desafortunadamente con demasiada frecuencia, dos soluciones, que hemos criticado al rechazar la neutralidad de la tarea educativa en el capítulo anterior:

- Algunos profesionales están dispuestos a defender que la responsabilidad del educador ante la legalidad se resuelve con fomentar en los educandos una actitud conformista. El conformismo sería, en este caso, el estilo de vida resultante de la aquiescencia acrítica a los usos legalizados por el poder. Pero actuar favoreciendo esta actitud equivaldría a tergiversar el compromiso docente, pues, en el fondo, con ese modo de actuación se niega también el reconocimiento a la individualidad y a la capacidad de respuesta personal.
- Otros profesionales sostienen que la solución es, bajo la pretensión de defender el absoluto respeto a la capacidad de respuesta del alumno, presentar, por principio, con igual énfasis todas las informaciones poseídas respecto al tema legislado. Sin embargo, esta forma de actuación supone creer erróneamente que la función del profesor es presentar en igualdad de condiciones las informaciones verdaderas y las falsas. En rigor, esta posición no orienta a los educandos para definirse; antes, al contrario, aumenta su desorientación, porque ni siquiera les hace ver que, en aquellos casos en los que ningún argumento tiene el fundamento cognoscitivo suficiente, algunos están más próximos a la verdad y son menos reprobables desde el punto de vista moral.

Evidentemente, el profesor no tiene que ser un especialista en cualquier tema, y así las cosas, no se le puede exigir que realice una disertación magistral sobre cualquier problema. Es más, elegir las formas y contenidos que mejor contribuyen a que el educando aprenda a elegir, no implica necesariamente aumentar la cantidad de información acumulada por los educandos sobre el tema en el que van a decidir: utilizar la información, establecer los conceptos relevantes de la información acumulada y analizar el carácter provisional o definitivo de la información acumulada no supone, estrictamente hablando, aumentar la cantidad de información, pero son instrumentos eficaces para orientar la decisión y afianzar la relación ideas-creencias en cada caso con racionalidad y conocimiento.

Desde el punto de vista pedagógico, en los temas que el profesor, previsiblemente, debería estar informado y no lo está, es más conveniente reconocer la desinformación o las dudas que atribuirse la condición de experto en cualquier tema y dedicarse a emitir opiniones en un ámbito en el que no es experto, defendiéndolas con la misma firmeza que defendería las informaciones que suministra como experto, pero sin el rigor probatorio de éstas. No darse cuenta de esto implica correr el riesgo de minar

toda relación directiva, pues de ordinario los alumnos descubren esa forma de actuación y retiran la confianza depositada en el profesor, ya que han encontrado razones que anulan la superioridad de aquel para dirigirle sus conductas en un determinado ámbito de sus vidas.

Lo específico del profesional de la educación es el ejercicio de la función pedagógica para la que se ha habilitado. Domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de la educación que le permiten explicar, interpretar y justificar la intervención pedagógica propia de su función y domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que enseña, pero no crea los conocimientos de esa área porque son la competencia de otros profesionales.

El conocimiento que justifica cada área cultural no lo crea el profesional de la educación, pero tiene que dominarlo para transmitirlo a los alumnos. Y es precisamente este carácter instrumental de la función del profesor lo que le convierte en una pieza de especial interés para los grupos políticos, porque puede ser utilizado como simple reproductor de las consignas del grupo.

El hecho de que la ley regule la libertad personal del ciudadano, de modo que se asuma por los ciudadanos la propuesta legal, exige del profesional de la educación resaltar, por una parte, el fundamento ético de la meta legalizada y, por otra, el valor educativo de la legislación. En la norma legal educativa se juntan legalidad y legitimidad política, educación y ética; es necesaria formación respecto de las normas legales. El profesor no agota su función, analizando críticamente con el educando las razones que justifican una ley, además, debe procurar que el educando aprenda a deliberar sobre aquellos casos en los que vaya a tomar decisiones y a realizar actos que estén identificados en el contenido de la ley. Por medio de la ley modificamos la conducta de los ciudadanos y tenemos que aprender a comprometernos con ella, bajo el supuesto de que tiene también legitimidad técnica y ética.

En una sociedad pluralista la encrucijada del educador ante la legalidad supone básicamente tres responsabilidades:

a) *Resaltar el fundamento ético de todo Estado de Derecho,* pues al educador le compete enseñar que el progreso de la legalidad en un Estado de Derecho no excluye ni impide, empero, otro necesario progreso en el ámbito de la moralidad. Esto es así, porque el fundamento ético de un Estado de Derecho no rechaza la elección personal; antes bien, sostiene que en muchos casos sólo a partir de esa elección personal el educando se convierte en sujeto de la ley; y, en segundo lugar, porque la legalidad y la moralidad no van necesariamente unidas, como ya sabemos.

Esto exige al profesor no sólo distinguir entre la tolerancia y el conformismo ante la ley, sino también defender la libertad del ciudadano ante la ley, ya que, en una sociedad en la que coexisten ideas no compartidas unánimemente, no todas las leyes prefijan la conducta del mismo modo: existen unas leyes que prohíben, otras que obligan a hacer determinadas cosas y otras que permiten hacer algo, es decir, regulan una decisión que nosotros podemos adoptar, pero no obligan a decidir aquello que la ley regula. Esta es la diferencia que existe, por ejemplo, entre la norma de tráfico que prohíbe pisar la raya continua, la que obliga a circular por la derecha y la norma

que permite adelantar coches en determinadas circunstancias, despenalizando esa situación concreta, pero no obliga a adelantar en esas circunstancias. La ley progresa en el orden de la justicia, de manera que cuanto más justa, más legitimidad moral tiene y más profundiza en la convicción de que despenalizar por ley una situación, no anula la responsabilidad moral personal en esas situaciones.

b) *Apoyar el valor educativo de la legislación dictada,* lo cual quiere decir que el educador tiene la obligación de iniciar a los educandos en el cuerpo de principios legalmente promulgados, pero, por su función educadora, debe iniciarlos de un modo tal que no anule, sino que fomente, en los educandos la capacidad necesaria para realizar su propia deliberación sobre esos principios cuando vayan a tomar decisiones y a realizar actos que están identificados en el contenido de la ley. El Estado tiene competencia para educar y la ley no cumple su función si no ayuda a mejorar la conducta de los ciudadanos, proporcionando, en la educación general, formación sobre los valores legalizados por el órgano competente en un país. Al educador le corresponde realizar esa función por delegación.

   Pero, además, en cada concreta legislación, el valor educativo no queda establecido simplemente cuando la legislación favorece una respuesta ciudadana legalmente irreprochable, sino cuando además se compromete cívicamente con la ley, es decir, el sujeto que da esa respuesta comprende y acepta o rechaza las razones que la justifican y actúa en consecuencia. Si el educador olvida esto, y abandona al educando a la legislación estaría haciendo que las respuestas ajustadas a la ley se convirtieran en algo opresivo y agobiante; el educando captaría esa respuesta como una condición necesariamente impuesta para un fin que no entiende y, en consecuencia, obraría sin libertad ante la ley.

c) *Asumir la autoridad institucional de experto.* El sentido de autoridad institucionalizada, ampara el desarrollo de códigos deontológicos que pueden ser patrimonializados, en los términos establecidos en el epígrafe 3.3 del capítulo 5. Cada profesional en su actuación, integra sus decisiones en sus proyectos profesionales y en su propia vida y se identifica con lo que hace. El código deontológico y el carácter patrimonial de la acción hacen posible el desarrollo de la personalidad elegida por cada uno en sus actos, de manera que su compromiso no responde a lo que dice la ley simplemente o el código, sino a lo que él considera asumido como propio, desde su condición de experto para que, desempeñando su función, los educandos se eduquen en centros pedagógicamente programados.

6.3. COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL DE LA DECISIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA

Atendiendo al conocimiento que tenemos del ámbito "educación" podemos distinguir con precisión las expresiones "Política de la educación", "Educación política" "Política educativa" y "Política en la educación o Politización de la educación". La primera expresión hace referencia a una disciplina científica que interpreta la educación; la segunda hace referencia a un área de formación específica dentro de la educación general; la tercera se identifica con el conjunto de reglas y normas legalmente establecidas en un

territorio para garantizar y desarrollar la educación; la cuarta es la expresión relativa a la instrumentalización de la educación de forma partidaria por un grupo, esté en el poder o no, utilizando la educación como instrumento de propaganda y adoctrinamiento en las ideas políticas y, al mismo tiempo, asumiendo el criterio político como criterio de educación, de tal manera que, en este supuesto, lo "aprobado" políticamente quedaría probado moral, social y pedagógicamente. La realidad del significado va por otro camino y podemos afirmar que decisión política, decisión técnica y decisión moral son distintas y la prueba de una no es prueba de la otra (Touriñán, 2008b).

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.

Otro modo de acercarse a la decisión es considerarla como proceso. En este caso la decisión es *el proceso mediante el cual se llega a la elección de un curso de acción entre un conjunto de cursos alternativos*. Entender de este modo la decisión implica atribuir al proceso *un dinamismo racional continuo, mediante el cual, partiendo de ciertos datos y efectuando un análisis y una valoración sobre la conveniencia y sobre las consecuencias de las soluciones alternativas posibles, respecto de un determinado objetivo, se llega a efectuar la elección final*. Es obvio que son cosas distintas crear cultura, mediar ante el especialista para que cree cultura y ser gestor y director de una oferta cultural que forma parte de la política cultural de un gobierno y se oferta con objeto de fomentar el uso y disfrute del producto cultural desde una determinada institución para promover el crecimiento de la cultura (Touriñán, 2002).

En el epígrafe 5 del capítulo 2, al criticar la neutralidad intrínseca del estudio científico, hemos apuntado la diferencia entre decisiones técnicas, morales y políticas. Ahora somos conscientes de que, cuando se habla de toma de decisiones en la planificación de actividades culturales —y la educación, lo es—, debemos tener muy en cuenta que suelen entrecruzarse esos tres tipos genéricos de decisión, que se fundamentan en conocimientos y variables diferentes. Vamos a ver en este apartado, la complejidad estructural de la decisión en relación con la política educativa, porque en el proceso de planificación confluyen decisiones técnicas, decisiones morales y decisiones políticas (de política cultural y educativa, se entiende) y ninguna de ellas debe suplantar a la otra en sus respectivos ámbitos.

6.3.1. La racionalidad en la toma de decisiones: decisiones técnicas, decisiones morales y decisiones políticas

Previo a la acción de planificación, el profesional de la gestión asume el compromiso moral de realizar bien su tarea. Junto a la decisión moral, se encuentra también en este

caso la decisión técnica. Puede afirmarse que la *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 su vez, la *decisión moral* no es elección dentro de un ámbito, sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y proyecto personal; es 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, para decidir su propia vida cotidianamente.

La elección técnica no es una elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines, pero es una competencia definir qué objetivos pueden fundarse como objetivos de un ámbito, basándose en el conocimiento científico de ese ámbito. La elección técnica es una elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea; es elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar. El esquema de la elección técnica se expresa del siguiente modo:

T (= C → A)
A es el objetivo a conseguir, y está legitimado por el marco teórico.

Constrúyase C.

Este es el esquema de la decisión técnica; en primer lugar, porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidad y, en segundo lugar, porque el criterio de decisión se basa estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa, para alcanzar el objetivo, atendiendo al carácter axiológico de los hechos, a la condición fáctica del valor y a la posibilidad de integrar fáctico y normativo dentro de un ámbito desde conceptos con significación intrínseca al ámbito.

En las elecciones morales genuinas se nos plantean opciones para orientar nuestros personales objetivos de acción. En este tipo de decisiones, la elección que orienta nuestra vida no tiene un objetivo previo, sino la simple y complicada afirmación de que, el valor de cada una de las cosas a elegir, se elige como meta última, aquí y ahora, con rango de opción fundamental para orientar nuestro proyecto de personal de vida (Touriñán, 1989b)

Por su parte, la *decisión política* es, con propiedad, ordenación y elección entre metas y sus correspondientes alternativas de acción para lograrlas. El objetivo previo a la decisión política en un ámbito específico (educación, cultura, ciencia, etc.) es determinar cuáles son las necesidades que demanda la sociedad en esa materia y cómo se pueden satisfacer, para establecer, de acuerdo con los recursos económicos presupuestados, cuáles son las prioridades que se pueden alcanzar y cuales, por consiguiente, deben ser financiadas, atendiendo alas concretas circunstancias de cada período de gobierno.

El objetivo general de la decisión política es determinar cuáles son las necesidades que demanda la sociedad en una materia de gobierno y como se pueden satisfacer, para establecer, de acuerdo con los presupuestos económicos, cuales son las prioridades que se pueden alcanzar y cuales, por consiguiente, deben ser financiadas. En este sentido las decisiones de la política tienden a cubrir la demanda social o las necesidades

sociales en materia educativa de modo diverso, según las concretas circunstancias de cada período de gobierno.

La elección de los fines y la asunción de las estrategias de logro en el nivel político constituyen lo que denominamos decisiones políticas, es decir, aquellas decisiones que adopta el poder político para satisfacer, tanto las demandas sociales como las vías de logro que aquel cree prioritarias con respecto a otras finalidades o estrategias en esa circunstancia concreta de gobierno. Estas decisiones se basan en variables no sólo del ámbito sobre el que se ejerce la acción de gobierno —salud, vivienda, agricultura, etc.—, sino también en otras variables de otros ámbitos de la realidad, como el económico, el ideológico, el socio-cultural, etc. (Rodríguez Martínez, 1989).

En líneas generales, las decisiones políticas son aquellas que adopta el poder político como prioritarias para el desarrollo de un ámbito, teniendo en cuenta las demandas y las necesidades sociales del mismo, así como las interpretaciones que sobre estas demandas y necesidades sociales se hacen desde los distintos ámbitos de la realidad.

La elección de los fines y la asunción de las estrategias de logro en el ámbito cultural constituyen lo que denominamos **decisiones políticas**, el esquema de la decisión política podría ser representado de la siguiente forma (Touriñán y Rodríguez, 1993b):

P = (X_1 v Y_1 v Z_1 → A) Vs (X_2 v Y_2 v Z_2 → B) V_S (X_3 v Y_3 v Z_3 → C)

Donde:

A, B, C, son expectativas institucionales sobre el ámbito objeto de decisión; son objetivos a conseguir y están legitimados por el conocimiento propio del ámbito objeto de la decisión y reconocidas socialmente como necesidad de ese ámbito determinado. A, B, C pueden representar ámbitos distintos (cultura, ciencia, educación, sanidad, agricultura, etc.), o metas distintas de un mismo ámbito (participación escolar, autonomía de centros, mejora de centros)

X; Y; Z son distintas alternativas para alcanzar **A, B, C**., justificadas con el conocimiento técnico pertinente.

P es la decisión política que fija la prioridad de una expectativa sobre otra desde el punto de vista de la institución que soporta la decisión, basándose en variables de coherencia ideológica institucional, pertinencia socio-cultural y oportunidad organizativa, básicamente, y asume una expectativa y un modo de lograrla.

Vs es la abreviatura de variación o alternancia (versus).

Con la decisión de política educativa, entramos, por tanto, en un ámbito de racionalidad que desborda el ámbito científico-tecnológico: la forma de conocimiento práxica, que se aplica con todos sus postulados a la decisión política que tiene rasgos distintivos frente a las decisiones técnicas y morales, como hemos visto. Puede afirmarse que la *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 su vez, la decisión moral no es elección dentro de un ámbito, sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y proyecto personal; es 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.

Por su parte, la *decisión política* es, con propiedad, ordenación de metas y alternativas de acción para lograrlas, pero no respecto de la propia vida personal, sino respecto del bien común vinculante en la sociedad, bajo criterios de prioridad, oportunidad y consenso institucional, tal como se recoge en el Cuadro 33.

Como podemos observar en el cuadro, la decisión es política y la resolución no se puede alcanzar simplemente con el conocimiento técnico del ámbito sobre el que se decide; hay que tener en cuenta diversas racionalidades en cada circunstancia para decidir la condición de oportunidad, prioridad y consenso.

Pero además de lo anterior, hemos de tener en cuenta que las metas de cada decisión política deben ser adaptadas a cada nivel de intervención; son variables del propio nivel de toma de decisiones. Cada nivel de toma de decisiones, en política, constituye en sí mismo un sistema coordinado como subsistema de la decisión política general (administración central, autonómica, local, de centro y de aula, según proceda).Cada nivel de toma de decisiones tiene sus propios fines y contempla la posibilidad de integrar los de los otros niveles relacionados a modo de variables ambientales (Touriñán, 1989b y 1995b; Touriñán y otros, 1996c).

Cuadro 33. Racionalización de la decisión política.



Fuente: Touriñán, 1989b.

En términos generales las decisiones y prioridades van ajustadas a cada nivel de intervención, al que se adaptan y en el que se diferencian. Las decisiones que se adoptan en un determinado nivel deberán ser tenidas en cuenta a modo de variables ambientales en los niveles inferiores, donde habrán de ser integradas como propuestas prioritarias, Precisamente por eso, las prioridades que establece el Estado, son

variables ambientales con respecto a otros niveles de toma de decisiones y cada nivel las contempla, adaptadas convenientemente, desde su marco de competencias, que, respecto de la educación, pueden visualizarse en el Cuadro 34.

Cuadro 34. Desagregación sistémica de niveles de decisión política.



Fuente: Touriñán, 2008b.

La aproximación general realizada tenía como objetivo introducirnos en las diferentes formas de racionalidad en la toma de decisiones en política educativa. Esa aproximación tiene un significado especialmente destacado, si tenemos en cuenta que la Sociedad Civil actual (el Tercer Sector no lucrativo que se distingue del Estado y del Mercado mundial —los otros dos sectores—) tiene un papel de singular importancia en este proceso (Salamon y otros, 2001; Pérez Díaz, 1997; Touriñán, 2002).

El Tercer Sector, como servicio a la sociedad y la cultura, se orienta, cada vez más, hacia el mundo exterior y asume una cuota de responsabilidad compartida en el desarrollo tecnológico y cultural, que exige planificación y gestión estratégica ajustada a la demanda (Ferguson, 1974).

6.3.2. Relación decisiones técnicas, políticas y morales

Si tomamos como ejemplo una expectativa social (por ejemplo el bilingüismo) el proceso que se da es el siguiente. Previo a la acción, el profesional asume el compromiso moral de educar —en lugar de hacer otra cosa— y de hacer bien su tarea. A partir de ahí, la expectativa (el bilingüismo) debe justificarse social y moralmente para la sociedad. Posteriormente, la expectativa se convierte en meta por decisión, entre otras cosas, si tiene valor educativo —que es asunto a resolver contando con el conocimiento de la educación—. Si se convierte en meta de la educación esa expectativa, desde el conocimiento de la educación se generarán reglas de intervención para hacer efectiva la meta (sujetos bilingües). Así las cosas, una vez que se acepta moralmente a una expectativa social, el conocimiento de la educación capacita al profesional para juzgar la valiosidad educativa de la expectativa, para participar en la decisión de adoptar esa expectativa como meta educativa y para desarrollar programas de intervención

pedagógica, ajustados a hechos y decisiones pedagógicas, que hagan efectiva la meta. Pero resulta obvio que tomar una decisión política no resuelve el problema pedagógico: podemos tener decidida la meta de la educación "desarrollo cívico", pero eso no significa que tengamos definido el procedimiento educativo o que realmente nuestras decisiones morales se encaminen consecuentemente a esa meta.

6.3.2.1. Relación decisión técnica-decisión política

La decisión de política educativa tiene un ámbito de racionalidad que desborda el ámbito científico-tecnológico: la forma de conocimiento práxica, que se aplica con todos sus postulados a la decisión política tiene rasgos distintivos frente a las decisiones técnicas. Entre decisión técnica y decisión política en educación se da una relación basada en la coincidencia de ámbito de conocimiento en el que se ejerce la decisión —el ámbito de la educación—, y precisamente por eso la relación está centrada entre ambas en el *valor educativo de la legislación*.

La decisión técnica se caracteriza en nuestros días por el cambio de consideración de la actividad que le es propia. "La acción adaptativa (a objetivos dados) es sustituida por la acción prospectiva que se propone de antemano los objetivos y ordena los medios disponibles (...) la ordenación se hace en función no de un desarrollo inevitable de los fenómenos, sino de un proyecto general que impone los objetivos, fija las prioridades, los criterios de elección, las normas de actuación" (Ladriere, 1977, p. 118). El conocimiento tecnológico, en tanto que intervención en los acontecimientos, afecta al objeto mismo investigado. Las decisiones técnicas en el conocimiento tecnológico afectan a los programas de investigación y al estado real del objeto intervenido.

Existe, además, un conocimiento práxico (político-práctico, para otros autores). Es el encargado de orientar la acción respecto de los objetivos directos de la acción en el orden común vinculante. Para este conocimiento no basta la racionalidad científico-tecnológica. Es necesaria pero no suficiente.

Siendo esto así, la decisión de política educativa, por su propia estructura, no puede contradecir el conocimiento del ámbito sobre el que se decide, porque es parte inte-grante del proceso de toma de decisión; pero puede soslayarlo, restándole oportunidad. Este es el caso de una política educativa que justifica la merma de inversión, porque se ha prestado más atención a la sanidad que a la educación ese año, y, consecuente-mente, destina el presupuesto en buena parte a aquella necesidad, pues, con criterios políticos adecuados, se conviene que aquella es la acción decidida. De este modo no hay contradicción con el conocimiento de la educación; pero se acepta implícitamente que la tarea educativa no será la prioritaria en esa ocasión a efectos de inversión.

El postulado básico de la decisión política es que ésta es correcta siempre que no se contradiga lo demostrado por el conocimiento propio del ámbito de la realidad sobre el que se decide. Se entiende, por tanto, que la decisión política parta casi siempre de alternativas y soluciones que le presentan los técnicos de cada ámbito (informes de expertos). En este sentido, el político no tiene que decidirse necesariamente a favor de un determinado problema, pero en el problema que elija como prioritario, ha de adoptar

la solución satisfactoria avalada por el conocimiento técnico del ámbito al que pertenece el problema. Esto es así, porque en su decisión cuentan variables externas e internas al ámbito que se convertirá en prioritario y hacen posible concretar la decisión en "la oportunidad de hacer". Estas alternativas o soluciones que presentan los técnicos o especialistas se conocen genéricamente como decisiones técnicas y se fundamentan en el conocimiento que se tiene del ámbito o sector de acción política sobre el que se está decidiendo. Pero no resuelven la decisión política, cuya complejidad estructural es singular y relativa a su propio ámbito. Precisamente por eso 'pedagógicamente probado' no quiere decir sin más política y legalmente asumido, que está sometido a criterios de oportunidad, prioridad y consenso parlamentario. (Touriñán, 1998b).

6.3.2.2. Relación decisión política-decisión moral

Hemos de ser conscientes de que vivimos una época en la que hablar de derechos y libertades se ha convertido en un hecho necesario, hecho que, entre otras cosas, ha contribuido a afianzar nuevas formas más completas de justicia social. Lo cierto es que, si bien la sociedad actual es partidaria de la afirmación más positiva de los derechos y libertades, el abuso que se ha hecho con el significado de estos términos hace que, por contra, no estemos muy lejos de fomentar una actitud recelosa ante todo programa que nos hable de ellos. A todos nos asombra —aunque se pueda explicar— que, hablando de los mismos derechos y de las mismas libertades, se pueda llegar a soluciones tan opuestas como las que se mantienen hoy en día en la práctica. La explicación de estas disparidades se encuentra —querámoslo o no— en la utilización capciosa de los términos y en el atractivo innegable de su significado, como hemos dicho en el epígrafe 2.1 de este capítulo.

Libertades y derechos reconocidos se identifican en el marco concreto de cualquier Constitución y, por eso, a veces se confunden; pero, si no nos engañamos, tenemos que comprender su diferente extensión. Los derechos, además de ser poderes de obrar, libertades reconocidas en una constitución, hacen referencia a una exigencia ética cuya raíz no es el Estado, sino la dignidad de la persona y, precisamente a ellos, a los derechos en tanto que valores, nos remitimos cuando queremos que el Estado nos reconozca un nuevo poder.

Parece claro, entonces, que los hechos nos presentan las relaciones de un modo totalmente opuesto al que se seguiría, si confundiéramos derechos y libertades. Confundir derechos y libertades es una manera hábil de anular la condición de persona humana; como nada esencial justificaría la existencia de los derechos y la garantía de las libertades, el hombre únicamente sería persona porque tiene los derechos que el Estado le otorga. Pero, si realmente los derechos del hombre se reducen a las libertades de hacer que concede el poder público, ¿con qué derecho se exigen más libertades de las que nos quiere dar?

Precisamente por estas razones, los juristas comprometidos con la formulación jurídica de los derechos y las libertades mantienen que el elemento que nos permite juzgar el fundamento ético de un determinado Estado es, en el fondo, la amplitud con

que defiende los derechos del hombre; lo juzgamos justo y conveniente, si fomenta y favorece el cumplimiento de las exigencias propias de la condición humana; lo juzgamos improcedente y despersonalizador en caso contrario. Legalmente probado no quiere decir sin más moralmente probado.

Podemos decir, por tanto, que entre decisión política y decisión moral existe una relación basada en el *fundamento ético del estado de derecho*. El político asume siempre el compromiso de hacer bien su tarea (objetivo moral) y para ello buscará siempre tomar decisiones que se transforman en libertades legitimadas moralmente en la sociedad como progreso en el orden de la justicia, el bien común vinculante y el bien general de la mayoría.

6.3.2.3. Relación decisión técnica-decisión moral

Entre decisión técnica y decisión moral existe una relación derivada del sentido moral de la acción humana que intentan recoger siempre los códigos deontológicos en cada profesión. Entre decisión técnica y decisión moral se encuentra el sentido deontológico y patrimonial de la decisión. El técnico decide hacer su trabajo lo mejor posible para ser coherente consigo mismo y con las exigencias que se le plantean profesionalmente en cada situación. Esto quiere decir que en la relación decisión técnica-decisión moral hay un sentido ético perfectivo de acción que distingue fines del sujeto y fines del objeto, en cada caso concreto. Siempre elijo moralmente mi acción dentro de mis proyectos, con sentido de vida en la decisión. Pero una vez que he decidido actuar, también decido hacerlo bien técnicamente. *La relación decisión técnica-decisión moral tiene sentido patrimonial derivado del código deontológico*: decido hacer bien mi tarea, pero, si bien soy un técnico que sabe comprometerse responsablemente con el sentido propio de la acción pedagógica, yo soy el que decido y mi decisión es para mejorar siempre mi propio proyecto. Me identifico con mis decisiones.

Como hemos dicho en el epígrafe 3.3 del capítulo 5, además de estimar personalmente el valor, tenemos que elegirlo en la relación medio-fines, ajustando el sentido de la acción, y decidirlo como parte integrante de nuestros proyectos y metas, ajustando el sentido de vida que atribuimos a esa acción. No por otra cosa, sino por esta, se puede decir que la decisión técnica tiene *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 y determinamos nuestro sentido de vida.*

A su vez, en el epígrafe 5.9 del capítulo 2, hemos argumentado acerca del 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. La cuestión fundamental en el debate "ciencia-moral " 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.

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. 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. Toda elección moral se hace contando con el mejor conocimiento teórico que se tiene de las situaciones en las que debo elegir. 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.

6.3.3. Metas sociales y responsabilidad profesional

Los profesionales de la educación saben que los objetivos intrínsecos de la educación y los modos de lograrlos dependen de la propia investigación pedagógica, científico-tecnológica. El fundamento de elección técnica capacita al profesional para su función educativa. Ahora bien, en cuanto a los conocimientos teóricos, técnicos y práxicos que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza, el profesional de la educación es consciente de que no es él el que los crea. Domina las áreas de conocimiento que enseña al nivel necesario para transmitirlos. Si es profesor de historia, tiene competencia pedagógica para decir qué destrezas, hábitos y actitudes que capacitan al educando para dominar ese tema está desarrollando; sabe qué contenidos no pueden ser aprendidos por un determinado educando; es competente para establecer las estrategias de aprendizaje y para que el alumno logre las destrezas que le permiten dominar un determinado contenido; sabe, por tanto, cuáles son los objetivos de conocimiento que puede lograr y, por consiguiente, es competente, también para no aceptar como objetivo de la intervención la transmisión de un conocimiento teórico, técnico o práxico que no esté legitimado pedagógica mente. El profesional de la educación siempre tiene que recurrir al dominio de los elementos estructurales de la intervención pedagógica y a los criterios de significado que legitiman su acción como "educativa". Resolver y conocer la complejidad estructural de la decisión de política educativa, no significa tener resuelto el problema de la decisión técnica del profesional de la educación que siempre se ajusta a mentalidad pedagógica específica y a mirada pedagógica especializada.

Esto quiere decir que si yo soy profesor de historia y me planteo un problema de fundamentación de un juicio moral genuino, respondo como un ser humano común con el conocimiento que tengo de la racionalidad práxica. Y si el problema me lo plantea un alumno o le respondo del mismo modo, o lo remito al profesor de ética que además de dominar la materia está especializado en el desarrollo de destrezas morales. Pero ni siquiera ese especialista elige en lugar del educando el objetivo directo de la acción (su proyecto de vida); le desarrolla las destrezas morales y le dice cuál es el fundamento de ese juicio moral con conocimiento de la racionalidad práxica; elige aquello que capacita al educando para poder entender y elegir respecto a esa norma moral (Reboul, 1972, p. 133; Peters, 1969, pp. 245-262; Wilson, 1981; Watt, 1976; Wheeler, 1971; Garrido Falla, 1985 y 1984; Medina Rubio, 1983, pp. 463-493).

La competencia técnica no legitima al profesional para convertirse en apologista de las opciones práxicas de un determinado grupo, pero sí le legitima para no subordinar

el rigor científico de la educación a cualquier tipo de objetivo subsidiario que pudiera proponérsele para su tarea (Montefiore, 1975; Broudy, 1981). Finalidades de un sistema y expectativas sociales dirigidas al sistema no se identifican necesariamente (Luhman, 1983, p. 178). Pero es un hecho que las opciones morales de cada sociedad forman parte de los contenidos de conocimiento que se enseñan y tienen que ver con las expectativas y con las convicciones que forman parte de la relación ideas-creencias (Jeffreys, 1955; Reboul, 1977).

Cabe la posibilidad ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se dirijan al sistema educación como fines de la educación, aunque no sean compatibles con el conocimiento de la educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso nos encontramos con un problema práxico cuya solución excede la competencia científica. Ni hay neutralidad, ni hay sometimiento acrítico, tal como hemos visto en los capítulos 2 y 5; existe, por principio, actividad responsable y libertad comprometida.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código científico, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas a conseguir. Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apunta a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia profesional, en las finalidades educativas y en la intervención pedagógica. En cualquier caso, lo que parece conveniente es que el carácter participativo de la toma de decisiones, respecto de las finalidades de la educación, no debe anular 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 (Estler, 1988, pp. 305-320; Mitchell, 1988, pp. 453-466; Koestler, 1969; Kohlberg, 1971; Scheuerl, 1984; Touriñán, 1987, pp. 178-181).

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

Es derecho de los padres e instituciones, como humanos con racionalidad práxica, proponer objetivos subsidiarios de la educación. Pero pretender que cualquier tipo de propuesta se convierta en real objetivo subsidiario de la intervención equivale a negar el derecho del educando a elegir su propia vida, conculcando su condición de agente y anulando la competencia de experto que la investigación pedagógica prueba.

Cabe decir, por tanto, que la responsabilidad del profesional de la educación es compleja, pero no confusa:

- Como profesionales no estamos al margen de la legislación que se dicte en materia educativa. La legalidad significa en este sentido restringido, pero genérico, la existencia de leyes reconocidas por el Estado para regular la vida de un gremio que, se quiera o no, afectan a los individuos del gremio en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de aquellas.

- Ahora bien, como especialistas del ámbito regulado, legalmente, no debemos abandonarnos sin más a ese marco legal. Los criterios en función de los que se puede decir que un marco legal se atiene "a derecho" no se identifican sin más con los criterios técnicos que fundamentan la materia regulada en esa ley. Cabe la posibilidad de que se dicten leyes sobre educación que se atienen "a derecho", pero cuyo contenido no se atiene a criterios pedagógicos.
- La responsabilidad profesional exige conjugar legalidad y legitimidad política con la legitimidad técnica y ética, asumiendo el significado distinto y complementario de las decisiones técnicas, políticas y morales en sus actuaciones. 'Pedagógicamente probado' no quiere decir sin más política y legalmente asumido y legalmente probado no quiere decir sin más moralmente probado.

6.4. IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS DE EXPLICACIÓN EN EDUCACIÓN

Me parece oportuno aclarar en este momento que, cuando hablamos del estudio de "*procesos de explicación*" en educación, no estamos intentando restar importancia a otro tipo de estudio: el estudio de los "*procesos a explicar*" en educación.

Conceptualmente, podemos definir y distinguir diferentes procesos de educación que deben ser explicados. Los procesos formales, no formales e informales; los procesos de selección de contenidos, de elaboración del "input" educativo, de evaluación de resultados; los procesos de recepción de información, de almacenamiento y registro de la información; los procesos de integración de la información, son *procesos a explicar* en educación; o sea, son procesos que forman parte de la acción pedagógica y deben ser explicados (Castillejo, 1985, Touriñán, 1987a).

Pero, conceptualmente, también tenemos que pensar en cómo se explica cada uno de esos procesos. Hablamos, en este caso, de *procesos de explicación*. A los efectos de este trabajo y como principio, afirmamos que la explicación consiste en dar respuesta al acaecimiento de un determinado acontecimiento. Por qué se ha producido un determinado acontecimiento o cómo es posible que se haya producido ese acontecimiento, son las preguntas que se intentan resolver en la explicación.

El supuesto básico de toda explicación es que entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar existe un determinado tipo de vinculación. Precisamente por eso decimos que explicamos un acontecimiento, cuando encontramos el modo de vinculación entre las condiciones que han dado lugar al acontecimiento a explicar. No por otra cosa, sino por esto decimos que el radiador del coche se rajó; existe una vinculación específica entre presión, temperatura y volumen que permite comprender el efecto de la presencia de una grieta en el radiador de agua en un caso concreto.

Cuando hablamos de las vinculaciones existentes entre condiciones presentes en la producción de un determinado acontecimiento, hablamos de *procesos de explicación*. Y dado que la observación atenta de procesos a explicar en educación permite afirmar que no todos ellos obedecen a vinculaciones distintas entre condiciones y efectos, pues existen procesos a explicar diferentes que mantienen el mismo tipo de vinculación

entre condiciones y efectos, cabe decir en principio que, en educación, *existen más procesos a explicar que procesos de explicación*.

6.4.1. Conexiones nómicas, conexiones programadas y conexiones intencionales

Desde el punto de vista de la posible explicación de acontecimientos, el lenguaje científico distingue tres tipos de conexiones o vinculaciones entre las condiciones que afectan a un acontecimiento (Touriñán, 1987a):

- Conexiones nómicas.
- Conexiones programadas.
- Conexiones intencionales.

Las conexiones nómicas son vinculaciones de fenómenos a través de leyes. Las leyes pueden ser, en este caso, universales-deductivas o probabilístico-inductivas (Hempel, 1978, pp. 79-106). La causa y el efecto son lógicamente independientes (Wright, 1979, pp. 43, 44, 79 y 108).

Las conexiones intencionales son vinculaciones de fenómenos de forma conceptual (Wright, 1980, pp. 189-191). Los fenómenos vinculados son conceptualmente dependientes porque exigen la referencia al juicio del agente acerca de por qué va a actuar como lo hace (Wright, 1980, p. 195).

Si yo digo "tiene caries porque come dulces" estoy estableciendo una vinculación nómica entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar. No es una conexión universal-deductiva, porque, ni es necesario comer dulces para que se produzcan caries, ni es suficiente comer dulces para producir ese efecto. Pero es una conexión probabilístico-inductiva, porque, si bien es verdad que caries y dulces no tienen que ir siempre unidas, también es verdad que los dulces son el factor *insuficiente*, pero *necesario* de un complejo condicional o campo de causación (condiciones específicas de dulces y dientes) que en sí mismo resulta *innecesario* (podría haberse dado otro complejo condicional, como por ejemplo, dientes y estado de desnutrición) aún cuando es *suficiente* para un determinado efecto (la aparición de caries) (Mackie, 1965, pp. 245, 249, 253, 255 y 257; Marcwogau, 1962, pp. 213-233; Dray, 1957, pp. 24-37, 39, 42, 43, 51 y 52; Wright, 1979, pp. 72-89).

Por el contrario, si yo digo "corre para coger el tren" estoy explicando una relación entre dos fenómenos vinculados intencionalmente; son conceptualmente dependientes el uno del otro, porque la forma de relacionarlos reclama la referencia al juicio del agente acerca de por qué actuó como lo hizo. De nada vale la existencia de una vinculación nómica entre la velocidad que puedo desarrollar y la que está desarrollando el tren cuando inicia su recorrido, si no me he propuesto subir al tren.

A su vez, una conexión programada es aquella en la que la existencia del programa es causalmente responsable de la conducta ejecutada para alcanzar la meta, de tal manera que la meta está impresa en el programa y, por tanto, es predecible desde el programa, como es el caso en que yo digo, el corazón aumentó el ritmo cardíaco para proporcionar el oxígeno necesario al organismo (Mayr, 1974, pp. 104 y 99).

Ahora bien, el hecho de haber identificado tres tipos de vinculaciones distintas, según la relación que existe entre las condiciones que inciden en el acontecimiento a explicar, no permite afirmar sin más consideraciones que existan tres modos de explicación.

Para unos autores, las conexiones programadas son reductibles sin pérdida de significado a conexiones nómicas. Según estos autores, respecto de lo que se afirma es lo mismo decir "el termostato disminuyó el flujo de gas en los quemadores, *porque* la temperatura alcanzó 19 grados" que "el termostato disminuyó el flujo de gas en los quemadores *para* mantener la temperatura de 19 grados" (Nagel, 1974, pp. 383-84). Frente a este planteamiento conviene no olvidar dos cosas:

a) Si todas las conexiones programadas quedasen traducidas sin pérdida de significado a conexiones nómicas, debería ser factible la conversión de conexiones nómicas en conexiones programadas, lo cual sería absurdo, pues nos llevaría a mantener que un gas, a temperatura constante y diferentes presiones varía su volumen *para* mantener constante el producto de la presión por el volumen.
b) El hecho de que pueda explicarse causalmente una conexión programada, no quiere decir que conexiones nómicas y programadas sean equivalentes. Como dice Mayr (1974, p. 102), es posible la explicación causal, porque el programa existe con antelación a la iniciación del acontecimiento a explicar. Sin embargo, los programas son códigos de información que controlan un proceso o comportamiento conducente al logro de una meta impresa en el programa. El organismo humano tirita o exuda para mantener aproximadamente constante su temperatura. No se trata de mantener que no existan otros modos de regular nuestra temperatura; se trata, simplemente, de que el organismo tiene que mantener una temperatura interna casi constante y, el modo de mantener esa función, si no se interviene, es, en su programa, exudar o tiritar.

En mi opinión, el intento de reducir las conexiones programadas a conexiones nómicas es un efecto de la tendencia de reducción subalternada y mal uso del principio de simplicidad, tal como hemos visto en el epígrafe 3.2 del capítulo 1 y en el epígrafe 3 del capítulo 5: dado que determinados fenómenos se explican y comprenden mediante conexiones nómicas, se pretende interpretar otros fenómenos —los biológicos— sin prestar atención a su significación intrínseca y complejidad.

Las conexiones programadas no son posibilidades puramente lógicas, son conexiones que expresan *funciones reales* de componentes definidos en sistemas organizados y concretos. El programa funciona para la obtención de un producto final que es una meta impresa en el programa. El sistema actúa como actúa, *porque* tiene el programa que tiene; pero lo hace de ese modo *para* obtener un determinado producto: la regulación de una función "impresa", es decir, que le es propia. Mediante una conexión nómica se puede decir que las plantas verdes elaboran almidón en presencia de agua, anhídrido carbónico y luz solar, si tienen clorofila. Mediante una conexión programada se dice lo mismo y, además, que lo elaboran *para* continuar actividades impresas en el programa, como las de crecimiento o reproducción, lo cual permite interpretar cambios en la misma actividad en presencia de esas condiciones.

Para otros autores, la conexión programada y la conexión intencional se identifican. El argumento más utilizado insiste en que los sistemas abiertos (categoría a la que pertenece el sistema educando y el sistema educador) que incorporan información adicional de las interacciones con el ambiente, se comportan, una vez que han incorporado la nueva información, de forma equivalente a un sistema cerrado en su orientación al logro de la meta (Mayr, 1974, p. 103).

Frente a esta identificación, igual que en el caso anterior, conviene hacer las siguientes consideraciones:

- En las conductas programadas existe un programa, que es causalmente responsable de las mismas, y una meta, impresa en el programa, que permite comprender los cambios en la misma conducta que obedecen al programa. En las conexiones intencionales, en cambio, hay una vinculación conceptual entre las condiciones y el acontecimiento a explicar.
- El hecho de que las conexiones intencionales se refieran a conductas intencionales no presupone de manera absoluta afirmación definitiva acerca de la esencia del agente. El reto de Turing (1950) permite afirmar que una especificación lo suficientemente precisa de lo que entendemos por acción consciente podría utilizarse para programar una computadora de modo que ejecutase esa función. Los avances en el estudio de la inteligencia artificial permiten afirmar que las posibilidades de programación son ilimitadas, si no se ponen límites a la cantidad de información almacenada para fines definidos, ni al número y complejidad de instrucciones dadas (Ferrater, 1979, pp. 107-113). Por el momento, las máquinas que ejecutan tareas siguen siendo distintas a los sistemas biológicos (Popper, 1984, pp. 91-104 y 128-131; Popper y Eccles, 1980, pp. 232-33; Bertalanffy, 1971, pp. 104-109; Boden, 1977, p. 444; Damasio, 2010; Pinker, 2011), pero proporcionan una vía de investigación fecunda a nivel analógico para el avance en el estudio de la capacidad humana de resolución de problemas (Sansivens, 1984; Pinto, 2007).
- Del mismo modo que no se prejuzga la posibilidad de conexiones conceptuales en sistemas artificiales, no puede afirmarse que todo agente biológico sea capaz de conexiones intencionales, ni que todo agente capaz de conexiones conceptuales realice sólo conductas sujetas a vinculaciones intencionales, tal como hemos visto en el epígrafe 3 del capítulo 5, (Mayr, 1974, p. 94; Ferrater, 1979, pp. 100-103). Hay agentes biológicos capaces sólo de conductas con vinculaciones programadas; la relación físico-mental no produce en el cerebro de todos los seres biológicos la emergencia de sensibilidad espiritual creadora ni la posibilidad de apertura desde los eventos mentales.
- Las conexiones programadas se dan en situaciones en las que la meta está ya impresa en el programa. Las conexiones intencionales hacen referencia especialmente a la adquisición de nuevas metas o de nuevos modos de alcanzar las mismas metas. Precisamente por eso, el hecho de que los sistemas abiertos se comporten de forma equivalente a sistemas cerrados en su orientación al logro de una meta, una vez que han incorporado la información pertinente acerca de la meta, no invalida la diferencia entre conexiones programadas e intencionales.

Desde el punto de vista de la significación intrínseca de educación, es importante precisar la explicación de la actuación del agente en la adquisición de nuevas metas, porque el objetivo pedagógico es poder interpretar, en cada caso, cómo podemos intervenir para modificar las conductas del educando.

Aunque el efecto educativo sea el mismo (por ejemplo, aprender), los procesos que explicamos no son exactamente iguales cuando decimos: 1) aprende, porque no hay lesiones cerebrales que lo impidan, 2) aprende, porque tiene el hábito, 3) aprende por medio de la función de imitación, ó 4) aprende, para conocer un determinado valor. Los cuatro procesos de explicación pretenden proporcionar una interpretación ajustada de un acontecimiento concreto; pero lo que hay que hacer para lograr el resultado, no queda establecido del mismo modo en cada caso.

En mi opinión, conexiones programadas e intencionales no son iguales y tiene sentido hablar de acciones o acontecimientos propositivos programados y de acciones o acontecimientos propositivos intencionales.

6.4.2. Explicaciones causales, cuasi-causales, cuasi-teleológicas y teleológicas

Desde el punto de vista de su posible explicación, el lenguaje científico distingue entre explicaciones causales y cuasi-teleológicas, por una parte, y explicaciones teleológicas y cuasi-causales por otra (Wright 1979, p. 108; Nagel, 1974, pp. 32-36).

Las explicaciones causales y cuasi-teleológicas son aquellas cuya validez depende de la efectividad de conexiones nómicas y conexiones programadas, respectivamente, entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar.

Las explicaciones teleológicas y cuasi-causales son aquellas cuya validez depende de la efectividad de conexiones intencionales entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar.

Las explicaciones causales y cuasi-causales concentran la atención en las condiciones que inician o dan lugar a la persistencia de determinados acontecimientos; precisamente por eso intentan explicar un acontecimiento en sistemas complejos, partiendo de acontecimientos previos y como resultante de factores elementales, que son partes constituyentes del sistema (Nagel, 1974, p. 383).

Las explicaciones teleológicas y cuasi-teleológicas centran la atención en los productos de procesos específicos; precisamente por eso, intentan explicar un acontecimiento en sistemas complejos como contribución de las diversas partes del sistema al mantenimiento de sus propiedades o modos de conducta globales, que ocurren con posterioridad (Nagel, 1974, p. 383) o a la creación de nuevas conductas.

Las explicaciones causales y cuasi-causales, usan lenguaje causal. Las explicaciones teleológicas y cuasi-teleológicas usan lenguaje propositivo (Wright, 1979, p. 108).

Cabría decir, por tanto, que según el tipo de lenguaje, el tipo de vinculación entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar y el énfasis en el calificativo de previo o futuro de las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar, se configuran cuatro tipos de explicaciones:

Cuadro 35. Tipos de explicación y criterios diferenciadores.

Explicación causal	Explicación cuasi-causal o genética	Explicación cuasi-teleológica o funcional	Explicación teleológica intencional
Lenguaje causal	Lenguaje causal	Lenguaje propositivo	Lenguaje propositivo
Acontecimiento ocurrido anteriormente	Acontecimiento ocurrido anteriormente	Acontecimiento futuro	Acontecimiento futuro
Vinculación nómica	Vinculación intencional	Vinculación nómica	Vinculación intencional
Hace X porque Y (que es previo y vinculado nómicamente)	Hace X porque Y (que es previo y vinculado intencionalmente)	Hace X para Y (que es posterior pero impreso en el programa)	Hace X para Y (que es posterior, y vinculado intencionalmente)
Estudia, porque no hay lesión cerebral	Estudia, porque tiene hábito Le pegó, porque no estudió	Estudia, para evitar un castigo Estudia para recibir un premio	Estudia, para saber

Fuente: Touriñán, 1987a. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta las exposiciones realizadas en los apartados anteriores es oportuno destacar las siguientes consideraciones generales:

- El lenguaje propositivo y el énfasis en los productos de procesos específicos son condiciones necesarias en las explicaciones de procesos educativos, pero no son suficientes, porque en los procesos educativos también tenemos que interpretar acontecimientos en función de las condiciones que inician procesos específicos.
- El lenguaje causal y el énfasis en las condiciones que inician procesos específicos no anula la importancia de las conexiones programadas e intencionales en los procesos educacionales a explicar, porque estas permiten interpretar la adquisición de nuevas metas y las variaciones de actividad respecto a la satisfacción de una meta impresa en el programa.
- En educación es conveniente prestar atención a las explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, porque existen acontecimientos educativos que se ajustan a esos patrones de explicación. Es verdad que un profesor pone en marcha una secuencia intencional de intervención para lograr un determinado cambio en el alumno. Pero también es verdad que eso no invalida el hecho de que ese resultado se produzca en el alumno sin que se pueda afirmar que el cambio logrado era el objeto de intención del alumno. Un alumno que tiene el hábito de leer puede alcanzar aprendizajes educativos cuando ejerce su hábito, sin haberse propuesto obtener esos aprendizajes. Asimismo, puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de intención del alumno. En ese caso el alumno hace (X) para mantener

activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el profesor, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar, no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

6.4.3. La explicación de la acción no es completa en lenguaje de acontecimientos

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. Desde este punto de vista, todo lo que pasó, o está pasando, puede verse, bien como un estado, bien como un suceso.

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

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

Si sólo hay acontecimientos, o existen, además, acciones, es el problema fundamental de la explicación de la acción. En nuestra 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 físico-químicos 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 (Touriñán, 1979, Jordán, 1987).

Si sólo hay un lenguaje de acontecimientos, o, además, hay un lenguaje de la acción es el punto de reflexión en el que se enfrentan los partidarios de las posiciones acerca de la delimitación de la acción. Para aquellos que centran sus investigaciones en análisis lógico-conceptuales, es decir, en el uso y significado de las palabras que utilizamos para explicar el problema de la mente, la explicación de la acción exige necesariamente reconocer que, en las acciones, el principio del movimiento en los procesos que desencadenan cambios de estado *está en el mismo que las ejecuta*. Para aquellos otros que centran sus investigaciones en el establecimiento de generalizaciones empíricas (ya sean nomológicas, ya probabilísticas) para explicar el problema de la mente, la explicación de la acción reclama que el principio del movimiento en los procesos que dan lugar a cambios de estado en las acciones *está en un foco de estimulación externa que desencadena los acontecimientos*.

Tal como yo lo entiendo, el problema de la explicación de la acción supone argumentar acerca de la suficiencia de los estímulos externos como causa de la conducta o de la necesidad de un estado interno (intención) para que se desencadene un proceso cuyo resultado se pretende conseguir.

Incluso dando por establecida la distinción hecha, entre conexiones nómicas, programadas e intencionales en el epígrafe 4.1 de este capítulo, conviene decir que los intentos de reducir la explicación de la acción a los estímulos externos son laboriosos y admiten plausibilidad. Básicamente hay tres formas de argumentar la reducción de la acción a lenguaje de acontecimientos.

6.4.3.1. La acción no queda completamente atrapada en las redes de la causalidad

Una primera forma de argumentación parte de la siguiente pregunta: ¿es posible explicar la acción en términos no intencionales en absoluto, de manera que la conducta no sea intencional a tenor de la descripción? Si la acción puede describirse de ese modo, significa que el acontecimiento estaba operando con independencia de la conducta del agente (Wright, 1979. pp. 106 y ss.).

Existen acontecimientos que quedan explicados por causas externas, sin intervención del agente. En esos casos lo que ocurre, de hecho, es que lo que se propone hacer el agente se produciría igualmente por sí solo. Pero este hecho no prueba que la intención no sea necesaria, sino, más precisamente, que determinados resultados intencionados pueden producirse también sin intención (por ejemplo, que una puerta se abra por acción del viento y que abramos una puerta). Del mismo modo, ese hecho tampoco prueba que, en el momento preciso que al agente le conviene que se desencadenen las causas, ello va a tener lugar sin su intervención. Basta con que nos coloquemos delante de la puerta para comprobar que, si está cerrada y no existe un dispositivo automático de apertura, sólo se abrirá cuando intencionalmente le apliquemos la fuerza correspondiente.

Lo que realmente permite afirmar un hecho de este tipo es que resulta incompatible, a un tiempo, dejar que ocurran las cosas por sus causas, y hacer que ocurran esas mismas cosas; dejar que la causa ocasione su efecto es no intervenir en la producción del efecto.

Con todo, debe quedar bien claro que la existencia de resultados explicables sin intencionalidad no significa en este planteamiento que el mismo resultado educativo obtenido intencionalmente se produciría sin intención. El tipo de acciones que se explican de ese modo son las *acciones básicas*, es decir, acciones que podemos ejecutar directamente y no por medio de la realización de alguna otra cosa. Y, la educación, no es una acción básica, porque la simple acción de apretar un botón para que se encienda una luz ya no puede conceptuarse como acción básica (Wright, 1979, p. 100).

El hecho de que determinados cambios se expliquen sin intencionalidad, no anula la necesidad de explicar esos mismos sucesos, teniendo en cuenta la intencionalidad, cuando interviene el agente. Precisamente por eso Von Wright nos dice que, hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, no basta que estén presentes en el momento oportuno para producir el resultado, tienen que hacer algo:

> "En la contienda entre la causalidad y la acción siempre llevará esta última las de ganar. Es una contradicción en los propios términos decir que la acción podrá quedar completamente atrapada en las redes de la causalidad. Ahora bien, pueden sobrevenir al agente impotencias o inaptitudes de todo tipo en virtud del funcionamiento de la causación (…). Un hombre es, en calidad de agente, *libre* en tanto en cuanto resulta un hecho empírico el que *puede hacer* distintas cosas cuando decide, se propone, quiere hacerlas (...); decir que el concepto de causalidad presupone el concepto de libertad me parece correcto en el sentido de que únicamente a través de la idea de hacer cosas, llegamos a comprender las ideas de causa y efecto" (Wright, 1979, p. 105).

6.4.3.2. La explicación de la acción debe hacerse en lenguaje de normas y reglas

Una segunda forma de argumentar viene a decir que, no sólo en las acciones básicas, sino en cualquier tipo de acciones, es posible una descripción de acontecimientos tan completa que el lenguaje de la acción quedaría traducido, sin pérdida de significado, al lenguaje de acontecimientos y, consiguientemente, no sería necesaria la explicación de un estado interno e intencional en el agente (Hudson, 1974, pp. 327 y ss.)

Frente a esta posición conviene recordar que, por el momento, la experiencia confirma, no sólo que se pueden usar los mismos movimientos corporales para realizar acciones completamente diferentes, sino también que se puede realizar la misma acción por medio de movimientos corporales completamente diferentes. Y si esto es así, la descripción de una acción en términos de movimientos no es explicación suficiente, porque el mismo movimiento podría ser utilizado para una acción diferente, o se podrían utilizar otros movimientos para la misma acción.

Por otra parte, incluso aceptando que pudiéramos llegar a una explicación de una acción mediante la enumeración exhaustiva de movimientos, de tal manera que sólo esa serie de movimientos encadenados se correspondiera con esa acción y sólo con

ella, lo que pobaríamos en ese caso no es la no necesidad del agente en la explicación de cualquier acción, sino lógicamente la no necesidad de intervenir en la producción de *ese* cambio de estado, porque la sucesión de movimientos lo explicaría por sí solo, sin agentes.

Como decíamos más arriba, lo que de ningún modo puede probarse es que esos cambios vayan a producirse en el momento preciso que nos interesan y, consiguientemente, la explicación de una acción en términos de movimientos no anula la necesidad de explicar la intervención del agente, cuando él hace algo en un momento preciso a fin de que se desencadenen las causas que producen el cambio deseado. Abandonar la explicación de esa intervención, es defender que nada justifica nuestra intervención en los cambios y olvidar que los agentes no son causas, ya que no basta que estén presentes para que se desencadene el resultado; tienen que hacer algo.

En cualquier caso, no debemos olvidar las consideraciones que Dray hace respecto a este tema, porque, si de verdad llegásemos a relacionar una acción con un lenguaje de acontecimientos y sólo con ese, habríamos probado en efecto la suficiencia de la explicación legal en lo humano, pues podríamos afirmar que siempre que se den tales y tales movimientos, y sólo ésos, sucederá cierta cosa y sólo ésa. Pero, en ese caso, habríamos acabado también con las explicaciones basadas en generalizaciones empíricas, porque, si se detallan todos los movimientos de tal manera que sólo coincidan con una acción, la única instancia de aplicación de esa ley sería esa acción concreta, y, en ese caso, ya no sería una ley en el sentido que la ciencia positiva habla de procesos legaliformes, que, por definición, han de tener más de una instancia de aplicación (Dray, 1957, p. 25).

Existe, en estos momentos, una bibliografía lo suficientemente fundada para poder afirmar que la explicación de la acción en términos de movimientos es necesaria, pero no suficiente, porque la acción humana no es de naturaleza física o fisiológica exclusivamente. Los procesos neurológicos y fisiológicos subyacentes a la acción son necesarios, porque es innegable que los niveles superiores no pueden actuar en el hombre sin los inferiores y mucho menos se pueden realizar acciones sin la concurrencia de esos procesos.

La explicación suficiente de las acciones humanas debe darse en términos del modelo que hace referencia a la observación de reglas y propósitos y no sólo de causas. Esto es así por la simple razón de que, por una parte, la acción explicada en términos puramente físicos o fisiológicos pierde significado y, por otra, no hace innecesaria la intervención del agente (Peters, 1958; Taylor, 1966; Harré y Secord, 1979; Cranach y Harré, 1982).

6.4.3.3. El deseo, la necesidad y el motivo no son causas, salvo en situaciones patológicas

Una tercera vía de argumentación apunta a la consideración del deseo, la necesidad o el motivo como causa que facilita la explicación de la acción sin la presencia de un agente (Touriñán, 1979).

Es evidente que, si pudiéramos demostrar que el motivo, la necesidad o el deseo son causas, o sea, que bastaría su presencia para desencadenar el efecto sin que el

agente tenga que hacer, estaríamos nuevamente en una posición óptima para que no fuera necesaria la explicación de un estado interno en la acción.

Ahora bien, frente a esta posición mantenemos que, cuando un motivo, una necesidad o un deseo se convierten en causas, adoptan esa condición en virtud de unos mecanismos perturbadores que han analizado con rigor la psiquiatría, la educación especial y la medicina. Es obvio que un drogadicto, con síndrome de abstinencia, da pie para explicar sus acciones, más como un acontecimiento que le está ocurriendo a él que como algo realizado por él mismo. Igualmente ocurre con la acción del demente que puede explicarse, en el mejor de los casos, como la inferencia práctica de una respuesta a partir de un estímulo que desencadena irremediablemente esa respuesta. Tales hechos no muestran rigurosamente que las necesidades, los deseos y los motivos anulen de forma general la condición de agente, antes bien, confirman que, cuando el motivo, la necesidad o el deseo se convierten en patológicos, pueden llegar efectivamente a operar como causas (Touriñán, 1981 y 1997c; Bárcena, 1993a y 1993b).

Tal como hemos visto en el epígrafe 3.2 del capítulo 5, el motivo, en condiciones normales, no anula la condición de agente. Afirmar que el hombre elige por un motivo no implica error alguno. El error surge al identificar el motivo con el impulso ciego. En efecto, si el motivo fuera algo acabado y completo, como el impulso ciego, podría explicarse la relación motivacional en términos de relaciones causales; pero, en tal caso, nos encontraríamos con que la realidad contradice la teoría, ya que varias personas con los mismos motivos pueden actuar realmente de modos diversos. Esto es así, porque, en rigor, el motivo no es una entidad acabada que actúa causando una decisión que todavía no existe en absoluto, sino tan sólo un elemento de la decisión (Maslow, 1979; Ausublel, 1982; Asch, 1968).

Donde hay un *motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios*; el motivo es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. El motivo se vincula a la volición, desde la perspectiva del querer comprometido y se vincula a la intencionalidad desde la perspectiva del sentido de la acción: cada acción tiene un motivo relacionado con los fines y los medios de la acción desde la intención del agente (quiero coger el tren para visitar a mi hermana; pero también puede ser que quiera coger el tren para ir a la playa y así sucesivamente) Pero como ya sabemos, nuestra decisión supone, además y entre otras cosas, la deliberación sobre las consecuencias de esgrimir unos motivos u otros. El motivo no cierra el camino del sentido de vida, ni el carácter patrimonial de la decisión, antes bien, se integra en la decisión.

Las necesidades tampoco anulan en condiciones normales la condición de agente. Para que tal anulación se diera, tendría que producirse automáticamente una conexión entre la necesidad y el querer y entre el querer y el deber.

La primera conexión no existe, porque, por definición, las necesidades son exigencias que no apuntan de forma incondicionalmente eficaz al estímulo que las satisface. La relación entre la necesidad y el estímulo que la satisface supone un aprendizaje, y en todos aquellos casos en que ignoramos esa relación, no existe la oportunidad de querer lo que satisface la necesidad. Es cierto que en la misma medida que somos

conscientes de una necesidad y sabemos lo que la satisface, lo queremos. Pero tal hecho no es prueba de que tener una necesidad suponga automáticamente querer lo que la satisface porque:

- Entre la necesidad y el estímulo que lo satisface hay un aprendizaje, no una relación causal. La necesidad y lo que satisface la necesidad son dos cosas distintas. Una vez logrado el aprendizaje correspondiente, cuando sabemos que "x" es lo que satisface la necesidad, solemos identificar la necesidad con el estímulo que la satisface y decimos que necesitar "x" es desear "x". Pasar del deseo al querer exige añadir al deseo el compromiso. Como hemos visto en el capítulo 5, epígrafe 3.2, *'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. El querer representa el compromiso personal de acción para satisfacer necesidades.
- El hecho de que las necesidades no nos marquen de forma incondicionalmente eficaz el estímulo que las satisface, permite afirmar que, de ordinario, no existe un único bien cultural capaz de satisfacer cada necesidad, sino varios, y, entonces, la relación entre la necesidad y el objeto que la satisface supone, además, una elección entre los diversos bienes que podrían satisfacerla. Hago una elección de medios-fines y hago una integración de esa elección en mis proyectos
- La necesidad, por otra parte, no anula la condición de agente, porque tener una necesidad no supone, automáticamente, querer lo que hay que hacer para satisfacerla. Esto es así, porque la realización de esa condición necesaria de la satisfacción de la necesidad puede producir sobre otros ámbitos efectos que nos lleven a no querer realizar dicha condición. Tal es el caso, por ejemplo, de la medicina que satisface la necesidad de curarse, pero, por venir dada en forma de inyectable, no queremos cumplir la condición necesaria —pincharnos— para satisfacer la necesidad.

La segunda conexión tampoco se da de manera automática, porque querer y deber no se identifican, ya que cuando nos preguntamos, si debemos hacer lo que queremos hacer, no nos estamos preguntando tautológicamente, si queremos hacer lo que queremos hacer. Evidentemente queremos hacer lo que queremos hacer. Pero la respuesta del deber supone una ponderación de las razones que, de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad, pueden ser esgrimidas para apoyar o hacernos desistir del deseo que queremos realizar, respecto de mi sentido de vida.

Por consiguiente, querer y deber no se identifican necesariamente. Mientras que el querer responde al criterio de compromiso de un deseo con la necesidad, el deber responde, no a la satisfacción del deseo, sino a la ponderación de los efectos que se producen en la realidad interna y externa al satisfacer el deseo. De tal manera que, incluso si hablamos del deber en términos de querer, nos vemos obligados a distinguir entre un querer psicológico, con criterio de decisión en la satisfacción del deseo, y un querer moral, con criterio de decisión en la relación de dependencia que produce la satisfacción de una necesidad de un ámbito con las necesidades de otros ámbitos.

Por último, afirmamos que el deseo tampoco anula la condición de agente. La libertad no es ajena a los deseos; es verdad que, si algo nos agrada y lo deseamos, estamos inclinados a elegirlo; pero el deseo no es causa de la acción en condiciones no patológicas, porque:

- Es un hecho de experiencia que no elegimos todo lo que deseamos.
- Existen cosas que no deseo y que sería deseable que las aceptáramos en determinadas circunstancias, y, consiguientemente, las asumiéramos en la elección. Tal es el caso del inyectable cuyo valor no cambia en nada aunque no lo desee, pero que debo elegir, a pesar de que no lo deseo, en caso de enfermedad curable por medio de ese inyectable. Si el deseo fuera inexcusablemente causa, el no deseo sería condición suficiente para no actuar y consiguientemente no serían posibles experiencias como la que hemos descrito.
- El deseo es la tendencia hacia el estímulo que consideramos satisface una necesidad de un ámbito con independencia de las relaciones que existen con las necesidades de otros ámbitos. Pero como ya hemos visto en el capítulo 5, 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, de manera que 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. La relación físico-mental no es acorde con el deseo causal, salvo en situaciones patológicas

La explicación de la acción humana debe contar con los deseos, las necesidades y los motivos, pero, no porque incuestionablemente sean causas de nuestras acciones, sino porque, como agentes que somos de los cambios, invocamos motivos, atendemos a nuestras necesidades y consideramos nuestros deseos en el momento de decidir un determinado cambio. Actuamos, en fin, teniendo en cuenta determinantes internos y externos de conducta.

6.4.4. Explicación causal y explicación intencional-teleológica de la intervención pedagógica

El hecho de que existan unas conductas propositivas en las que son posibles las conexiones programadas y que, junto a conductas propositivas que están conectadas intencionalmente, existan conductas basadas en conexiones cuasi-causales, ha abierto nuevamente el problema de si la explicación de la acción es causal o es teleológica, o dicho de otro modo, ha dado nuevo brío a la pretensión de explicar las conductas teleológicas como causales. Adviértase que este problema nuevamente planteado no quiere decir que se proponga otra vez la separación de explicación y comprensión o la separación de lo nomotético y lo idiográfico. Hoy se acepta que la explicación de un fenómeno implica interpretación de su sentido a nivel conceptual, en cualquier ámbito de realidad que se investigue. También se acepta que las investigaciones idiográficas son susceptibles de generalización; y más aun, se sabe que las investigaciones idiográficas no se presentan exclusivamente en las cuestiones humanas (Touriñán, 2006b).

El problema planteado es si, dado que es posible la explicación legal o nómica en conductas propositivas programadas, cabe también la posibilidad de explicar toda conducta propositiva de ese modo, de tal manera que lleguemos a una "teoría causal o de cobertura legal" de todo tipo de acción.

Las argumentaciones que hemos venido exponiendo son oportunas para entender que el proceso educativo no responde sólo a un esquema de vinculaciones nomológicas,

sino también a un esquema de vinculaciones intencionales. Los trabajos de R.S. Peters (1958, 1967, 1974; 1979 y 1982); R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (1982); R. Taylor (1966); Ch. Taylor (1979 y 1971); A.R. Louch (1966); G.E.M. Anscombe (1966); S. Hampshire (1982); R. Harré y P. F. Secord (1979); M.V. Cranach y R. Harré (1982); E. Mayr (1974); N. Luhman (1983); S. Toulmin (1974a, 1974b y 1977); A. Woodfield (1976); L. Wright (1976); G. H. Von Wright (1979 y 1980); F. Stoutland (1980) y D. Davidson (1976) son una buena muestra del alto nivel de argumentación desarrollado en torno al sentido de las conexiones intencionales, para el pensamiento pedagógico.

Desde el trabajo de E. Mayr (1974) se acepta entre los partidarios de la explicación intencional que las conductas propositivas programadas deberían acomodarse al patrón de explicaciones *teleonómicas* (cuasi-teleológicas), con objeto de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría. Las conexiones nómicas explican parte de una conexión programada, porque lo que no explican son los cambios en la función programada. Las conexiones nómicas y programadas explican sólo parte de la conexión intencional, porque no resuelven la adquisición de nuevas funciones.

Con intención de clarificar el lenguaje y de que no quede neutralizada la diferencia entre explicar acontecimientos propositivos intencionales y acontecimientos propositivos programados, ni entre explicar acontecimientos intencionales y acontecimientos morales, Von Wright propone la denominación de *explicación intencional* en lugar de explicación teleológica para los acontecimientos propositivos intencionales, con objeto de mantener diferenciados racionalidad de la acción (sentido de acción) y racionalidad moral (sentido de vida): "no voy a recurrir por más tiempo al nombre de *explicación teleológica* para designar el patrón de explicación en cuestión —aunque piense que es *un tipo* de explicación teleológica—. Me parece que la mejor denominación al respecto es la de *explicación intencional*" (Wright, 1980, p. 144).

Tal como yo lo veo, el problema de la explicación de la intervención pedagógica consiste en encontrar argumentos que prueben que la conexión entre los determinantes internos y la conducta de un agente es simplemente nómica o en encontrar argumentos que permitan observar la diferencia entre la conexión nómica y la conexión intencional.

De acuerdo con el trabajo de F. Stotutland (1980, pp. 75-108), que es probablemente el estudio crítico más sistemático de los contrastes entre la teoría causal de la acción y la explicación intencional de la acción, puede decirse que para los partidarios de la teoría causal de la acción, el objetivo es analizar la acción intencional en sus elementos lógicos básicos, sin que el concepto de acción intencional y de intencionalidad se tomen por nociones primordiales con significación propia. Por el contrario, para los partidarios de la explicación intencional de la acción, el concepto de intencionalidad es insustituible en la explicación (Stoutland, 1980, p. 81). Veamos, pues, atendiendo a los razonamientos de los epígrafes precedentes, las propuestas de síntesis de las teorías causal e intencional de la acción educativa.

6.4.4.1. La teoría causal de la acción educativa: vinculación nomológica entre determinantes y conducta

Para los partidarios de la teoría causal de la acción, la explicación del acto intencional se divide en tres partes:

- Descripción de la conducta en estados físicos.
- Una descripción en términos mentales de las creencias y deseos del agente.
- Una aseveración de que el objeto de la primera descripción es causado por el objeto de la segunda.

La explicación causal de la acción intencional consiste, por tanto, en resolver la intencionalidad en el conjunto de condiciones necesarias y suficientes para que el agente haya actuado de ese modo. En este patrón de explicación, la intencionalidad no juega ningún papel especial; es, simplemente, un modo de hablar, pues, si la conexión entre la primera descripción y la segunda es nomológica, se produce el efecto necesariamente. El esquema de la explicación en la teoría causal puede ejemplificarse del siguiente modo (Stoutland, 1980, p. 88; Davidson, 1976, pp. 116-138):

a) "S" tiene una *actitud pro* hacia entrar en su casa (meta).
b) "S" cree racionalmente que la conducta que da lugar a un agujero practicado en el cristal de la ventana es necesaria para entrar en casa.
c) La actitud pro y la creencia *causan* la acción de "S", (por tanto)
d) Se infiere lógicamente que "S" intencionalmente hace un agujero en el cristal de la ventana.

6.4.4.2. La teoría intencional de la acción educativa: relación de justificación entre determinantes y conducta

Para los partidarios de la teoría intencional, la explicación del acto intencional se divide en tres partes (Stoutland, 1980, p. 82):

- Existencia de una meta.
- Creencia racional de que la conducta a realizar dará lugar al logro de la meta.
- Actuación del agente, para lograr la meta con su conducta.

La explicación intencional no se propone, por tanto, resolver la conexión entre los determinantes y la conducta por medio de una vinculación nomológica: entiende que la conexión entre la intencionalidad de lograr una meta y la actitud epistémica (conocimiento de lo que hay que hacer para lograrla), por una parte, y la acción, por otra, no es de cobertura legal. El esquema de la explicación intencional puede ejemplificarse del siguiente modo:

1. "S" tiene intención de entrar en su casa (meta-objeto de intención).
2. "S" juzga que no podrá entrar en casa a menos que haga un agujero en el cristal de la ventana (actitud epistémica).
3. Por consiguiente "S" hace un agujero en el cristal (1 y 2 son determinantes internos suficientes de la conducta realizada).

En este caso, la intención no es un modo de hablar, sino un elemento esencial de la acción, pues no se trata de afirmar que por el hecho de tener una actitud epistémica y una meta se produzca la acción, como ocurre en la teoría causal, sino de defender que la acción tiene lugar porque hay un conjunto de conductas *relacionadas* por el agente para actuar como lo hace. Los determinantes internos de la acción del agente (objeto de intención y actitud epistémica) constituyen conjuntamente un fundamento suficiente de la conducta realizada por el agente (Wright, 1980, pp.186, 190 y 191). Pero la

relación entre los determinantes internos y la conducta no es de cobertura legal; no es nómica. Es una *relación de justificación* basada en el juicio del agente acerca de por qué va a actuar de ese modo (Wright, 1980, p. 195).

La conducta es intencional, porque se entiende como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el agente cree, en la realización de algo; pero la conexión entre los determinantes y la conducta no es nomológica, porque:

- No es correcto afirmar que, *siempre* que un agente tiene un objeto de intención y conoce lo que hay que hacer para realizarlo, decide actuar de ese modo. Como ya hemos afirmado, no siempre que uno tiene intención de hacer algo, ha decidido asimismo hacerlo. La intención y la actitud epistémica explican completamente la conducta ejecutada, pero sólo incompletamente la decisión de realizarla (Wright, 1980, p. 166). Es correcto decir que un profesor hizo (X), porque tenía intención de lograr (Z) y creía racionalmente que (X) era necesario para lograr su meta. Pero la decisión de realizar esa conducta obedece a una relación de justificación basada en el conocimiento del funcionamiento del sistema "educación", que le permite defender esa intención y el modo de lograrlo como las más pertinentes, atendiendo a la relación ideas-creencias.
- La conexión nomológica no depende de contingencias históricas y, por consiguiente, excluye la modificación del objeto de intención y la actitud epistémica antes de que la acción haya de tener lugar, lo cual puede ocurrir en las actuaciones de los agentes. Como dice Luhman, describir la conexión entre los determinantes internos y la conducta de forma nómica, exige interpretar erróneamente las preferencias como fijadas con independencia de las oportunidades, olvidando que las situaciones reales y concretas alteran la premiosidad de las necesidades (Luhman, 1983, pp. 37-41; White, 1979, pp. 32-33). En este mismo sentido se expresa Von Wright, cuando afirma que: "Decir que tales y cuales intenciones y creencias, en el supuesto de que no cambien, darán normalmente como resultado tal y cual conducta, no es establecer una generalización empírica (nómica) basada en observaciones o experimentos. Es establecer una verdad necesaria que aceptará, sin darle más vueltas, todo aquel que se halle familiarizado con los conceptos involucrados" (Wright, 1980, pp. 193).

6.4.4.3. Secuencias del proceso de intervención pedagógica

Si retomamos el hilo de la argumentación que hemos venido realizando, cabría afirmar que un proceso secuencial de intervención pedagógica supone los siguientes pasos:

a) El agente educador *decide* educar. Esta decisión exige racionalidad práxica para la cual no es suficiente, pero sí necesario, el conocimiento científico-tecnológico.
b) Una vez que ha decidido educar, el conocimiento de los objetivos intrínsecos de la educación, la legitimación de metas educativas extrínsecas (propuestas socialmente dirigidas a la educación en forma de expectativas), la elaboración de estrategias de intervención para lograr las metas, son cuestiones propias de la Pedagogía, o lo que es lo mismo, del ámbito de la decisión técnica en educación. La intención y la actitud epistémica son determinantes internos. Explican la conducta realizada por el profesor; conducta que ha sido decidida con fundamento de elección técnica.

c) Ahora bien, su acción se entiende como intervención sobre el agente educando. Su acción opera como determinante externo de la conducta del educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca el resultado educativo en él. Pero como en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el posible desarrollo de los determinantes internos de la conducta del educando.
d) Por consiguiente, el proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así: "A" (agente educador) hace "X" (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado "R" (que "B" —agente educando— efectúe las conductas "Y" —explicitadas en la intervención pedagógica de "A"— y alcance el objetivo "Z" —destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo).

Si tenemos en cuenta las conclusiones de los epígrafes 4.1 y 4.2 de este capítulo, puede afirmarse que el profesor hace (X) para que se produzca (Z) en el alumno. Pero el alumno no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el objeto de intención. Más bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi-causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi-teleológica) y al mantener la función del modo (Y) se produce (Z). Únicamente en los casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en el alumno.

6.4.4.4. La explicación intencional es compatible con la explicación causal aunque no se acomode al modelo de cobertura legal

Es obvio que existen acontecimientos que quedan explicados por conexiones nómicas o programadas. En esos casos lo que ocurre, de hecho, es que, lo que se propone hacer un agente interventor, se produciría igualmente sin él. Pero este hecho no prueba que la intención no sea necesaria, sino, más precisamente, que determinados resultados intencionados pueden producirse también sin intención (por ejemplo, que una puerta se abra por acción del viento y que abramos una puerta, o que un niño adquiera una nueva información por medio de una conducta exploratoria sin que esa información sea su objeto de intención). Del mismo modo, ese hecho tampoco prueba que, en el momento preciso que al educador le conviene que se desencadenen las causas, ello va a tener lugar sin su intervención. Basta con que nos coloquemos delante del niño o de la puerta para comprobar que, si ésta está cerrada y no existe un dispositivo automático de apertura, y a aquel no se le ha proporcionado la situación a explorar que implique el *resultado a conseguir*, sólo se logrará el resultado, si intencionalmente aplicamos la fuerza correspondiente a cada caso. Por consiguiente, me parece correcto afirmar que la explicación intencional es necesaria para hablar de intervención educativa, porque lo que realmente permite afirmar hechos como los que acabamos de referir es que resulta incompatible, a un tiempo, dejar que ocurran las cosas por sus causas y hacer que ocurran esas mismas cosas: dejar que la causa ocasione su efecto, es no intervenir en la producción del efecto.

La explicación de una acción en términos causales no anula la necesidad de explicar la intervención del agente, cuando él hace algo en un momento preciso a fin de que se desencadenen las causas que producen el cambio deseado. Abandonar la explicación de esa intervención es defender que nada justifica nuestra intervención en los cambios y olvidar que los agentes no son causas, ya que no basta que estén presentes para que se desencadene el resultado; tienen que hacer algo.

La conexión entre los determinantes internos (objeto de intención y conocimiento de lo que hay que hacer) y la acción del profesor es una relación de justificación basada en el juicio del educador acerca de por qué va a actuar como lo hace. Su conocimiento científico y tecnológico de la educación le capacita para asegurar el objeto de intención y el modo de actuación. El objeto de intención y el conocimiento de lo que hay que hacer son los determinantes internos suficientes de la acción realizada por él.

El profesor hace lo que hace por el conocimiento que tiene del funcionamiento del sistema educación. Ahora bien, la existencia de esa conexión intencional entre los determinantes internos del profesor y la conducta a realizar, que se explica teleológicamente, no es incompatible con, sino fundada en el conocimiento de las conexiones nómicas y programadas que él va a poner en marcha para producir el efecto.

Sería un sinsentido afirmar que el profesional de la educación va a actuar del modo en que lo hará, si, por el conocimiento que tiene del sistema educación, sabe que, haciéndolo del modo en que lo va a hacer, no se puede producir el efecto buscado.

Cabe decir, por tanto, que la validez de la explicación intencional es la validez de la relación de justificación que carecerá de realismo si, en efecto, de ese modo de obrar, no se sigue el resultado pretendido.

La explicación intencional es necesaria, porque en la acción educativa hablamos de intervenciones. Hay agentes que hacen algo. El educador (A) hace (X) para conseguir (R) en el educando (B); este (B) hace (Y) y alcanza (Z). Pero esto no es incompatible con la explicación causal, porque, como ya hemos visto, tan cierto es que los agentes no son causas, como que lo que hacen los agentes da lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar. Cuando un profesor dispone una determinada conducta, que es habitual para el alumno, el alumno *hace* lo que implica esa conducta; es agente, pero por el hecho de "hacerlo" se produce el efecto (la meta) que no era objeto de intención de su conducta (su objeto era el hábito o la obediencia u otra).

Es muy probable que esa actuación del profesor sea singular y no exista ningún otro caso al que se le aplique punto por punto el mismo modo de actuar. No es un caso, por tanto, de cobertura legal; no hay una ley más general que subsuma el caso, ni hay una conexión nómica entre sus determinantes internos y su conducta. Antes bien hay una relación educativa que se desenvuelve en su total complejidad con racionalidad científico-tecnológica, práxica y artística

Tampoco responde la conducta del profesor a una conexión programada, porque la meta a conseguir en cada caso de intervención es distinta. Pero en cualquier caso, incluso siendo singular, la intervención pedagógica es intencional y causal. Intencional, porque hay una relación de justificación en la decisión de la conducta a realizar y de las cosas que se ponen en marcha; causal, porque lo que el agente hace, da lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar.

6.4.4.5. Consecuencias respecto de la explicación de la intervención pedagógica

1) La explicación científica de las acciones educativas no tiene que buscar en todos los casos fórmulas nomológicas que proporcionen cobertura legal a sus afirmaciones. Existen conductas singulares cuya explicación no se realiza de ese modo. La regularidad y no sólo lo constante —lo que se da siempre— son objetos de la investigación en educación (Vázquez, 1980, p. 43).
2) La acción del profesor actúa como determinante externo de la conducta del educando y para que ésta se produzca pedagógicamente, aquella debe dar lugar en el educando al desarrollo de determinantes internos de su conducta. Explicar una intervención pedagógica eficaz, es explicar, entre otras cosas, cómo podemos desarrollar, transfiriendo información al educando, los determinantes internos de su acción. Es precisamente el reconocimiento de la urgencia de desarrollar determinantes internos de la conducta del educando, lo que hace que el desarrollo de actitudes y hábitos o el análisis pedagógico del autocontrol ocupen un lugar preponderante en la teoría de la educación.
3) Explicar la intervención pedagógica no exige hacer incompatible la explicación causal y la explicación intencional. Tal propuesta sería poco realista pues las explicaciones causales de la conducta intencional serán plausibles únicamente cuando incluyan referencias a los procederes *aprendidos* que se utilizan en tal sentido (Toulmin 1974b, pp. 32, 37, 41 y 49). Hay acciones educativas que responden al esquema de un solo agente en procesos teleológicos. Hay intervenciones pedagógicas que obedecen a dos agentes implicados en procesos teleológicos, teleonómicos, cuasi causales y causales. La explicación de una acción educativa no es siempre nomológica, puede ser idiográfica. Pero el hecho de que sea idiográfica, no quiere decir que no sea causal; por lo que hemos visto, sólo tiene justificación afirmar que no es sólo nomológica.
4) El desarrollo de determinantes internos pone énfasis en un modo de interrogarse acerca de los problemas educativos que, hasta el momento, no ha recibido gran atención por parte de la investigación pedagógica: nos preguntamos, efectivamente, si tal o cual contenido de una determinada área cultural es un objetivo de la educación; pero tenemos que preguntarnos, de manera especial, qué le hace falta al sujeto-educando en concreto para lograr ese aprendizaje. Este modo de interrogarse sólo es comprensible en la misma medida que explicación causal e intencional se hacen compatibles en el sistema de intervención. Como dice N. Luhman (1983, pp. 26-47 y 177-180), en los sistemas complejos la categoría causal no es la base de la explicación del sistema (el problema no es hacemos "X" para lograr "Z"), sino que es el sistema el que nos sirve de base interpretativa de la categoría causal (dado que el estado del sistema educación es como es en este momento, el educador hace "X" para que el alumno haga "Y", que identifica con sus determinantes internos, y logre "Z"). Por consiguiente, las metas "son engendradas a través de procesos decisorios en el seno del sistema mismo, establecidas como constantes a título de preferencias aceptadas provisionalmente y, si llegara el caso, modificadas" (Luhman, 1983, p. 178).

5) La intervención educativa supone explicar la acción en lenguaje de acciones y no sólo de acontecimientos; por consiguiente, la intervención técnica requiere la instrumentación adecuada de medios para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para materializar el cambio, lo cual implica básicamente:
   - Determinación del estado inicial del educando en el momento de la intervención; es decir, atender a sus determinantes internos del tipo que sean (causales, cuasi-causales, teleonómicos o teleológicos).
   - Anticipación y predicción acerca de los efectos posibles de la realización del cambio (justificación intencional y teleológica de la intervención del profesor).
   - Determinar la secuencia de intervención a partir del estado inicial (rigor pedagógico del proceso de heteroeducación).
   - Evaluación del producto.

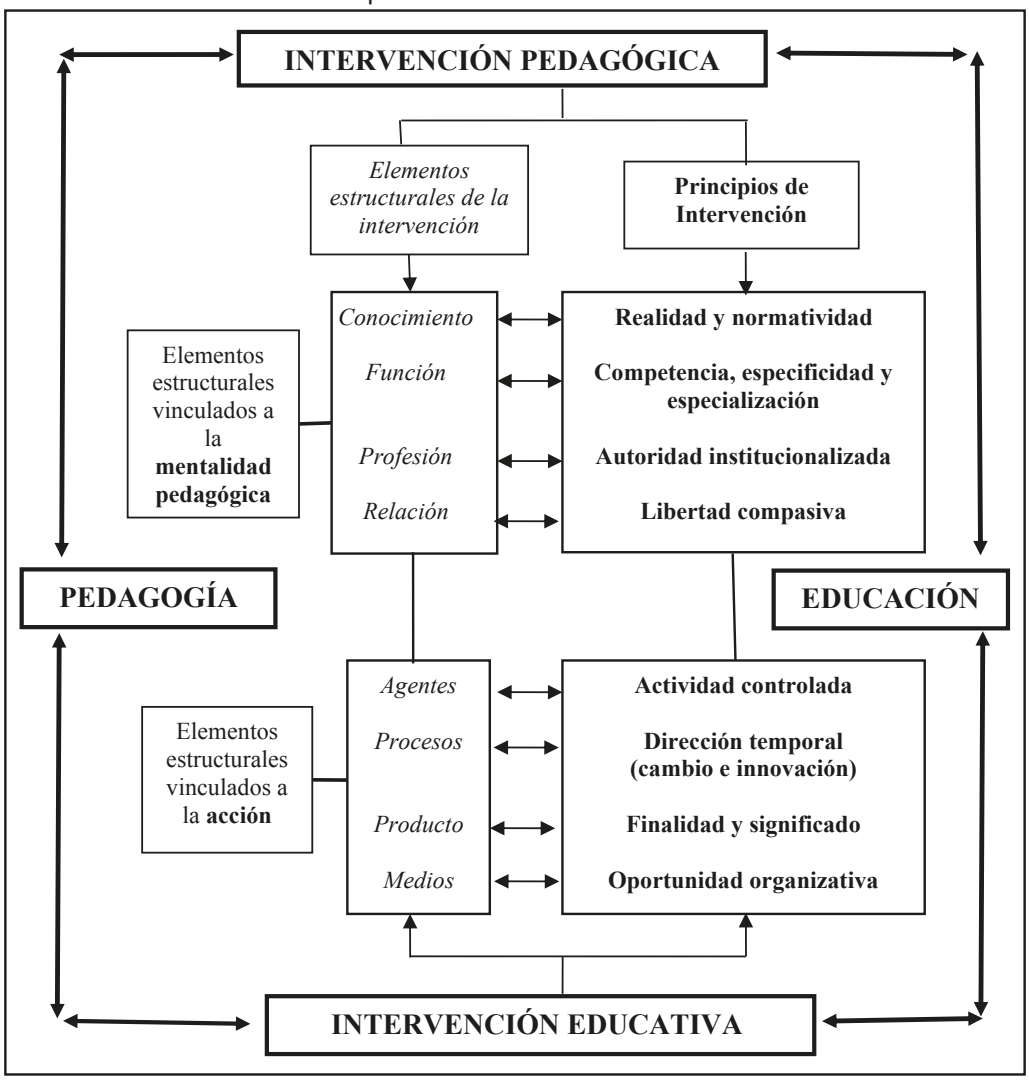
6.5. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA, ACCIÓN DEL EDUCADOR Y DEL EDUCANDO Y CONFORMACIÓN DE DETERMINANTES DE CONDUCTA DEL ALUMNO

A los efectos de punto de partida de la argumentación en este epígrafe, puede decirse que la intervención educativa y la intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo.

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios que podamos disponer. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención (Touriñán, 1996a).

A su vez, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo (Touriñán, 1987a). La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Wright, 1979). El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse del siguiente modo: "A" (agente educador) hace "X" (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado "R" (que "B" —agente educando— efectúe las conductas "Y" —explicitadas en la intervención pedagógica de "A"— y alcance el objetivo "Z" —destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo—) (Touriñán, 2011b).

Cuadro 36. Elementos estructurales de la intervención pedagógica y Principios de intervención derivados



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 792.

Fuente: elaboración propia.

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica. Esto es así porque: ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de

una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica. Un padre educa; un sujeto puede autoeducarse; existen procesos de educación informal; existe acción espontánea que produce resultados que valoramos educativamente hablando. En todos estos procesos, se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9).

En la intervención pedagógica se debe contar necesariamente en cada caso con sus elementos estructurales, los que corresponden a la acción en tanto que acción y los que corresponden a la acción en tanto que pedagógica. Nosotros lo hemos visto en el capítulo 2. En la intervención pedagógica se integran los componentes estructurales de la mentalidad pedagógica específica (conocimiento, función, profesión y relación) y los componentes estructurales de la acción en tanto que acción (agentes, procesos, producto y medios), tal como se refleja en el Cuadro 36.

El ser humano educa y la deliberación sobre esa actividad práctica puede llegar a convertirse en un estudio sistemático y hacerse Pedagogía. La intervención educativa se identifica con la relación que establecemos para realizar la actividad de educar. La intervención pedagógica es la intervención educativa fundada en el conocimiento que la Pedagogía proporciona sobre la estructura, proceso y producto de la educación. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre la expresiones "sé hacer un hijo" y "sé por qué haciendo de ese modo, se hace el hijo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente". En todos esos casos hay conocimiento de la educación, pero su capacidad de resolución de problemas es distinta, tal como hemos visto en el capítulo 2, epígrafes 4.5 y 4.6, y en el capítulo 3, epígrafe 3.

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es una elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación. A medida que el conocimiento de la educación crece, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio u objeto de conocimiento. Contribuyen al conocimiento de la educación como actividad y como ámbito o parcela de realidad cognoscible, enseñable, elegible y realizable, diversas disciplinas científicas y de manera singular, la Pedagogía. La Pedagogía es siempre conocimiento de la educación, que no ha sido entendido en todo momento del mismo modo, pero que en cualquier caso es válido, si sirve para educar.

Conviene mantener la distinción entre ambos tipos de intervención, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa.

Pero además, conviene mantener la distinción, porque con ello contribuimos, sin el sentido antinómico y contradictorio que se ha querido ver de manera interesada

en determinados momentos, a mantener la distinción entre educación como arte y como ciencia. En efecto, 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, también, hay mucho de experiencia artística en la actividad práctica de interacción que realizamos en cada intervención educativa. El hecho de crear una secuencia de intervención, para exponer —por ejemplo, una lección en un curso de Secundaria—, incorpora desarrollo científico-tecnológico en la construcción pedagógica de la intervención. La intervención 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 y la hace susceptible de ser vista en cada caso de actuación concreta como un objeto artístico, además de construcción científica y actividad práxica, orientada a metas.

Cada intervención educativa, cada acción pedagógica, exige una puesta en escena cuya realización implica comprensión, interpretación y expresión, y ello exige integra-ción cognitiva, integración simbolizante-creadora e integración afectiva que pretende resolver, en cada caso, la concordancia de valores y sentimientos con manifestación explícita de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa. En esa ejecución concreta del acto de educar, en cada puesta en escena de la educación, es donde se puede observar la gracia, el modo personal de original y creativo de cada educador. Y es esa necesaria puesta en escena de la acción educativa la que hace necesario entender a los educadores como gestores del espacio educativo, del espacio de la relación educativa, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "ámbito de educación" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación; un espacio en el que se actúa con los valores, actitudes, intereses y sentimientos que se tienen en cada caso, 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 (Touriñán, 2010b).

6.5.1. Intervención pedagógica y determinantes de la conducta

La intervención pedagógica funciona como un *determinante externo* de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del educador deba estar orientada en cualquier caso a desarrollar o conformar en el alumno *determinantes internos* de conductas asimilables a explicaciones teleológicas, intencionales y morales. Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo, si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno.

De acuerdo con lo que hemos dicho hasta ahora, la acción del educador es teleológica, porque hay proposición de metas, agentes y vinculación intencional entre las condiciones que afectan al acontecimiento.

La intencionalidad y el conocimiento de lo requerido para hacerla efectiva son *determinantes internos* suficientes para actuar en consecuencia (Wright, 1980, p. 186). Precisamente por eso tiene sentido decir que, si A tiene la intención de lograr B y cree que para lograr B tiene que hacer C, A realiza intencionalmente C. Ahora bien, esto no quiere decir que la intención y la decisión se confundan: si tengo decidido hacer algo, es correcto afirmar que tengo intención de hacerlo; pero no necesariamente vale la conversa: aquello que tengo intención de hacer, no por eso he decidido asimismo hacerlo (Wright, 1980, p. 165).

Como dice Stoutland, no todos los actos intencionales responden a situaciones voluntarias (Stoutland, 1980, p. 86). Existen situaciones coactivas intimidatorias en las que un alumno realiza intencionalmente A (estudiar) y consigue C (saber un tema) para evitar B (un severo castigo), aunque no quiere ni A ni C, ni B, pero procede así, porque se ve forzado a ello, porque el profesor lo amenaza e intimida con B (castigo severo). En este caso el profesor actúa intencionalmente: amenaza con B, para conseguir C y esto quiere decir que sus actuaciones B están implicadas por lo que él cree en la consecución de la meta C por parte del alumno, que hará A. Pero en este mismo caso, el alumno intimidado, realiza A (estudiar), por medio de amenaza con un duro castigo (B), para evitar el castigo, y de ese modo se consigue C (saber el tema), pero no quiere ni A ni B ni C: su voluntad ha sido quebrada sin hacerle comprender el valor de saber C y de conseguirlo por medio de A. El ejemplo ha sido puesto, no sólo para reforzar la tesis anterior, sino para poner de manifiesto otras dos cosas más:

1. Por una parte, el ejemplo nos sirve como un caso más en los que se comprueba que los sistemas abiertos, una vez que han incorporado la información adicional del ambiente (convicción de que el profesor le infligirá un duro castigo si no estudia y no sabe el tema), operan como sistemas cerrados. Y así las cosas, la respuesta a la coacción intimidatoria puede explicarse como un proceso cuasi-teleológico: S quiere evitar un severo castigo (B) y hace lo que le mandan A (estudia), porque, evitar el castigo, forma parte de los programas de comportamiento impresos en las personas; de manera que aunque no quiere, va a saber la lección, estudiando.
2. Por otra parte, el ejemplo nos sirve para aproximarnos a la verdad de que el profesor actúa como *determinante externo* de la conducta del alumno, que también es agente. Ahora bien, el hecho de que la conducta del profesor sea determinante externo de la conducta del alumno, no significa que los determinantes internos de la conducta del alumno sean los determinantes internos de la conducta del profesor. Es un hecho de experiencia que los determinantes internos del profesor responden a la intencionalidad pedagógica (se decide qué y cómo actuar con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema) y que los determinantes internos de la conducta del alumno no son de ese tipo. Afirmar lo contrario es defender el error de que el alumno no se educa, si no tiene intencionalidad pedagógica. La realidad es que, en muchos casos, el profesor hace X para lograr Z en el alumno (saber un

tema, por ejemplo) y el alumno hace lo pertinente, no para lograr Z, sino porque obedece y, obedeciendo, hace Y y se logra Z.

El conocimiento de los determinantes internos de la conducta del alumno, la creación de los determinantes de la conducta del profesor y la complejidad de la meta que se pretende lograr son los condicionantes de la presencia del conocimiento pedagógico en la intervención. El profesional de la educación actúa con *intencionalidad pedagógica* que se entiende como el conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica en la consecución de la meta educativa.

Únicamente en los casos en que los *determinantes internos* del alumno son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca el resultado (tiene necesidad de saber algo para resolver un problema y estudia para ello), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en él (Estudia para saber, por ejemplo). Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo, si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno. Si nuestras argumentaciones son correctas, es posible afirmar lo siguiente respecto de la intervención pedagógica:

1. La intervención pedagógica es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación.
2. La intervención pedagógica funciona como un determinante externo de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del profesor deba estar orientada en cualquier caso a desarrollar en el alumno determinantes internos de conductas asimilables a explicaciones teleológicas. Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo, si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno.

6.5.2. Acción intencional y acontecimientos involuntarios y espontáneos

De lo que hemos dicho, no se desprende que en la intervención educativa no existan *acciones involuntarias*. Argumentar a favor de la condición de agente en el educando es argumentar a favor de la oportunidad que se le tiene que dar de determinarse hacia la conducta que se le propone. Pero no supone, sin más, acabar con la acción involuntaria. Acontecimientos involuntarios, hablando con precisión, son los efectos y consecuencias no previstos, bien por ignorancia o bien por incidencia casual de otras circunstancias en nuestra acción, pero ocasionados por nuestra intervención como agentes. En este sentido usamos la expresión "ha sido involuntario" para referirnos a un determinado efecto nocivo, no previsto en nuestra acción de ayudar a un amigo, pero ocasionado por esa intervención nuestra. Tales acontecimientos son acciones, porque sólo se producen por la intervención del agente; son involuntarios, porque son efectos no previstos, ni propuestos intencionalmente en la intervención.

Afirmar la condición de agente en el educando, incluso en la acción heteroeducativa, no quiere decir que dentro de un proceso educativo no existan procesos causales. De lo que hemos dicho no se desprende eso, sino, más concretamente, que esos procesos causales son asumidos en una decisión, es decir, que todos los cambios educativos que propone el educador surten efecto en el educando, no por el hecho de estar presentes, sino porque el educando hace algo y, lo que primariamente hace, es aceptar ese cambio bien por hábito, bien porque satisface algún deseo suyo, bien porque reconoce la autoridad del profesor y le obedece, bien porque reconoce que es su deber, o porque le gusta, o por cualquier otro motivo o razón.

De lo que hemos dicho, no se desprende que en la intervención educativa no existan *acciones involuntarias*. Argumentar a favor de la condición de agente en el educando es argumentar a favor de la oportunidad que se le debe dar de querer los cambios que se le proponen, siendo actor y/o autor. Pero no supone, sin más, acabar con la acción involuntaria. En el capítulo 5, epígrafe 3.6, hablando de la relación valor-creación, ha quedado claro que buena parte de nuestra actividad responde al cerebro antiguo y al sistema nervioso autónomo.

Con intención de precisar, decimos que los *acontecimientos no voluntarios* son los acontecimientos causales, o sea, aquellos en los que no existe agente que elige. *Acontecimientos voluntarios* son aquellos en que existe agente que elige, o sea, aquellos en los que no se desencadena el resultado más que interviniendo y determinándose con compromiso hacia la meta; son las acciones estrictamente hablando en las que transformamos el estímulo en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias y podemos reiniciar el proceso dando respuesta cognitiva, afectiva e interpretativa. *Acontecimientos involuntarios,* hablando con precisión, son los efectos no previstos bien por ignorancia, bien por incidencia casual de otras circunstancias en nuestra acción, pero ocasionados por nuestra intervención como agentes.

El lenguaje común denomina también como acontecimientos involuntarios a los *acontecimientos no voluntarios*. Precisamente por eso se habla del carácter involuntario del reflejo. Ahora bien, debe tenerse bien clara esta sinonimia, para no confundir las dos estipulaciones del término involuntario.

Tampoco se desprende de lo que hemos dicho que defender la condición de agente supone negar, sin más, *la acción espontánea.* Si espontáneo se identifica con lo repentino, con la acción que no ha sido deliberada *previa e inmediatamente antes* de la actuación, se puede hablar de acción espontánea. Pero este tipo de acción tiene un nombre preciso: es la *acción habitual. Si* acción espontánea es sinónimo de acción habitual, podemos hablar de acción espontánea. Pero si, por el contrario, no las hacemos sinónimas y defendemos que la acción espontánea es la que surge sin deliberar en modo alguno, hemos de convenir en que no se le debe llamar acción porque la respuesta sin deliberación alguna implica que el estímulo se ha convertido en un evento mental de consecuencias ejecutivas necesarias.

Hablamos de acción espontánea como sinónimo de acción habitual. Pero conviene no hacerlas sinónimas y defender que la acción espontánea es la que se dirige a una meta, vinculada por medio de un programa con la conducta a seguir para lograrla,

como los estudiosos de los procesos teleonómicos en organismos vivos han comprobado. En este sentido hablamos de acciones espontáneas en el niño, vinculadas a conductas exploratorias y de vínculo afectivo básico. Y desde esta perspectiva, también se acepta el uso de *acciones espontáneas* para designar aquellas acciones en las que el niño desconoce el deseo, la necesidad o el motivo que las ha provocado.

Por otra parte, en educación, se habla también de "educación espontánea" en otro sentido contrapuesto al de autoeducación y al de educación como resultado de procesos formales, no formales e informales. En este sentido, la llamada "educación espontánea" se identifica con el resultado de valor educativo obtenido en acciones en las que el agente no ha ordenado intencionalmente su actuación para obtener el resultado educativo. Es el caso de un aprendiz de carpintero que, al manejar la garlopa para hacer un "ensayo" de mueble, adquiere destrezas psicomotoras de indudable valor educativo sin que busque la finalidad educativa; o lo que le ocurre al niño del rural que, trepando a los árboles, adquiere una mejora del equilibrio. En ambos caso valoramos educativamente su destreza y las usamos en procesos orientados a finalidades educativas; como ya hemos visto en el capítulo 1, epígrafe, 7.2.4; pero una actividad no es educativa sin más: las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa; el concepto de educación se vincula en las actividades al criterio de uso, finalidad y significado.

6.5.3. Utilidad pedagógica de acontecimientos específicos de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas en el alumno

Existen muy diversas experiencias en el ámbito pedagógico acerca de la intervención basada en acontecimientos con vinculación programada. Fundamentalmente el juego, la capacidad exploratoria natural y la imitación en el niño ocupan la atención de los investigadores. En este tipo de procesos, el niño juega o explora, y jugando o explorando logra resultados educativos que no eran objeto de su intención. Esta es la virtualidad pedagógica de las conductas cuasi-teleológicas o teleonómicas.

La acción habitual se explica como conexión cuasi-causal y exige determinación intencional: hace X, porque tiene hábito y responde de esa manera, gracias a su hábito. En la acción habitual, decidimos actuar, pero lo que hacemos es resultado de la conducta habitual que funciona como un programa teleonómico impreso en nuestra mente que selecciona las conductas sucesivas y pertinentes. Por ejemplo, podemos conducir un coche sin tener que determinar intencionalmente cada movimiento a adoptar; podemos escribir sin pensar en cada caso cómo hacer las letras. En la educación existen muy diversas situaciones en las que es posible la intervención basada en acontecimientos asimilables a explicaciones cuasi-causales: hace X, porque tiene hábito. El profesor puede poner en acción conductas que llevan al logro un determinado tipo de conocimiento o destreza. Si el alumno identifica la conducta propuesta como ejercitación de un hábito adquirido, se logrará el resultado previsto sin que éste tenga que constituirse en objeto de la intención del alumno, porque el hábito adquirido

actúa como programa impreso en el sujeto que lo tiene, de manera que en el alumno, además de decir actúa así porque tiene hábito, también debe decirse que, en el caso de la conducta habitual, el alumno hace las cosas que hace, porque el programa impreso del hábito opera evitando lo que impide su efectividad y activando lo que la garantiza dentro del esquema habitual de respuesta aprendido para ese hábito. 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.

El valor de la acción habitual es precisamente la posibilidad que nos brinda de dar respuesta a algo sin tener que deliberar acerca de la respuesta, porque somos conscientes de que la respuesta habitual es la conveniente, ya que la situación a la que respondemos es como otras muchas en las que hemos utilizado el hábito adquirido. El hábito adquirido nos dispensa de la discriminación intencional previa e inmediata de la conducta a seguir en la situación habitual. Ahora bien, el proceso de adquisición del hábito no nos dispensa de esa discriminación intencional. La adquisición del hábito exige, entre otras cosas, la creación de una actitud favorable hacia esa conducta que pretende ser habitual y la adquisición de una destreza tal que nos permita realizar la acción sin pensar en ella, y tales cosas no se adquieren de forma automática (Haidt, 2006; Damasio, 2010; Dewey, 1998; Punset, 2010 y 2011; Pinker, 2011; Wolpert, 2011; Ruiz-Vargas, 2000; Barrio, 2007 y 2013).

6.5.4. Incompatibilidad de intervención pedagógica y conducta coactiva-intimidatoria del profesor sobre el alumno

De lo que hemos dicho no se infiere que el educador tenga que dedicarse a realizar intervenciones basadas exclusivamente en cambios de estado asimilables a explicaciones cuasi-causales y a explicaciones teleonómicas.

El problema no es que no se pueda, sino que no se debe, con fundamento de elección técnica, porque el educando puede y debe realizar conductas teleológicas. La cuestión no es, si en el educando existen conductas específicas de explicaciones genéticas cuasi-causales) y teleonómicas (cuasi-teleológicas o programadas). El problema es, si el profesor tiene que actuar como si el alumno no fuese capaz de conductas teleológicas genuinas; es decir, de proyectarse intencionalmente en acontecimientos futuros no programados.

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.

Las personas podemos encontrarnos en situaciones que anulan todo grado de libertad. Esto ocurre cuando nos encontramos en una circunstancia en la que la elección de una de las opciones de la alternativa supone la pérdida de las dos y la radical imposibilidad de elección de la otra posteriormente. 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.

En el epígrafe 7.2.2 del capítulo 1, hemos dicho que identificar educación y coacción, no es aceptable, incluso si usamos el término en el sentido de la física "co-acción" (acción de uno sobre otro), porque existe también la autoeducación. Y más aun, ni siquiera podemos decir que es correcto afirmar que toda heteroeducación es coacción, porque, aunque esta es acción de uno sobre otro, la heteroeducación, como acción educativa de uno sobre otro, no es matoneo, extorsión, abuso, o sea, "coacción intimidatoria", en el sentido moralmente reprobable del término, que no se corresponde con el significado del término 'educación' y que, ya, en algunos casos es, legalmente, constitutivo de delito. La educación no es coacción intimidatoria y ni siquiera es coacción, como acción de uno sobre otro, porque también hay autoeducación.

Pero aun así, las personas podemos encontrarnos, por otra parte, en situaciones en las que existe un falso grado de libertad determinado por la coacción intimidante. Esta situación se da con bastante frecuencia en las escuelas. Hasta hace muy poco tiempo, era usual que el profesor colocase a los alumnos en la situación de tener que elegir entre el estudio y el castigo físico severo. En efecto "estudia o te castigo" es una de esas alternativas en las que ninguna de las opciones a elegir supone la anulación de la posibilidad de elegir la otra ulteriormente; yo podría, como alumno, estudiar para no sufrir el castigo, pero, posteriormente, podría, por contra, elegir el castigo y no estudiar, dependiendo del nivel de saturación de la función y de la convicción que tenga de que el coaccionador hará lo que dice. Ambas opciones sólo se excluyen mutuamente en cuanto al momento de realización.

Adviértase que incluso el profesor que obra con fundamento pedagógico y busca lo mejor para su alumno, está tentado a justificar la intimidación coactiva bajo la convicción de que el educando es un sujeto en desarrollo incapaz de organizar su mundo por sí sólo con lucidez y, por consiguiente, debido a las dificultades que entraña el intento de hacer comprender al alumno la conveniencia de una conducta que el educador sabe que es valiosa educativamente hablando, pero que el alumno, o bien la capta errónea y subjetivamente como no valiosa, o bien no la comprende de ningún modo, le fuerza con intimidación y castigo a hacer lo que quiere el educador.

Lo correcto sería decir que la función del educador es lograr que el alumno quiera lo que hay que hacer para educarse, o lo que es lo mismo, quiera lo que debe querer el educador para educar, que, en este caso concreto, se centraría en hacer que el alumno quiera saber y comprenda esa necesidad, para actuar desde ella, en lugar de la coacción intimidatoria.

Evidentemente, ante una coacción intimidatoria eficaz, el educando hará lo que quiere el coaccionador. Basta con que el educador proponga al educando una alternativa menos deseable para éste que aquella otra acción que aquél desea que el educando cumpla, para que éste sea mero ejecutor de lo que el profesor quiere. Se comprende que el educando haga lo que quiere el profesor —a pesar de que el educando no lo quiere— porque, de no hacerlo, se encontraría inevitablemente ante otra situación que todavía desea menos (la alternativa coactiva intimidatoria del castigo). Pero se comprende además que se le niega la condición de agente porque se le fuerza a escoger entre dos situaciones que no quiere: la que el profesor quiere (que sepa la lección y estudie para lograrlo) y la alternativa coactiva (recibirás un severo castigo, si no estudias). En esta encrucijada, la voluntad del educando se anula; ni elige lo que quiere, ni hace lo que quiere, sino que hace lo que no quiere, porque lo quiere el educador. Se ha quebrado la voluntad del alumno.

Como ya hemos dicho, el alumno, forzado, realiza A (estudiar), bajo amenaza de duro castigo (B), para evitar el castigo, y de ese modo se consigue C (saber el tema), pero no quiere ni A ni B ni C: su voluntad ha sido quebrada sin hacerle comprender el valor de saber C y cómo conseguirlo, por medio del sentido de acción adecuado (hacer A, porque estudiar es una condición necesaria de saber la lección).

Por una parte, es conveniente reconocer que estudiar no es una necesidad en el mismo sentido que saber o resolver un problema. Saber o resolver un problema es una necesidad en sentido psicológico, lo mismo que restablecer la salud o curarse, y en todos esos casos la necesidad psicológica se convierte en finalidad en el marco de la acción humana, porque hay relación valor-obligación (compromiso), tal como hemos visto en el capítulo 5, epígrafe 3.2. El recurso que utilizamos para poder satisfacer la necesidad es el libro, las disciplinas, en un caso, y la medicina recetada, en otro, y ambos son ordi-nariamente recursos específicamente apropiados para esa necesidad. Lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad es, en un caso, estudiar, y en el otro, inyectarse la medicina, y en ambos casos constituyen una necesidad lógica o condición necesaria.

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. Y así las cosas, al incitar a una persona a estudiar no la incitamos a una falsedad, antes bien, la incitamos a que asuma lo que tiene que hacer (que ejecute una función específica, vinculada de alguna manera a la finalidad y al recurso utilizado) para satisfacer su necesidad de saber que es auténtica. Si esto no fuera así, tendríamos que decir que, cuando incitamos a una persona a ponerse una inyección (para curar la enfermedad),

la estamos incitando a una falsedad y no a hacer lo que tiene que hacer para satisfacer su necesidad de salud que es auténtica (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 6).

Cabe decir, por tanto, que entre necesidad psicológica, recurso a utilizar y función que hay que ejecutar (necesidad lógica) se establece una vinculación específica que hace posible su explicación y comprensión como acontecimiento y acción. Y cabe decir también que unas veces usamos un recurso específico de la función a la que se vincula para alcanzar la meta (libro-estudiar-saber) y en algunos casos, además, utilizamos recursos moduladores (reforzadores o inhibidores) para que se ejecute la función necesaria para lograr la mejor la satisfacción de la necesidad).

Cuadro 37. Vinculación intencional y programada entre necesidad, función y recurso.



Fuente: Elaboración propia.

Cuando usamos recursos específicos (libro) de la función a la que se vincula para alcanzar la meta (estudiar-saber), es más fácil mantener la concordancia valores sentimientos que nos hace pasar del conocimiento de algo a la acción específica para el logro de ese algo (hábito operativo-hábito volitivo- hábito proyectivo-hábito afectivo), que implica siempre la conexión valor-elección-obligación-decisión-realización. Buscamos sentimiento positivo hacia lo que queremos lograr, por medio de un recurso

que es específico para la función que hay que ejecutar para alcanzar la meta (estudiamos el libro para alcanzar la meta y valoramos ese saber). En estos casos se establecen vinculaciones intencionales de relación conceptual entre meta, recurso y función, atendiendo al nivel de saturación o no de la función (cuanto tiempo llevo estudiando y si necesito saber más). Es decir, si me saturo de estudiar hoy, ya no continuo en la función, aunque mantenga un sentimiento positivo hacia esa función específica del logro de la meta (saber).

A veces nos vinculamos intencionalmente (estudia para ganar una beca u otro premio). A veces el premio es sólo un reconocimiento social no buscado (le han dado un premio por su trabajo). En casos patológicos nos vinculamos causalmente a premios y castigos (ludopatías y conductas psicopáticas de aversión o placer en el castigo).

Pero cuando usamos recursos moduladores (reforzadores o inhibidores) con objeto de que se ejecute la función necesaria para lograr la mejor satisfacción de la necesidad (estudiar, libro, premios y castigos, saber), estamos usando un recurso que no es específico de la función a la que se vincula para alcanzar dicha meta (no estudiamos el premio para alcanzar la meta, sino que conseguimos que estudie el libro (recurso específico de la función) modulando con premio o castigo. Esto cambia el patrón de conducta. No es vinculación intencional de relación conceptual entre meta, recurso y función. Es vinculación programada que responde, atendiendo no solo al nivel de saturación o no de la función (estudiar), sino al nivel de saturación de las funciones que se vinculan conceptualmente con el premio y castigo (recibir recompensa y evitar el dolor).

La necesidad psicológica-finalidad, el recurso que utilizamos para poder ejecutar la función que permite satisfacer la necesidad y lo que hay que hacer (la función que ejecutamos) para satisfacer la necesidad, son tres cosas distintas que no se distinguen siempre bien en el ámbito de la intervención educativa, porque, a veces, los premios y castigos dejan de ser vistos como recursos moduladores que ayudan a la ejecución de una función para alcanzar la meta y se convierten en la meta específica del estudio.

El reto fundamental en educación, respecto del uso los premios y castigos como recursos, estriba en entender que los premios y castigos no son una condición necesaria para el logro de la respuesta educativa (necesidad lógica), sino un recurso modulador para motivar la realización de la acción y de reforzamiento de la acción realizada. Son un recurso viable entre la necesidad y la determinación personal (SI(*e*)TE, 2010). Desde esta perspectiva, y dado que la acción educativa es siempre perfectiva, parece obvio que el límite pedagógico de los premios y castigos es su posibilidad real de ser vinculados a aprender a corregir y superar el error y a reforzar la conducta de logro de los objetivos educativos, por medio del reconocimiento externo.

Si esto es así, está claro que el riesgo pedagógico más obvio de los premios y castigos es el uso no técnico, de manera tal que el alumno llegue a vincular premio y castigo como condición necesaria para corregir sus errores o avanzar en el logro de los objetivos educativos. De este modo premios y castigos se convierten en finalidades en sí mismos, sustitutos del objetivo, estableciendo una vinculación de dependencia ("habitual", "programada," "interesada", etcétera) con la función a realizar: ya no se trata de estudiar para saber, sino de estudiar para recibir premio o evitar castigo, es

decir, "qué me das, si estudio" o "qué me haces, si no estudio", de manera tal que los premios y castigos son percibidos como formas genuinas de chantaje, amenaza, soborno, coacción y venganza y cualquier otra forma espuria de utilizar la conciencia de culpa y el reconocimiento de la propia excelencia. De este modo el premio y el castigo pierden su lugar como recursos pedagógicos para aprender a corregir los errores y reconocer y potenciar la conducta de logro.

Ante un cambio educativamente valioso, que supone un esfuerzo que el educando no está dispuesto a realizar, sólo le quedan dos opciones al educador: o reconocer que no es capaz de establecer en el educando los determinantes internos de ese cambio, o integrar la conducta a realizar de forma arbitraria en una respuesta programada del educando y que no es específica para la realización de esa conducta. La primera opción supone reconocer el fracaso educativo en ese caso concreto, pero respetar la condición de agente en el educando. La segunda opción supone conseguir un determinado resultado, pero negar, en la práctica, la condición de agente al educando. Evidentemente, en los cambios específicos de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, las oportunidades de que el educando no se determine hacia la conducta que se le impone están reducidas; basta con que el educando identifique la conducta a realizar como una actuación propia de la función a la que se la vincula y que no esté saturada esa función en el alumno, para que se determine a realizar la conducta esperada. En estos casos hace (X), y, al hacer (X), logra (Z), sin que pueda decirse que (Z) era el objeto de su intención. Su intención era jugar o evitar el castigo severo u otra programada, pero no aprender (Z).

La cuestión, tal como está planteada, es una cuestión de principio pedagógico y, desde ese punto de vista, hay que reconocer con fundamento de elección técnica que la coacción intimidatoria sólo aparentemente consigue el resultado educativo:

- La coacción intimidatoria crea un clima de violencia no necesario en el aula, porque en los casos en que surte efecto, el coaccionado tiene la firma convicción de que, si no hace lo que le dicen, se producirían para él unas consecuencias mucho más perjudiciales.
- La coacción intimidatoria produce un efecto de desplazamiento arbitrario de las relaciones lógicas entre conductas a realizar y metas a conseguir. La conducta coactiva que amenaza no es pedagógica, porque los determinantes internos de la conducta a realizar por el educando no son específicos para la realización de esta conducta, sino inhibidores de la misma y potenciadores arbitrarios de otra meta programada (para evitar el sufrimiento, no para saber).
- En los cambios de estado específicos de explicaciones teleonómicas, se trata de poner en marcha una conducta (X), que es propia de una función programada (la función lúdica, por ejemplo). En este caso, el alumno hace (X), que es un juego, *para* jugar (Y); lo que ocurre es que, al jugar del modo (X) que ha sido convenientemente preparado por el profesor, el alumno aprende (Z). En la situación coactiva-intimidante, la conducta (X) no es específica de la función programada a la que se vincula (estudiar no es específico de evitar severo castigo). Tanto en un caso, como en el otro, el alumno hace (X) para mantener la función (Y), y, al hacer (X), se produce (Z) que es el

resultado que quería lograr el profesor. Sin embargo, mientras que, en el primer caso, (Y) es un determinante interno del alumno, específico para hacer (X), en el segundo caso, (Y) es un determinante interno del alumno que no está lógicamente implicado con la conducta (X): (estudiar-saber, no implica salvar la vida-evitar sufrimiento). En este caso, el profesor coacciona intimidando en lugar de esforzarse en despertar en el educando la necesidad de saber y el valor de hacer lo que hay que hacer para saber. Sustituye intervención pedagógica por coacción intimidatoria.

Con todo, permítaseme hacer una serie de precisiones en torno al concepto de coacción intimidatoria:

a) Coacción intimidatoria no es hacer lo que quiere el coaccionador. Incluso hay coacción, si no se hace lo que quiere el coaccionador; lo que ocurre es que la coacción no siempre surte el efecto que el coaccionador espera.
b) Coacción intimidatoria no consiste en hacer una cosa que no se quiere. En muy diversas situaciones de la vida, que no son coactivas, hacemos cosas que no queremos; no son poco frecuentes las situaciones no coactivas en las que se pone de manifiesto que:
   - No elegimos todo lo que deseamos.
   - Aceptamos para un fin elegido y como condición necesaria cosas que no queremos, bien porque no son valiosas, bien porque no las deseamos. Por ejemplo, mentir a un enfermo en grave estado, para evitarle un "shock" perjudicial, o tomar una medicina fuertemente ingrata al paladar, para curarnos.
   - Podemos querer, sin que sean condición lógica, y, por tanto, elegir y desear cosas que no son valiosas.
c) La coacción intimidatoria no es sólo encontrarse en una situación, sin que se nos haya pedido nuestra libre aquiescencia para estar en ella. Si la coacción fuera eso, no distinguiríamos entre una situación limitada y una situación coactiva. Una situación limitada es, por ejemplo, la que se produce cuando naufraga el barco en el que me encuentro y tengo que elegir entre salvar mi vida y salvar el cargamento. *Nadie* me coacciona, pero me encuentro en la situación, sin que se me haya pedido mi libre aquiescencia para estar en ella.
d) La coacción intimidatoria sólo se da cuando, necesariamente, otro me impone la situación y me fuerza a responder a ella aunque no la acepte. La *coacción intimidatoria es* la violencia física o psíquica de amenaza, acoso, abuso, chantaje, extorsión, que una persona ejerce sobre otra, a fin de obtener algo de ella, que esa persona diga o haga algo que voluntaria y deliberadamente no acepta (ni quiere A, ni quiere B, ni quiere C).

Es precisamente ese carácter impositivo específico, el que hace que a la coacción sólo se responda, bien con la *sumisión*, es decir, con el cumplimiento de un mandato que procede de una voluntad ajena a la nuestra y con cuyo contenido no estamos de acuerdo, bien con la *sublevación*. De ningún modo la coacción da lugar a la *obediencia*, que es el cumplimiento intencional de un mandato en un ámbito, con independencia del acuerdo o desacuerdo respecto de su contenido, por la confianza que nos merece en ese ámbito la persona que nos manda.

Desde el punto de vista pedagógico, respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando. Como ya hemos dicho, si el profesor 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 le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del profesor y existe un límite en la capacidad de interesarse por cualquier cambio educativo en los educandos. Hay que reconocer que, incluso como mal menor, la coacción intimidatoria sólo aparentemente consigue el resultado educativo:

- La coacción intimidatoria relega a segundo plano las razones por las cuales el coaccionado no acepta el cambio educativo que se le propone. No es acción pedagógica porque las razones por las que no acepta el cambio seguirán existiendo cuando deje de coaccionársele y desde ese momento dejará de asumir el cambio educativo.
- La coacción intimidatoria no es siempre eficaz, pues pudiera ocurrir que el educando considere más injusto todavía someterse al cambio educativo que le imponen que aceptar la sanción coactiva por no cumplirlo; todo depende del nivel de saturación de la función a la que se vincula y de la firme convicción en que el coaccionador cumplirá su amenaza, si no se hace lo que pretende.
- La coacción intimidatoria sustituye el esfuerzo pedagógico (esforzarse en despertar en el educando la necesidad de saber y el valor de hacer lo que hay que hacer para saber) por la amenaza, el chantaje, el acoso, el abuso y la extorsión. Sustituye intervención pedagógica por coacción intimidatoria.

6.5.5. Intencionalidad pedagógica y presencia de intencionalidad educativa en el alumno

Si nuestras reflexiones son correctas, se sigue que, las conductas justificables pedagógicamente por medio de explicaciones teleonómicas, deben atenerse a las características propias de este tipo de explicación: se refieren siempre a conductas específicas de la función a la que se vinculan. El propio marco teórico de la explicación teleonómica apunta a condiciones y metas lógicamente implicadas, de tal manera que, realizar intervenciones para vincular conductas a determinantes internos no específicos, no es deseable en términos pedagógicos, porque, en ese caso, estaríamos defendiendo que es pedagógico influir en una persona para que deje de hacer aquello que tiene que hacer para educarse, o que cualquier tipo de intervención es justificable en términos pedagógicos para alcanzar una meta educativa.

La intervención pedagógica tiene que respetar la condición de agente en el educando. La acción del educador puede dar lugar a conductas en el educando explicables genéticamente (cuasi-causal), en unos casos, y funcionalmente, (cuasi-teleológica o teleonómica), en otros. Pero, indudablemente, tiene que dar lugar a conductas del alumno explicables teleológicamente en aquellos casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos para la realización de la conducta que propone el educador:

- En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables cuasi-causalmente, el alumno hace (X) (porque tiene hábito de obedecer, escuchar, atender, etc.) y se alcanza (Z), que no era el objeto de intención del alumno. En estos casos no es necesaria la presencia de intencionalidad educativa en el alumno, salvo que tautológicamente estemos diciendo que el hábito que tiene es el de educarse.
- En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables teleonómicamente, el alumno hace (X) para mantener una función programada y se alcanza (Z) que no era el objeto de intención del alumno. En estos casos no es necesaria la presencia de intencionalidad educativa en el alumno.
- En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables teleológicamente, el alumno hace (X) para lograr (Z). En estos casos el profesor tiene que transferir necesariamente información no sólo acerca del valor educativo de (Z), sino también acerca de la identificación de la meta con la conducta a realizar (X). Se entiende, por tanto, que en estos casos se requiere intencionalidad educativa en el alumno.

En los casos de conductas explicables teleológicamente, la situación en la que se propone el cambio ha de ser, a fin de no incurrir en coacción intimidatoria, una situación aceptada. Que la acción transcurra en una situación aceptada, no quiere decir que en ella sólo hagamos cosas que deseamos o queremos. Como ya hemos visto, ni elegimos todo lo que deseamos, ni deseamos sólo cosas valiosas y, en determinadas ocasiones, la elección de un cambio nos impone como condición necesaria hacer algo que no se desea.

Precisamente por eso, respetar la condición de agente en el educando implica respetar el proceso de toma de decisiones, es decir, no basta con no cortarle las oportunidades de que elija no hacer lo que significa ese cambio, con lo cual evitamos la coacción intimidatoria; es preciso, además, que no le llevemos a aceptar la situación confundiendo su proceso de deliberación. La manipulación y el adoctrinamiento son formas de instrumentalizar al educando, igualmente de reprobables que la coacción intimidatoria. Como hemos visto en el capítulo 1, epígrafe 7.2.2, la *manipulación* es un proceso en el que una persona dispone unos medios de forma especial, a fin de que otra persona tergiverse o confunda los fundamentos de su propia deliberación. A través de un proceso de manipulación, podemos lograr que un educando quiera un cambio y elija ese cambio; pero esa forma de actuación no es respetar la condición de agente del educando, porque, si se le hiciese comprender cómo y por qué le han llevado a tergiversar o confundir su deliberación, justamente en ese momento dejaría de decidir como había decidido. Mientras que la manipulación es un proceso sutil de condicionamiento en el orden moral o práctico, el *adoctrinamiento* es una premeditada forma reprobable de condicionar el pensamiento del educando, de manera tal que sólo razone desde los recursos y principios que le inculcan, anulando su capacidad de analizarlos críticamente.

La acción educativa, como acción, es un cambio que un sujeto hace que acaezca o un cambio que un sujeto propone y otro decide aceptar. La situación en la que se propone el cambio ha de ser, a fin de no incurrir en coacción, una situación aceptada. Que la acción transcurra en una situación aceptada no quiere decir que en ella sólo

hagamos cosas que deseamos o queremos. Como ya hemos visto, ni elegimos todo lo que deseamos, ni deseamos sólo cosas valiosas y, en determinadas ocasiones, la elección de un cambio nos impone como condición necesaria hacer algo que no se desea.

En la acción educativa se supone que el educando está en una situación aceptada, pero no es suficiente que la situación sea aceptada para que la acción sea educativa, pues bien pudiera ocurrir que propongamos en una situación aceptada por el educando cambios no deseables educativamente. Por el hecho de respetar la condición de agente en el educando, la educación es acción del educando; pero, si proponemos cambios que no son valiosos educativamente, la acción, por principio de significado, no será acción educativa. Afirmar lo contrario equivale a identificar erróneamente acción educativa con acción voluntaria. Toda acción educativa es una acción voluntaria, pero no toda acción voluntaria es acción educativa, porque, en ese caso, defenderíamos contradictoriamente que, dejar de hacer lo que hay que hacer para educarse, que es voluntario, es educativo.

En el proceso de intervención educativa el educador nos puede colocar, además, en situación de aprendizaje como una situación externa y ajena a nuestra intención de educarnos. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia o la confianza que nos merece el educador, u otros determinantes internos de la conducta del alumno, como su deseo de jugar o su curiosidad espontánea, pueden ser móviles que lleven al educando a responder al cambio educativo que se le presenta. En estos casos, en los que no hay intención educativa en el alumno, la intencionalidad exclusiva o no de educar y el fundamento de justificación moral y teleológica se encuentra en la conducta del agente educador. Podemos decir, por tanto, que:

a) La acción del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento. Esto exige que la acción del educador que busca un cambio de estado en el educando:
   - No anule las oportunidades de querer o no querer ese cambio por parte del educando.
   - No anule las oportunidades de elegir no hacer el cambio por parte del educando.
   - Permita que el educando quiera el cambio sin confundirle en su proceso de deliberación.

b) La intervención educativa debe hacerse para lograr cambios valiosos educativamente hablando. Esto supone:
   - Que el técnico educador no es un especialista en operativizar cambios sin ninguna competencia respecto a la índole educativa de los cambios que persigue, sino que, como técnico, sabe qué cambios son valiosos educativamente hablando y, por tanto, no se le va a pedir que trabaje para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él un cambio respecto del que aquél está convencido que no es valioso educativamente hablando.
   - Que el técnico educador debe saber cuál de esos cambios valiosos es el aconsejable para satisfacer la necesidad educativa del educando. Adviértase que esto no supone, sin más, que el técnico en educación elija los fines del sistema educativo.

> La sociedad no es sólo el técnico en educación. Como ciudadano, tiene los cauces legales de participación adecuados para convencer de que las metas que él propone son las adecuadas y procurará hacer sus propuestas ajustadas a racionalidad pedagógica, en tanto que experto.

6.5.6. Agentes, intencionalidad educativa y procesos educativos

El profesional de la educación actúa con *intencionalidad pedagógica* que es el conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica en la consecución de la meta educativa. Su acción opera como determinante externo de la conducta del agente educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Pero, como en el educando, el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el posible desarrollo de los determinantes internos de la conducta del educando. Cuando hablamos de la intención no hablamos de algo que quede detrás o fuera de la conducta. Para nosotros no es sólo un acto mental, ni una experiencia característica que lo acompañe. La intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos realizados para alcanzar la meta.

La *intencionalidad* reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo.

La *intencionalidad educativa* se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación. La *intervención pedagógica* es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así:

> "A" (agente educador) hace "X" (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado "R" (que "B" —agente educando— efectúe las conductas "Y" —explicitadas en la intervención pedagógica de "A"— y alcance el objetivo "Z" —destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo—).

Puede afirmarse que el *educador* hace (X) para que se produzca (Z) en el *educando*. Pero el educando no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el *objeto de intención*. Más bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi-causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi-teleológica) y, al mantener la función del modo (Y), se produce (Z). Únicamente en los casos en que los *determinantes internos* del alumno no son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en él (Touriñán, 1997).

Precisamente por eso puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, o el ejercicio de las acciones conformadas por el hábito adquirido, pueden dar lugar a resultados educativos que no eran el objeto de intención del niño. En estos casos el hábito o la función programada de su conducta exploratoria

o lúdica son determinantes internos específicos para que se produzca el resultado educativo. El niño hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el educador, está consiguiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar (Y), no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X). El hecho de que, en educación, existan conductas específicas de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas permite afirmar *que puede haber heteroeducación sin intencionalidad educativa en el alumno, pero no sin intencionalidad educativa en el educador.*

Pero además, el hecho de que existan en educación conductas específicas de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas permite afirmar que *puede haber heteroeducación sin intencionalidad educativa en el alumno por medio de procesos informales de educación*. Es el caso en que una persona, que tiene hábito de leer, aprende a través de la lectura de un libro un tipo de asociación nueva para ella y valiosa educativamente hablando, sin que el objeto intencional de su lectura fuera descubrir y asimilar esa nueva asociación educativa, que fue incorporada al libro por el autor como recurso para imprimir realismo a su obra, por ejemplo. Cabe la posibilidad de que el educando alcance "Z" (resultado educativo) sin que sea "Z" el objeto de su intención y sin que el libro que leía estuviese ordenado intencionalmente de forma exclusiva para lograr "Z". Son situaciones particulares de heteroeducación mediante procesos informales de educación, pero no dejan de ser reales cuando se producen.

Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación, no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se propone a sí mismo el cambio educativo; es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresas en las influencias de otras personas: *son cambios a partir de* experiencias que otros nos comunican; el educando es agente actor y agente autor.

Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que ese *sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales e informales. Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se produce, pero no es él solo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas en este caso no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios por medio de* las experiencias educativas que otros nos comunican; el educando es agente actor, pero no es autor de la propuesta de cambio.

En la autoeducación el educando puede ser agente del cambio educativo, porque se determina intencionalmente hacia la meta y, además, puede ser agente de la propuesta de cambio y de los modos lograrlo.

En la heteroeducación el educando es agente del cambio, porque *hace* lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de

lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.

En los casos de autoeducación, se da en el educando como agente una intencionalidad educativa, es decir, ordena los contenidos y métodos para descubrir y lograr un resultado educativo. En estos casos, es agente porque la propuesta, los modos de lograrlo y el resultado educativo son cambios que él hace que acaezcan y ha decidido.

Las situaciones de autoeducación suelen producirse a partir procesos de heteroeducación (según el caso, procesos formales, no formales o informales de educación), pero ese no invalida la autoeducación. Un caso típico de autoeducación se produce cuando una persona, *a partir* de una lectura encuadrada en procesos formales, no formales o informales de educación, ordena sus aprendizajes para establecer nuevas asociaciones y puede afirmarse que esas asociaciones no estaban en el texto leído. En este caso, la intención es realizar esas asociaciones y se realizan a partir de las experiencias que otros le habían comunicado. Puede haber autoeducación a partir de procesos formales, no formales e informales y puede haber resultados de valor educativo en la llamada educación espontanea (es el caso del aprendiz de carpintero que usa la garlopa para hacer un mueble y, al usarla de modo eficiente, genera una mejora "espontáneamente" de destrezas de valor educativo: la intención es alisar la madera para hacer le mueble, pero se obtienen destrezas educativas, como resultado de esa actividad y de mejora de esa actividad, aunque el carpintero no sea consciente de que está logrando una mejora educativa; o es el caso del niño del rural que, trepando a los árboles, adquiere una mejora del equilibrio).

En la heteroeducación, desde procesos informales, la finalidad educativa es, por parte del educador, un medio para otra finalidad y el logro educativo en el educando es consecuencia de una actividad cuya finalidad no era educarse (aprendizaje educativo por medio de la lectura de un libro que incorpora una asociación educativa para imprimir realismo y que el educando asimila porque quiere leer el libro y divertirse con el contenido realista de la obra, no porque quiera educarse). En la autoeducación el logro educativo es la consecuencia de la actividad intencionalmente educativa.

En la llamada "educación espontánea" el resultado de valor educativo es una consecuencia de una actividad intencional de ejercicio de una destreza, de uno sobre sí mismo, para una finalidad ajena a la educación (aprendiz de carpintero-garlopa: alisa madera para hacer un mueble y mejora destreza psicomotora de valor educativo sin pensar en educarse y, posteriormente, puede mejorar, incluso de manera intencional, su destreza por sí mismo o con ayuda de los demás y valorar educativamente esa mejora). Es decir, en la acción espontanea se cruzan condiciones propias de los procesos de autoeducación (es uno mismo el que se mejora) y condiciones de los procesos informales de educación (la mejora es una consecuencia de otra finalidad) dentro del marco genérico de desconocimiento por parte del que actúa de que el proceso en el que está inmerso sea el de educar. Pero eso no la convierte sin más en educación, como ya hemos apuntado en el epígrafe 5.2 de este capítulo y como veremos con más detalle en el capítulo siguiente, epígrafe 2.

Como ya hemos dicho, en los casos en que no hay intencionalidad educativa en el alumno (procesos informales), juegan un papel específico las conductas vinculadas por

medio de conexiones programadas: el educando hace X para Y, pero al actuar del modo adecuado X para Y, se produce Z que es resultado educativo. En los casos de acción espontánea, juega un papel específico el efecto de la propia acción: hace X para Y (alisar la madera) y el efecto propio de alisar, es una destreza que valoramos educativamente.

En los casos de heteroeducación, el educador es agente, porque a él le corresponde manifestar la intencionalidad educativa de forma exclusiva o no para lograr el resultado de la educación. Pero, a su vez, el educando es agente, porque no basta con que el educador disponga las cosas para que se produzca el cambio educativo en el educando; es necesario que éste se determine hacia la conducta que le propone aquel. El educando es agente de los cambios que propone el educador, porque, por alguna razón, hace lo que le proponen: adviértase que decimos hace lo que le proponen por alguna razón. Esto significa que el resultado educativo podría producirse en él sin el conocimiento o la intención de lograr el cambio educativo propuesto. Precisamente por eso podemos hablar incluso de educación en edades infantiles: el educando es agente porque hace lo que le proponen y el educador es, a su vez, agente, porque dispone las cosas para que el educando haga lo que tiene que hacer y se alcance la meta.

Con intención de precisar el lenguaje conviene recordar que hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes no basta que estén presentes en el momento oportuno para producir el resultado, tienen que hacer algo:

> "Cuando decimos que la causa da lugar al efecto no queremos significar que la causa lo provoque *haciendo algo*. Gracias al hecho de *tener lugar* la causa logra el efecto (...). Pero al *hacer* (agente) que la causa *ocurra* logramos o damos lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar. Decir que nosotros causamos efectos no es asegurar que los agentes sean causas. Significa que hacemos cosas que, a título de causas, producen efectos" (Wright, 1979, p. 93).

Aunque de modo distinto, como acabamos de exponer, *el educando es también agente* de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque, como dice 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)

Así las cosas, 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. Podemos no ser libres de encontrarnos en una determinada circunstancia; con frecuencia nos encontramos en una circunstancia sin que se nos pida nuestra libre aquiescencia. No somos libres de estar o no en ella, pero esto no supone sin más que no podamos determinarnos a actuar de un modo u otro. Lo propio de las circunstancias es que nos colocan forzosamente en situación de actuar,

pero no son, cuando hablamos de educación, ni situaciones de grado de libertad nulo, ni situaciones de coacción intimidante, adoctrinamiento o manipulación.

Por último, como ya hemos dicho, podemos encontrarnos con procesos educativos que no son resultado de una decisión moral plena del educando. En los procesos de heteroeducación, como hemos visto, el otro agente de la educación —el educador— nos puede colocar en situación de aprendizaje como una circunstancia externa y ajena a nuestra intención de educarnos. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia, o lo que es lo mismo, la confianza que nos merece el educador y otros determinantes internos de la conducta del alumno, como su deseo de jugar o su curiosidad espontánea pueden ser los móviles que lleven al educando a responder al cambio educativo que se le presenta. En estos casos la intencionalidad exclusiva o no de educar y el fundamento de justificación moral están presupuestos en el agente educador.

6.6. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN COMO VINCULACIÓN ENTRE EL YO, EL OTRO Y LO OTRO EN CADA ACTO EDUCATIVO

En la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*. El sentido de la educación es lo que la cualifica. Los agentes actúan y sus acciones tienen sentido de acción (relación fines-medios) y sentido de vida (relación decisión-proyectos- metas), como ya sabemos, pero además, tienen el sentido propio del significado de la acción que realizamos: a la acción educativa le corresponde un sentido cualificador de su significado. En el capítulo 5, epígrafe 3, hemos visto que el significado de la educación está determinado por los rasgos de carácter que se derivan de la actividad común interna (carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y es-piritual). Ahora, en este epígrafe vamos a hablar de los rasgos de significado que son propios de 'educación' y se derivan de la relación que existe en cada acción educativa entre el yo, el otro y lo otro, que son de alguna manera agentes. El carácter determina el significado de 'educación', el sentido, derivado de las vinculaciones de agentes en cada acto educativo, cualifica el significado de 'educación'.

El sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo; en cada situación concreta nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros y generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura. Por esta posibilidad de crear símbolos para notar y significar cultura y realidad desde su propia condición humana, podemos hablar de la condición humana individual, social, histórica y de especie, porque el hombre se adapta, acomoda y asimila su condición desde un mundo simbolizado. Nuestros hábitos creadores y simbolizantes nos permiten interpretar la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso (Touriñán, 2013b).

La vinculación entre el yo, el otro y lo otro es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial

y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro" y "lo otro" en cada caso concreto de actuación. El sentido de la educación se establece en nuestros días como sentido de diversidad intercultural, permanente, glocal (global y local al mismo tiempo) y de formación general, profesional o vocacional (Touriñán (Dir.), 2010, cap. 3).

Si no se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, no abarcaremos la condición de agente en su extensión, porque mi derecho 'a' y 'de' la educación es un derecho legal y legítimamente encuadrado en un marco legal territorial (Touriñán (Dir.), 2012, cap. 1). Si no se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, el agente pierde su ubicación de sujeto situado en el mundo (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9). Sin esa reserva, no distinguiremos entre integración territorial de las diferencias culturales y la inclusión transnacional de la diversidad en cada agente de la educación (Touriñán, 2004b y 2006c):

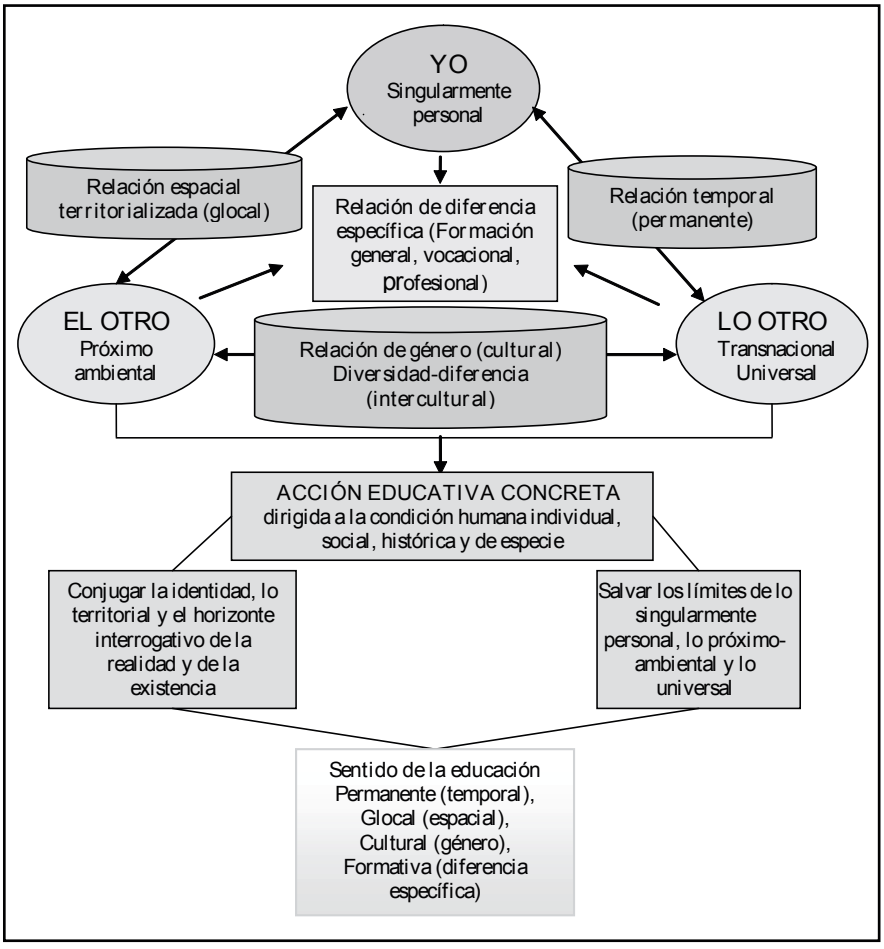
- Entre el yo y el otro siempre se da una relación de convivencia como interacción de identidades en un marco territorial. En la educación se da un sentido de cualificación espacial (sentido territorial).
- Entre el yo y lo otro siempre se da una relación cultural permanente, porque la realidad es inagotable y tenemos que interpretarla en cada acción. En la educación se da un sentido de cualificación temporal (sentido permanente).
- Entre el otro y lo otro se da siempre, desde la perspectiva del yo, una relación de diversidad y diferencia, porque el yo se distingue de todo lo demás y se vincula a la diversidad cultural. En la educación se da siempre un sentido de cualificación de género (sentido cultural).
- Entre el yo, el otro y lo otro se da siempre la relación de formación interesada que afecta a la condición humana, en tanto que individual, social, histórica y de especie. En la educación se da siempre un sentido de cualificación de la diferencia específica (sentido formativo).

Si esto es así, en cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro y se genera en la educación el sentido de cualificación espacial, temporal, de género y de diferencia específica. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, temporal, cultural y formativo, sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido temporal, territorial, cultural y es específicamente formativa. En cada acto educativo conjugamos la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, para salvar los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, tal como reflejamos en el Cuadro 38.

El sentido de la educación está vinculado a la respuesta formativa que, en cada momento cultural, se da a la condición humana individual, social, histórica y de especie. El sentido de la educación se integra en la orientación formativa temporal de la condición humana por medio de las materias escolares, pero no se confunde con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento socio-histórico. Esto es así y, precisamente por eso, tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo determinante del significado

y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente toda educación es de matemáticas o de física o de literatura o de artes. Y de la misma manera, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido de diversidad cultural, temporal, espacial y de formación (que es cualificación del significado, aplicable a cada materia escolar educativa). El sentido de diversidad cultural, temporal, espacial y de formación cualifica la educación en un concreto territorio, pero no determinan sin más el significado de la educación. Ni todo en la educación de la diversidad es intercultural, por ejemplo, ni toda educación es educación, si es intercultural, porque no solo se respeta la diversidad cultural de manera intercultural (Touriñán, 2013c).

Cuadro 38. Sentido de la educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.



Fuente: Touriñán (Dir.), 2012, p. 54, elaboración propia.

6.6.1. El sentido de la educación está marcado en cada territorio

Desde la perspectiva de la vinculación del yo el otro y lo otro en cada acto concreto, *la educación es uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar, haciendo integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora en cada caso.* El sentido de la educación, dado que nace de la respuesta a la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acción, se asocia a la idea de formación para la convivencia pacífica en un territorio, porque la convivencia exige la convergencia de identidad, diversidad y territorialidad.

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

La interculturalidad es una meta acorde con los nuevos tiempos en que vivimos de pluralismo social, democrático y cultural. Es un postulado que se mantiene como consecuencia de la mundialización, de la transnacionalización y de las posibilidades de defensa de la diversidad cultural en un mundo globalizado que entiende el papel del conocimiento y de los derechos humanos en el desarrollo. Pero es obvio que cualquier país no mantiene el mismo nivel de desarrollo social y su compromiso político con los derechos del hombre está condicionado a su situación particular e histórica. Ni el multiculturalismo, ni el interculturalismo constituyen una mera constatación de la enorme multiplicidad de etnias, lenguas y culturas y de los estilos a seguir en un contexto social. El multiculturalismo y el interculturalismo son proyectos con carga ideológica, pues se trata de lo que queremos fomentar y defender. En este sentido, mientras que el interculturalismo profundiza en la idea de la convivencia y el avance de la interacción cultural, el multiculturalismo, se le contrapone y hace prevalecer el efecto de la separación sobre la integración o la inclusión, porque entiende que las diferencias deben ser discriminadas positivamente, no por su valor, sino por el simple hecho de existir, como minorías consolidadas lo cual quiere decir, desafortunadamente, que el multiculturalismo debe aceptar proteger y fomentar la deferencias con independencia de su valor intrínseco y evitar la evolución natural del choque de civilizaciones o culturas (Sartori, 2001; Romay, 2002; Touriñán (Dir.), 2012). Y lo mismo ocurre con la formación general, vocacional y profesional, la formación permanente y la formación global y local.

En las sociedades abiertas y pluralistas hay *un límite a la elasticidad de la tolerancia* que nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos (Pérez Díaz, 1997 y 2002; Touriñán, 2004b). La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores

democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática.

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

De este modo, salimos al paso de propuestas interculturalistas "ingenuas" que, en su afán de defender la penetración de culturas, entienden que lo intercultural supone relativistamente aceptar que cualquier tradición es buena, porque se perpetra y perpetúa en un país, incluso si esa tradición va en contra del desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad. Sería contradictorio en los términos aceptar como intercultural la perpetuación de la ablación de clítoris, porque es la tradición en un país, o el mantenimiento de la desigualdad de derechos para la condición femenina o la defensa de regímenes totalitarios fundamentalistas que, de un modo u otro, sojuzgan la dignidad humana de los otros. La propuesta intercultural no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos, el entorno, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad pluralista, abierta y democrática (Touriñán, (Dir.), 2012, cap. 1). Es una propuesta que marca el sentido de la diversidad en la educación y la cualifica en un determinado marco cultural territorial, pero no determina el significado de educación, porque hay educación pluralista que no es intercultural (Touriñán, 2013c).

Para mí, y frente a los fundamentalismos, esta propuesta exige, entre otras cosas, el respeto a la diversidad y la inclusión como derechos de tercera generación. Se comprende, desde esta perspectiva, que la UNESCO, en su estudio detallado y programático acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, proponga las *siguientes claves conceptuales para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales* (UNESCO, 1997, 2002 y 2005):

- Aceptar la diversidad creativa.
- Favorecer el capital humano.
- Fomentar la innovación productiva.
- Impulsar la cooperación al desarrollo.
- Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad.
- Promover la interculturalidad y la integración cultural.
- Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el crecimiento de la cultura.

- Generar redes culturales.
- Promover la creación de futuro en los diversos ámbitos de actividad creativa.
- Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas.

La educación se reconoce, de este modo, como un problema de educación en valores orientado a la convivencia y, desde esta perspectiva, la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias, que son los más radicalmente contrarios a la convivencia pacífica intercultural. La propuesta de educación para la convivencia nos obliga a estructurar las metas generales de la educación para la diversidad atendiendo a los siguientes criterios desde cada territorio (Touriñán, 2006b):

- El respeto a las demás nacionalidades y al sentido de territorialidad.
- La consideración de la diversidad creativa de las culturas.
- El respeto a las diferentes estructuras de convivencia.
- El derecho de todos a la comunicación y al desarrollo de las mentalidades (en igualdad de condiciones).
- El derecho a participar, a identificarse local y globalmente en la cultura y en la vida social y política
- El derecho a combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando "desplazamientos" de una a otra sin problemas, porque el yo, multifacético, está inevitablemente abierto a influencias procedentes incluso de fuera de su contorno.
- El derecho a una cultura transnacional que supera el marco territorializado y capacita a las personas para combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural.
- El derecho a disfrutar de modelos de integración territorial de las diferencias culturales y de propiciar la creación de modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad, es decir, modelos que aúnen la diversidad cultural y la inclusión como forma genuina de fortalecimiento personal y de grupo, que no es lo mismo que fortalecimiento de mi grupo.

6.6.2. El sentido de la educación converge en la formación para la convivencia como desarrollo cívico intercultural

Desde la perspectiva del sentido de la educación, cualquier acto educativo tiene que realizarse ajustándose a las cualificaciones que corresponden al significado de educación. Toda educación debe ajustarse al carácter (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y al sentido (de diversidad intercultural, permanente, glocal y de formación general, vocacional o profesional). La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera, son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de "educación" aplicado a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

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

Hoy sabemos que más de una tercera parte de los jóvenes internautas españoles, entre 10 y 18 años, ha publicado y administra un perfil en una red social y un 35% tiene más de uno, lo que sitúa a este último grupo como usuarios avanzados de este tipo de herramientas de comunicación 2.0. Así, podemos afirmar que más del 70% de los menores internautas españoles son usuarios habituales de redes sociales, una herramienta que utilizan para afianzar sus relaciones sociales 'reales' y cuyo uso resta tiempo al ocio tradicional, entre otros. Este es uno de los datos que arroja el estudio "*Menores y Redes Sociales*" elaborado por los profesores de la Universidad de Navarra Xavier Bringué y Charo Sádaba para el Foro Generaciones Interactivas de Fundación Telefónica (Bringué, y Sádaba, 2012. Disponible y consultado el 24 de febrero de 2013 en la dirección: http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_.pdf).

Hoy también sabemos de la efectividad de hacer cómplices a la ciudad y a la educación para encauzar de manera accesible, receptiva y flexible la responsabilidad compartida en la educación, tal como ponen de manifiesto en sus actividades diarias y en sus elaboraciones pedagógicas a través de sus congresos la *Red estatal de ciudades educadoras*, que ya integra a 427 municipios —la mitad españoles— de 35 países (IEDP, 1997, http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf; RECE, 2011, http://ciudades-educadoras.ciudadalcala.org/convocatoria, Fecha de consulta 24 de febrero de 2013).

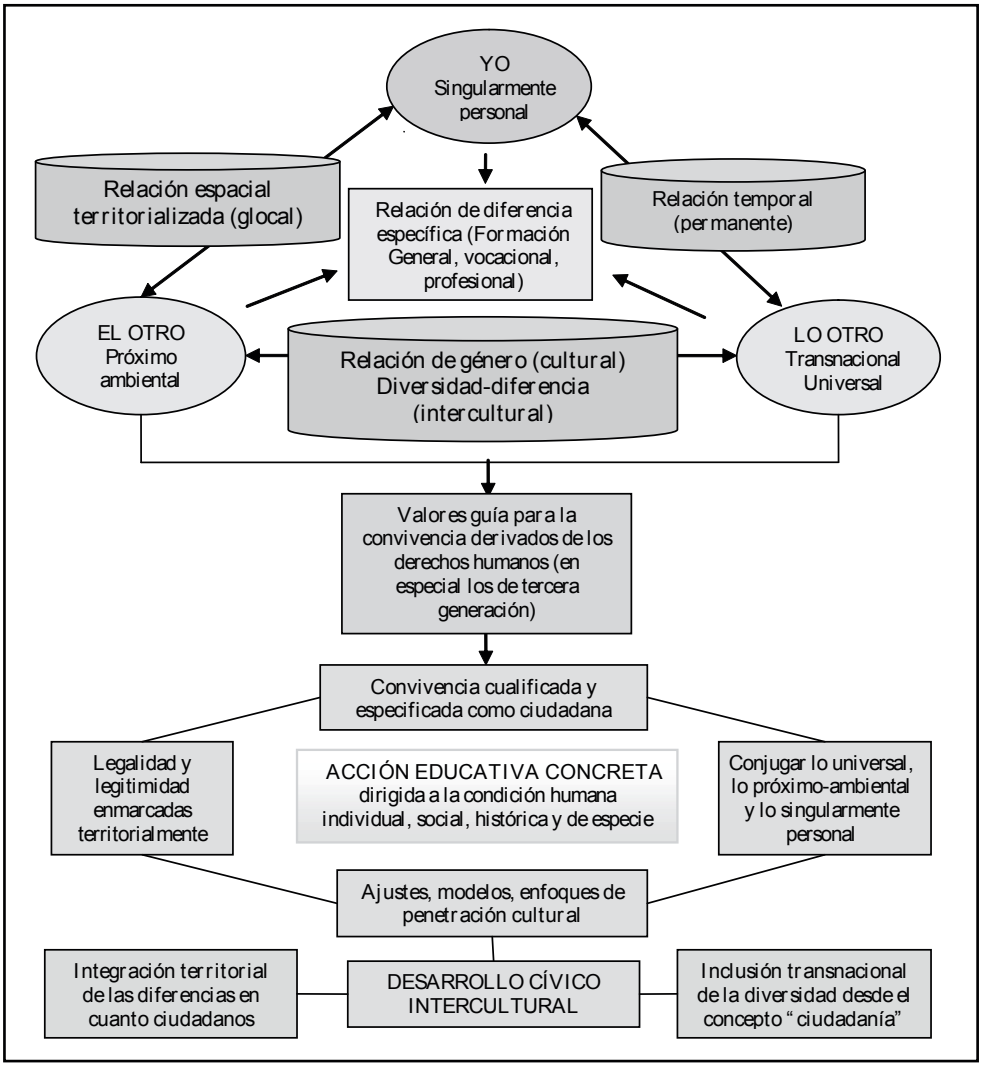
El significado de lo social se ha enriquecido en nuestros días, no sólo por el componente ético, sino también debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren el subsidio del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil (Cortina, 1997 y 1998; Kymlicka, 2003; Lévinas, 1993 y 2001; Romay, 2002; Touriñán, 2004b; Gil Cantero, 2008; García Armendáriz, 2002).

En este nuevo desafío, la formación para la convivencia ciudadana tiene que asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación; y esto exige replantear los problemas en la sociedad civil desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. Las propuestas de glocalización (que implican doble sentido de dirección global y local) no buscan la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación (Touriñán, 2006c).

El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado cambia el marco territorial restringido de la acción educativa en la sociedad pluralista

y multiétnica. El interculturalismo es una cuestión de derechos y un compromiso de voluntades respecto de la educación que nos obliga a formular propuestas de integración territorial de las diferencias culturales y propuestas de inclusión transnacional de la diversidad, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades como ejercicio específico de tolerancia en cada territorio.

Cuadro 39. Convivencia ciudadana como desarrollo cívico intercultural.



Fuente: Touriñán (Dir.), 2012, p. 54, elaboración propia.

Hoy en día se mantiene que el siglo XXI no será el siglo del poder ejecutivo, ni del poder legislativo; será, preferentemente, el siglo del poder judicial. Si esto es así, es legítimo preguntarse, frente a la inmigración o a la invasión cultural: ¿con qué derecho

se exige un derecho nuevo de una minoría cultural en un territorio de acogida que puede conculcar derechos reconocidos constitucionalmente en ese territorio? (Touriñán, 2006a). Conviene recordar aquí, como dice el profesor Otero Novas, que, a la vista de los textos internacionales, no es discriminación racial, la política que distingue entre derechos de los ciudadanos y no ciudadanos, ni la que limita o regula la concesión de ciudadanía; limitar los derechos de la inmigración no está proscrito por ninguna norma internacional, ni viola los convenios que condenan la discriminación racial (Otero Novas, 2001). Hay que asumir el compromiso de voluntades que representan la diversidad y la diferencia con el otro y lo otro, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, decidir, comprometerse y realizar, haciendo integración afectiva, cognitiva y creadora en cada caso.

Desde el sentido de la educación, cada acto educativo potencia el significado de la formación para el desarrollo cívico como formación para la convivencia ciudadana, porque el desarrollo cívico es capacidad de convivencia ciudadana y la convivencia ciudadana es relación comprometida entre la identidad y la diversidad en un marco territorial; un marco territorial legalizado en el que el reconocimiento del otro y de lo otro no responde a patrones naturales, sino a ajustes, modelos y enfoques de penetración cultural, con el objetivo de hacer integración territorial de las diferencias en cuanto ciudadanos y de propiciar la inclusión transnacional de la diversidad desde el concepto desarrollo cívico planetario que trasciende las fronteras territoriales de la comunidad particular de cada grupo. La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que participa en la construcción de la sociedad democrática *propiciando la convivencia ciudadana como desarrollo cívico intercultural,* tal como queda reflejado en el Cuadro 39.

6.6.3. El sentido de la educación se hace orientación formativa de desarrollo cívico

Cuando uno se adentra en el territorio académico de la educación para el desarrollo cívico, asocia su significado ingenuamente a la asignatura de "educación para la ciudadanía" cuyo contenido es la formación para la convivencia ciudadana, y lo primero que se presenta como significativo en ese nombre de asignatura es el sentido gramatical de finalidad o de complemento indirecto que corresponde a "para". *Educación para la ciudadanía*, atendiendo al uso gramatical de "para" es la educación que corresponde al ciudadano o al que va a tener la condición de ciudadano o al que se le forma en la cualidad de ciudadanía. Y justamente desde ese planteamiento gramatical y no técnico se aventuran muy diversas posiciones para dar contenido a la educación del ciudadano y a la formación para la convivencia ciudadana.

Ahora bien, si abordamos el tema técnicamente desde la Pedagogía, cabe afirmar tres cosas:

1. Dado que conocer, enseñar y educar no son lo mismo, se sigue que hablar de educación "para" algo exige construir ese algo en ámbito de educación, ateniéndose

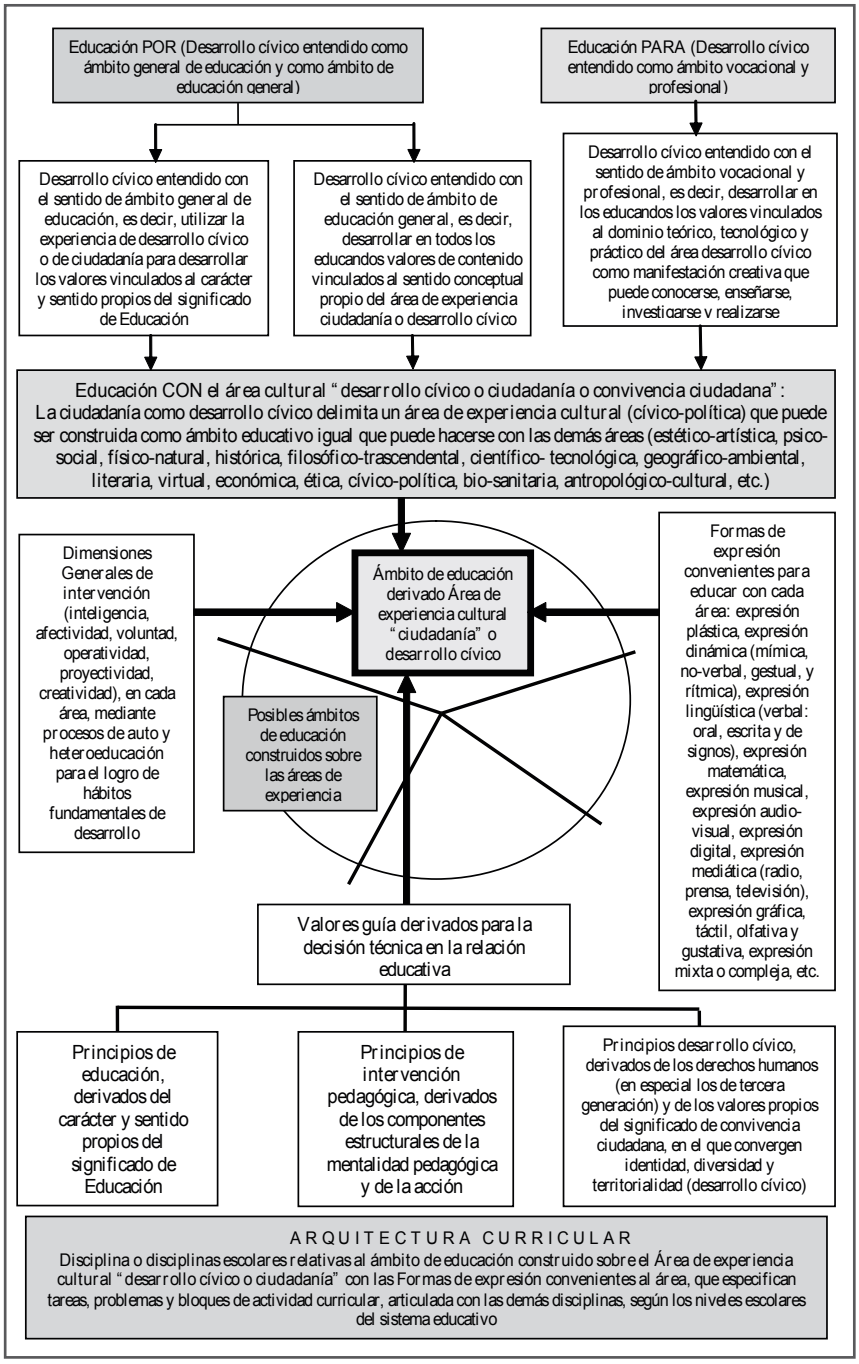
a presupuestos pedagógicos desde el conocimiento de la educación. En Pedagogía distinguimos educar "con" educar "por" y educar "para".

2. Educar "para" incluso en el uso gramatical obliga a pensar que la actividad primaria que relacionamos con "ciudadanía" es educar. Y esto quiere decir que no todo es educación para la ciudadanía, sino que el orden lógico de las cosas en la relación "educación-para-ciudadanía", primero está la educación y de ahí derivamos a la educación personal, formadora de la condición humana individual, social, histórica y de especie. De manera que la educación para la ciudadanía es una derivación de la educación en general, de la educación social y de la educación para la convivencia, que sólo después de haber sido cualificada y especificada como convivencia ciudadana, llegamos al sentido particular de desarrollo cívico que es lo que hay que construir cuando educamos para la ciudadanía, porque es lo que especifica esa forma de convivencia, como hemos visto.
3. *Desde la perspectiva de investigación, se identifican y definen* técnicamente tres acepciones posibles de la relación ciudadanía-educación que justifican la diferencia conceptual de ciudadanía como ámbito de educación "con", "por" y "para". La educación "por" se identifica con el área cultural "ciudadanía" entendida con el sentido de *ámbito general de educación* **y** con el sentido de *ámbito de educación general***.** La educación "para" se identifica con el sentido de *ámbito vocacional y profesional.* La educación "con" engloba los tres ámbitos. Si esto es así, se sigue que educar "para" la ciudadanía en sentido técnico es distinto del uso gramatical de la expresión "para", pues educación para la ciudadanía en el uso técnico es ámbito vocacional y profesional y en el uso gramatical es la educación que corresponde al ciudadano o al que va a tener la condición de ciudadano o al que se le forma en la cualidad de ciudadanía, o sea, es más bien una parte de la educación general (formación para la convivencia ciudadana), que oculta el uso técnico.

Salimos de este modo al paso de muy diversas propuestas que, en su afán de ayudar, confunden "educación para la ciudadanía" con toda la educación (olvidando toda la carga conceptual previa y necesaria de educación individual y social y para la convivencia) o confunden "educación para la ciudadanía" con la concepción más actual de la educación en el orden de las tendencias y modas (olvidando que educación y ciudadanía han estado unidas en el contexto occidental desde la Grecia clásica, desde el momento en que frente al esclavo la educación preparaba ciudadanos para amar el bien común de la república, como parte de su formación), o confunden el sentido técnico de educación "para", atribuyéndole el significado gramatical de una parte de la educación (educación para la ciudadanía es educación para todos los ciudadanos en lo que afecta a la formación en la cualidad "ciudadanía").

Lo propio de Educación para la ciudadanía, por tanto, ni es anular al individuo, ni acaparar todo el ámbito de la formación de la persona; ni confundir el contexto técnico; antes bien, es un espacio cualificado y especificado que tiene un significado limitado y derivado, como acabamos de exponer, y un sentido técnico que va más allá del sentido gramatical: no sólo es *sentido gramatical* de finalidad o complemento indirecto (en tanto que educación que corresponde al ciudadano o al que va a tener

Cuadro 40. Componentes del área cultural "desarrollo cívico" como ámbito de educación.



Fuente: Touriñán (Dir.), 2012, p. 93, elaboración propia.

la condición de ciudadano o al que se le desarrolla la cualidad de ciudadanía), sino también *sentido técnico*, más amplio y preciso, de ciudadanía como ámbito de educación que puede tener el sentido de ámbito general de educación y de ámbito de educación general (educación "por") y el sentido de ámbito de educación vocacional y profesional (educación "para"). Conviene tener en cuenta lo anterior para saber de qué se habla en cada caso y ser capaz de distinguir el uso técnico de educación "con", "por" y "para", del uso gramatical de educación "para" la ciudadanía, tal como se recoge en el Cuadro 40.

Sociedad civil y ciudadanía son términos asociados y afines, en cuanto se refieren a individuos e instituciones cuyos derechos o deberes están garantizados o exigidos por las leyes de un Estado, o deberían de estarlo. Precisamente por eso, conviene no olvidar que, en cualquier caso, cuando hablamos de *construir desarrollo cívico*, estamos enfatizando la importancia de la participación y la responsabilidad de todos en el desarrollo de competencias para los asuntos sociales en un marco legal territorializado que implica a diversas y plurales organizaciones. En este contexto, se refuerza el sentido de sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo de formación prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, como ya sabemos, al *desarrollo cívico* o *alianza de "civilización"* para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado (Touriñán (Dir.), 2012, cap.1).

En nuestros días, el choque de civilizaciones, que es un hecho provocado por fundamentalismos enfrentados, bajo formas bélicas de guerras de religión y/o identitarias, puede ser transformado, mediante un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado a la *alianza de "civilización"* para vivir juntos y en paz en un mundo mejor. Como dice Morín, se plantea a las sociedades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia, al mismo tiempo que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática: "la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad" (Morín, 2000, p. 120).

Si esto es así, se sigue que la formación para la convivencia ciudadana no puede separarse, como concepto, del significado que le corresponde al término "desarrollo cívico". El desarrollo cívico tiene un sentido primario —social y comunitario—, que puede quedar oculto en una concepción de la educación para la ciudadanía orientada sólo políticamente a la comprensión y formación del ciudadano en su relación con el Estado y las libertades. La educación para la ciudadanía, que persigue el desarrollo cívico como meta, es indisociable del compromiso ético y socio-político con una comunidad concreta; es inseparable de la participación en los asuntos que a todos los miembros de la misma sociedad afectan. No es posible construir un espacio de

convivencia territorializado como espacio institucional de convivencia para todos los ciudadanos en su relación con el Estado en un marco legal de derechos y libertades, sin la participación de todos, pues el uso y construcción de ese espacio exige la convicción y creencia de que los asuntos públicos nos atañen, nos afectan, y que de ellos también somos responsables, individual y colectivamente (Touriñán (Dir.), 2008b, caps. 5 y 6). Sin la conciencia de que la construcción de la sociedad democrática es una tarea que no puede delegarse, las propuestas de participación ciudadana resultan ineficaces. Sin ciudadanos no hay ciudadanía, es decir, vida democrática y sentido de proyecto común, respecto del marco legal territorializado, que es un espacio de convivencia e interacción culturalmente diverso

Tan importante como la relación del individuo con el Estado, lo es la relación del individuo consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones, en el marco legal territorializado de derechos y libertades. La educación ciudadana es del individuo con y frente al Estado, pero siempre consigo mismo, el otro y lo otro, en un marco legal territorializado de derechos y libertades; de ahí que lo que procede es que la educación para la ciudadanía o formación para la convivencia ciudadana no sea reducida a educación política (sobre las relaciones del individuo y del grupo con el Estado), ni a educación cívica instrumentalizada (estrategia para politizar la educación y hacer política en la educación), sino que se identifique como formación para el desarrollo cívico y una parte sustantiva de la política educativa.

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores que legitima y legaliza la Constitución. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación para la convivencia pacífica ciudadana —ya sea en perspectiva educativa transversal, ya sea en perspectiva educativa disciplinar—, en una encrucijada de sentido interdisciplinar que afecta a familia, escuela y sociedad civil y sitúa a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

Desde una determinada perspectiva más individualista puede concebirse la educación para la convivencia ciudadana como una forma de *educación política en democracia*, orientada a la formación acerca de los derechos y las libertades constitucionales, al dominio de los contenidos de los tratados internacionales ratificados por el estado y a la comprensión de la organización del poder en el estado y su estructuración territorial.

Desde una determinada perspectiva más comunitarista puede concebirse la educación para la convivencia ciudadana como la forma propia de la *educación cívica en democracia*, orientando oportunamente la formación ciudadana a las relaciones del individuo con el Estado y a la difusión y consolidación de los modelos sociales de convivencia legalmente permitidos.

Ambas tendencias, que están vigentes, tienen un desarrollo histórico evolutivo basado en dos de los ejes matriciales de la creatividad cultural: la creatividad cultural científico-tecnológica y la creatividad cultural socio-identitaria (Touriñán,

2002, Kuper, 2001). Estas dos tendencias han consolidado en el tiempo posiciones antagónicas expresadas en distintas épocas bajo alternativas tales como movimiento ilustrado-movimiento romántico, movimientos liberalistas-movimientos societaristas, movimientos globalistas-movimientos ecologistas. En las posiciones comunitaristas se defiende el sentido público respecto de los valores y creencias. En las posiciones más próximas al individualismo se defiende el sentido privado respecto de los valores y creencias. Para los primeros, la convivencia tiene mucho que ver con la idea de compartir identidad y para los segundos, la convivencia se ajusta más a la idea de estar juntos en la diversidad.

Bajo estos antagonismos siempre han estado latiendo la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento y la ilusión antipedagógica del neutralismo que ya hemos analizado y rechazado en los capítulos 2 y 5. Y como hemos fundamentado en el epígrafe 1 de este capítulo, desde una perspectiva pedagógica, es incuestionable que se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida jurídica y socialmente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias del desarrollo cívico en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

La orientación formativa de desarrollo cívico aparece así como un ejercicio de educación en valores orientado al uso y construcción de experiencia axiológica relativa al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano: el del desarrollo cívico, que se constituye en ámbito de formación para la convivencia ciudadana.

Y esto quiere decir que la formación con el área cultural "ciudadanía" no busca la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen la orientación formativa de desarrollo cívico como objetivo de educación y a los sistemas educativos y a las comunidades como instrumentos de convergencia de diversificación, identidad y territorialización por medio de la formación para la convivencia ciudadana, o lo que es lo mismo, como instrumentos desarrollo cívico; en definitiva, como instrumentos de convergencia de individualización y socialización en el marco legal territorializado. La relación entre el yo, el otro y lo otro se decanta desde el sentido de la educación como sentido de diversidad intercultural, permanente, glocal y de formación (general, profesional o vocacional) vinculado al desarrollo cívico, se identifique o no con este una asignatura concreta de formación para la convivencia ciudadana.

6.7. CONSIDERACIONES FINALES: ACTIVIDAD Y CONTROL SON PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

Hablar de la actividad en educación supone reconocerla como principio, es decir, que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

La importancia de la actividad es un hecho innegable en la pedagogía contemporánea. Si hubiera que resumir con una sola frase la pedagogía contemporánea, al menos en su ideal más claro y universalmente formulado, posiblemente tendríamos que considerar la nueva frontera educativa como la pedagogía de la actividad.

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

Desde la perspectiva de la actividad interna podemos decir que *la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin hacer actividad*, nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, pensando, operando, proyectando y simbolizando creadoramente. Para educar hacemos integración cognitiva, afectiva, simbolizante-creadora, proyectiva, operativa y volitiva. Integramos todas esas actividades con la finalidad de educar.

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la *actividad* del educando. *Actividad como principio es educar respetando la condición de agente 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 (piensa menos, ha dado un bajón). Por ser el uso más común del término 'actividad' como estado y capacidad, lo denominamos *actividad común*. El principio de actividad nos permite hablar, respecto de la educación, de *actividad común* (actividad estado y capacidad) *interna y externa*.

Hacer una taxonomía de las actividades es realmente arduo, pero, desde el punto de vista del agente educando, todos convenimos en que cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes

actividades comunes internas: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *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). También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes externas*: *juego*, *trabajo*, *estudio*, *exploración*, *intervención* y *relación* (de amigo, familiar, de pareja, social, educativa, etcétera).

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

Educar es, desde la perspectiva de la actividad, una actividad especificada, no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real que requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y las condiciones de sentido de la educación (intercultural, permanente, glocal y de formación general, profesional y vocacional).

Nada de esto se consigue sin control de la intervención. Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. 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. Hay que respetar su condición de agente y ayudarle a que sea actor y autor de sus decisiones y proyectos.

La decisión 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 me determino hacia algo en función de las exigencias que se plantean en cada situación.

Toda decisión se hace desde la realidad personal del sujeto que decide, y, por tanto, la libertad del hombre depende en cada caso concreto del grado de presencia o ausencia de los medios internos y externos que hacen posible la respuesta. No por otra cosa, sino por esto, se dice que la libertad humana es siempre una *libertad condicionada*, y no siempre se dispone de las oportunidades pertinentes para realizar lo que se decidiría, o lo que nos proponen.

En toda decisión, la respuesta a las exigencias que se plantean en cada situación puede hacerse respetando sólo las relaciones que en cada circunstancia se dan entre una necesidad de un ámbito y lo que consideramos satisface esa necesidad o respetando además las que se dan entre la satisfacción de esa necesidad y las necesidades de otros ámbitos. Esa consideración marca la diferencia entre decisión técnica, moral y política.

Toda decisión se lleva a cabo en una determinada circunstancia. La circunstancia no es una mera hipótesis mental, sino un conjunto de condiciones internas y externas a nosotros mismos, en las que o con las que nos encontramos urgidos a reaccionar y responder. Y la característica radical de la circunstancia es que, aunque nuestro deseo no tenerlas en cuenta, influyen en nuestra decisión o en sus consecuencias.

Las circunstancias no siempre se pliegan con absoluta docilidad a nuestras acciones, porque el esquema real no es una simple copia del esquema mental, ni la realidad interna ni la externa nos permite hacer cualquier cosa de cualquier modo. Tenemos una libertad condicionada; pero, además, tenemos una *libertad limitada*, porque nuestras decisiones afectan a unas relaciones de diversos ámbitos que producen sus efectos con independencia de que pensemos en ellos o los tengamos presentes. Y así las cosas, lo que corresponde a una decisión fundada es no solo el sentido de acción, sino también el sentido de vida que asumimos en nuestros proyectos.

Podemos no ser libres de encontrarnos en una determinada circunstancia; con frecuencia nos encontramos en una circunstancia sin que se nos pida nuestra libre aquiescencia. No somos libres de estar o no en ella, pero esto no supone sin más que no podamos determinarnos a actuar de un modo u otro. Lo propio de las circunstancias es que nos colocan forzosamente en situación de actuar, pero no son, cuando hablamos de educación, ni situaciones de grado de libertad nulo, ni situaciones de coacción, adoctrinamiento o manipulación.

Por último, como ya hemos dicho, podemos encontrarnos con procesos educativos que no son resultado de una decisión intencional del educando. En los procesos de heteroeducación, como hemos visto, el otro agente de la educación —el educador— nos puede colocar en situación de educación como una circunstancia externa y ajena a nuestra intención de educarnos. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia, o lo que es lo mismo, la confianza que nos merece el educador y otros determinantes internos de la conducta del alumno, como su deseo de jugar o su curiosidad espontánea pueden ser los móviles que lleven al educando a responder al cambio educativo que se le presenta. En estos casos, la intencionalidad exclusiva o no de educar y el fundamento de justificación teleológica se encuentran, por supuesto, en el agente educador.

La intervención pedagógica tiene que respetar la condición de agente en el educando. La acción del educador puede dar lugar a conductas en el educando explicables

genéticamente (cuasi-causal), en unos casos, y funcionalmente, (cuasi-teleológica), en otros. Pero, indudablemente, se tiene que dar lugar a conductas del alumno explicables teleológicamente en aquellos casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos para la realización de la conducta que propone el educador. La cuestión clave es, en cualquier caso, saber usar y llegar a crear determinantes internos de la conducta del alumno-hijo-educando desde nuestras acciones, que se configuran siempre como determinantes externos.

Ni hay fundamento para suponer que el desarrollo responde a una embriología regulada hereditariamente, de tal manera que la acción del educador se limitaría a presentar los estímulos adecuados a cada etapa. Ni hay fundamento para suponer que el desarrollo depende únicamente de la experiencia individual y las influencias del medio físico y social, de tal manera que el profesor puede acelerar el desarrollo hasta el punto de quemar etapas e identificar lo más rápidamente al niño con el adulto (Piaget, 1980, pp. 192ss).

En ambos casos, es obvio que la condición del educando es la de paciente. Y la pasividad es contraria al principio de actividad. El educando en realidad, no actuaría; se viviría como puro espectador de los sucesos que en él ocurren; en ambos casos, la educación sería un cambio de estado que tiene lugar o acaece en el educando; sería, por supuesto, acción del educador, pero no del educando. Frente a la pasividad del educando, respecto de la preponderancia de la herencia o el ambiente, sigue siendo verdad que:

> "Jamás hay herencia sin ambiente. Toda herencia influye como lo hace porque el ambiente en que acontece es como es. Si cambia el ambiente, no de cualquier manera, sino de una determinada, se produce en igualdad de condiciones genéticas una determinada variación en el desarrollo (...). Jamás hay ambiente sin herencia. Todo influjo ambiental produce el efecto que logra porque incide sobre un proceso genéticamente codificado (…). Si cambia la dotación genética, no de cualquier manera, sino de una determinada, se produce en igualdad de condiciones ambientales, una determinada variación en el desarrollo (…/…). El desarrollo no es el despliegue automático de un código genético dado, ni la modelación del ambiente sobre una dotación pasiva, sino el resultado de la utilización activa de las condiciones ambientales por un ser vivo genéticamente dotado (…). Cada uno tendrá sus dotes y peculiaridades emotivas heredadas. Pero su personalidad y su vida no estriban principalmente en ellas, sino en lo que con ellas se hace" (Yela, 1978, pp. 6 y 23).

El desarrollo depende no sólo de lo que el hombre tiene, sino de lo que hace con lo que tiene. El reflejo oculocefalógiro no explica la búsqueda del objeto, cuando ha salido del campo visual, si no entendemos la asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción y de la toma de consciencia. Lo hemos visto en el capítulo 5, al hablar de la relación valor-pensamiento y de la relación valores-creaciones. Llegar a la integración simbolizante-creadora y a la integración cognitiva exige asumir que la consciencia, el afloramiento y la comprensión se inician en la cuna, el bebé comienza a mantener un contacto 'cara a cara', los *padres manifiestan* estar en presencia de un 'ser humano real' y los *padres descubren* que se hallan ante un 'ser humano real' que se comunica.

Así mismo, hablar en Pedagogía de la actividad como principio no significa atender sólo a la actividad. No se sigue la posición pendular frente a la pasividad. El principio de actividad no quiere decir simplemente que realizamos actividades, es decir, tareas

propias de la educación, porque esto es no decir nada. Pero tampoco quiere decir simplemente pedagogía de la acción cuyo resultado es la propia acción. Lo que se defiende con la actividad como principio de educación no es favorecer el sentir, pensar o elegir, por el puro hecho de sentir, pensar o elegir, sino que interesan esas actividades como principios de los que proceden los resultados educativos.

El activismo vendría a defender el carácter educativo de la acción por la acción, o lo que es lo mismo, bastaría con que el alumno haga voluntariamente algo para que se eduque. Pero esta postura es rechazable porque confunde la acción voluntaria con la acción educativa y nos lleva a defender exclusivamente la acción del educando, cuando lo que procede no es la negación de la actividad del educador, sino la conveniencia de que, correlativa a la acción controlada del educador, se dé la acción en el educando.

Si reparamos en que el carácter inherente al significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual y que la complejidad objetual (lo hemos visto en el epígrafe 3, del capítulo 5), proviene de la actividad y que el sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo (lo hemos visto en el epígrafe 6 de este capítulo), se sigue que la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. La *actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación* y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. *Usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas*.

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Y de este modo, la actividad y el control son principios de la intervención pedagógica, derivados de la condición de agente que tiene que construirse a sí mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que ha de elegir, decidir, comprometerse, haciendo integración afectiva, cognitiva y creadora en cada caso, de acuerdo con las oportunidades. Y en esta tarea, los sistemas educativos y las comunidades se identifican como instrumentos de diversificación, identidad y territorialización o lo que es lo mismo, como instrumentos de convivencia y desarrollo cívico; en definitiva, como instrumentos de convergencia de individualización y socialización en el marco legal territorializado. La vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo concreto se decanta, desde la cualificación territorial, espacial, de género y de diferencia específica como el sentido de la educación, de diversidad intercultural, permanente, glocal y de formación (general, profesional o vocacional) vinculado al desarrollo cívico, se identifique o no este con una asignatura concreta de formación para la convivencia ciudadana, dentro de la orientación formativa temporal de la condición humana.

Capítulo 7

Procesos formales, no formales e informales de educación, escuela y orientación formativa temporal

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

7.1. Introducción

7.2. Análisis conceptual de los procesos educativos 'formales', 'no formales' e 'informales' de la educación
- 7.2.1. Necesidad general del estudio teórico de estos términos
- 7.2.2. Los términos formal, no formal e informal se predican de los procesos de heteroeducación
- 7.2.3. Definición originaria de los términos 'formal', 'no formal' e 'informal' en relación con educación
- 7.2.4. Carácter restivo de la definición originaria de los términos
- 7.2.5. Violación del uso lógico de la partícula 'no' y de la partícula 'in'
- 7.2.6. Redefinición de 'informal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre la especie "informal" y las dos subespecies "formal y no formal"
- 7.2.7. Redefinición de 'formal' y 'no formal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre las dos subespecies 'formal' y 'no formal'

7.3. La escuela entre la permanencia y el cambio. la orientación formativa temporal
- 7.3.1. La escuela tiene un lugar propio en la educación
- 7.3.2. Educar, ni es escolarizar, ni se produce en un vacío socio-económico
- 7.3.3. Preguntas permanentes y respuestas cambiantes
- 7.3.4. El sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar. No es revolución, es reforma y orientación formativa temporal
- 7.3.5. Presupuestos pedagógicos de la descentralización

7.4. Los procesos educativos son procesos culturales
- 7.4.1. Cultura, civilización y educación. Aproximación a la interrelación desde la polisemia
- 7.4.2. La propuesta glocal: ni localismo, ni globalismo; una convivencia ciudadana planetaria
- 7.4.3. Criterios de racionalización de la oferta cultural

7.5. La educación para el desarrollo de los pueblos es orientación formativa de convivencia planetaria
- 7.5.1. Una nueva dimensión del desarrollo cívico y un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria
- 7.5.2. Hablar de convivencia ciudadana planetaria es comprometerse con la suma, no con la resta
- 7.5.3. La Educación para el desarrollo de los pueblos es un derecho de cuarta generación
- 7.5.4. La relación educación-desarrollo-innovación exige educar con la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento

7.6. Consideraciones finales: direccionalidad y temporalidad son principios de intervención

7.1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior, hemos diferenciado conceptualmente "*procesos de explicación*" en educación y "*procesos a explicar*" en educación. Cuando hablamos de las vinculaciones existentes entre condiciones presentes en la producción de un determinado acontecimiento, hablamos de *procesos de explicación*. La explicación consiste en dar respuesta al acaecimiento de un determinado acontecimiento. Por qué se ha producido un determinado acontecimiento o cómo es posible que se haya producido ese acontecimiento, son las preguntas que se intentan resolver en la explicación. Hablar de cómo se explica un determinado cambio es hablar de *procesos de explicación*. Todos los procesos de explicación en educación se resuelven en vinculaciones nómicas, programadas, cuasicausales y telológicas. Posteriormente podremos utilizar procedimientos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos; podremos utilizar técnicas estadísticas, informáticas, de información de campo, etc., según que vayamos a ajustarnos a una metodología cuantitativa o cualitativa. Pero el primer paso general de la explicación es entender el tipo de conexión que se establece entre acontecimientos y si se resuelve la explicación en lenguaje de acontecimientos o en lenguaje de acciones. El supuesto básico de toda explicación es que entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar existe un determinado tipo de vinculación. Precisamente por eso decimos que explicamos un acontecimiento, cuando encontramos el modo de vinculación entre las condiciones que han dado lugar al acontecimiento a explicar. Esto es lo que hemos visto en el capítulo anterior, desde la perspectiva de los agentes.

En educación, todos los procesos a explicar se ajustan a esos cuatro tipos de conexiones entre acontecimientos. Precisamente por eso decimos que *existen más procesos a explicar que procesos de explicación*. Desde la perspectiva del *proceso*, hablamos de autoeducación, de heteroeducación formal, no formal e informal, de acción espontánea con resultados educativamente valiosos, de educación escolar y para escolar, de procesos culturales educativos, de procesos de innovación, de organización, de planificación, de evaluación, etc.

El proceso es el paso de un estado a otro. Y todo lo que hacemos en la intervención pedagógica es actuar para conseguir que el agente educando pase de un estado actual a otro posterior cuyo resultado es el logro de conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que cumplen los criterios de definición de educación. Hay que respetar su condición de agente y ayudarle a que sea actor y autor de sus decisiones y proyectos.

La extensión de significado de procesos a explicar en relación con la educación es muy amplio, pero, al igual que en todos los procesos a explicar se dan siempre uno o varios de esos cuatro tipos conexiones —nómicas, programadas, cuasicausales y telológicas—, también podemos decir que los procesos educativos son susceptibles de ser analizados desde el punto de vista de los agentes como procesos de auto y heteroeducación, procesos formales, no formales e informales, como procesos culturales y como procesos de innovación.

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos, realizando una intervención de calidad, desde las dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del

currículum. Tiempo y espacio estructuran la intervención: no hay proceso sin espacio y sin agentes, no hay espacio educativo sin orientación formativa temporal y no hay orientación formativa que no sea oferta cultural y no implique innovación. Cada uno de esos conceptos plantea sus problemas específicos. Vamos a abordar estas cuestiones en cuatro apartados:

- Análisis conceptual de los procesos formales, no formales e informales de educación.
- La escuela entre la permanencia, el cambio y la orientación formativa temporal.
- La racionalidad de la oferta educativa como oferta cultural y de innovación.
- La orientación formativa hacia la convivencia planetaria, como consecuencia de la relación conocimiento-educación-desarrollo-innovación.

7.2. ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS 'FORMALES', 'NO FORMALES' E 'INFORMALES' DE LA EDUCACIÓN

Los términos que vamos a estudiar en este epígrafe han alcanzado reconocimiento consolidado dentro del conocimiento de la educación. Este reconocimiento se debe a la incuestionable verdad de que la triple atribución —"formal", "no formal" e "informal"— a los procesos de educación ha hecho posible la creación de programas educativos eficaces para satisfacer las demandas de aprendizaje de una sociedad en expansión que no encontraba respuesta plena en las aulas escolares (Metzger, 1978, p. 46; Schram, 1967; Thomas, 1976).

Creo que el momento actual, caracterizado por la búsqueda de calidad en los procesos educativos, el desarrollo de alternativas y el afianzamiento de los sistemas educativos descentralizados, nos coloca en una circunstancia de especial interés a nivel de educación familiar, de padres y de posibilidades nuevas en el entorno de las Administraciones Locales que hace necesario de nuevo un análisis del significado de los procesos formales, informales y no formales de educación en sus postulados y fundamentos teóricos, al menos desde tres perspectivas: 1) Distinción lógica de los términos, 2) Redefinición de la educación informal y 3) La cuestión de los agentes y la intencionalidad en relación con estos procesos.

7.2.1. Necesidad general del estudio teórico de estos términos

En el año 1983 participé en el II Seminario Nacional de Teoría de la Educación, celebrado en Salamanca, con una ponencia acerca del análisis teórico de los términos "formal", "informal" y "no formal" en la educación (Touriñán, 1983c). Aquel momento coincidía con la introducción en España de los primeros análisis de esos términos en la literatura pedagógica, derivados de los trabajos de E. Faure y Ph. Coombs que tuvieron carácter pionero en el ámbito de la planificación educativa respecto de estas cuestiones.

El privilegio de ser el primer estudio de las dimensiones "formal", "no formal" e "informal" de la educación se vincula a la obra de Coombs, que sirvió de documento básico para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación

celebrada en Williamsburg, Virginia, en octubre de 1967, muy diversos trabajos han realizado estudios teóricos acerca de los objetivos, contenidos, actividades, estrategias y recursos de esos tres tipos de educación. La propia obra de Coombs a que nos estamos refiriendo es un claro ejemplo de una obra teórica que explica y dirige, describe y prescribe aspectos formales y no formales de la educación (Coombs, 1978, 4ª ed., pp. 237ss). Posteriormente, en Europa, Edgar Faure contribuyó a su implantación desde su conocido informe de 1972 para la UNESCO "*Aprender a ser*" (Faure, 1973).

Desde su origen, el análisis de la educación informal y no formal se derivó hacia los problemas aplicados de la educación para el ocio, el tiempo libre y las actividades propias de las escuelas de padres y de educación de adultos, en esta línea, en España tenemos muchos trabajos que ahora sería prolijo enumerar, y que pueden quedar representados sin lugar a dudas en la producción del profesor J. Trilla (1986 y 1993), de los profesores Sarramona, Vázquez y Colom (1998) y del profesor Requejo (2003) que han contribuido a conferir categoría de problema intelectual, tanto a las cuestiones teóricas como prácticas en ese ámbito. Pero lo cierto es que las notas distintivas de la definición de estos términos no se han respetado y seguimos confundiendo cuestiones que afectan a la intencionalidad educativa, a la distinción lógica de los términos y a la definición precisa de la educación informal.

Todos los trabajos de análisis teórico, realizados sobre estas tres categorías de procesos de educación, han contribuido de un modo u otro a ampliar nuestra perspectiva en cuatro ejes fundamentales:

1) Se acepta conceptualmente que educación y escolaridad no se confunden ya a nivel general, porque, por una parte, la escuela termina en un momento determinado de la vida y la educación es un proceso que dura toda la vida y, por otra parte, se puede demostrar que, bajo determinadas circunstancias, la escuela es deseducadora, lo cual sería imposible si escuela y educación fueran idénticas invariablemente (Richmond, 1980, pp. 27 y 31).
2) La escuela es una institución reconocida socialmente para educar, porque el aprendizaje sistemático, que es prerrequisito para la adquisición de competencias necesarias en un proceso de autorrealización, no puede ser logrado a cualquier nivel sin la escuela (Hussen, 1979; p. 150; Silverman, 1970; Spackman, 1972).
3) El acceso a los medios materiales y humanos de enseñanza puede hacerse a través de otras instituciones. Es erróneo el supuesto de que, si una nación sólo puede atender en escuelas a la mitad de la población escolar, la otra mitad debe quedar condenada a una vida de analfabetismo, tal como si toda la educación se impartiera sólo durante los primeros años de vida (Coombs, 1978, p. 250; Brockington y White, 1978; Faure, 1973, p. 274).
4) La influencia social y la comunicación existencial tienen una virtualidad educativa que no puede ser despreciada, a menos que se defienda erróneamente un concepto de sistema educativo alejado de las exigencias y transformaciones de una sociedad cambiante (Porcher, 1976; Quintana, 1976; Vega y Relea, 1973; Paulston, 1980).

Los trabajos sobre procesos formales, no formales e informales de educación han puesto especial empeño en conseguir rango pedagógico para unos ámbitos que antes

del uso de esos conceptos estaban alejados de las prácticas genéricamente asociadas con la educación; es decir, han modificado el concepto de educación en sus realizaciones; han introducido unos términos para identificar ámbitos de intervención; han ampliado el campo de la educación. Sin embargo, no se han analizado suficientemente las implicaciones teóricas de estos términos en el concepto de educación que son el cometido de este estudio. Nuestra intención es avanzar en una vía de investigación que ayude a precisar la respuesta al problema conceptual que se hace evidente en preguntas como las siguientes:

- Si se dice que la educación informal es la influencia no intencionalmente educativa: ¿Hay que relegar la condición intencional de la actividad educativa? ¿Debe reconocerse, sin más, como educativo cualquier tipo de influencia?
- Si se dice que la educación formal es institucional, ¿pueden existir instituciones de educación no formal?
- Si se dice que la educación no formal es extraescolar, cuando la escuela realice un programa educativo a tiempo parcial para adultos acerca de la convivencia democrática, ¿se considerará esa actividad como educación formal o no formal? Si se considera como no formal, resultaría que la educación no formal ya no sería extraescolar. Si se considera como formal, resultaría que, aquella actividad que se tipifica comúnmente como no formal, es también escolar.

En el año 1983 hice mi primer trabajo de análisis teórico de los procesos formales, no formales e informales de educación. Posteriormente, en 1996 hice una adaptación revisada y ampliada de mi primera propuesta (Touriñán, 1996a). Incluso hoy se sigue confundiendo y usando sin delimitación la sinonimia entre educación informal y educación difusa y asistemática (Touriñán, 2007a).

El epígrafe 3 del capítulo 1 está dedicado íntegramente a justificar la importancia del análisis teórico de los términos que usamos en el lenguaje de la educación, para tener información acerca de la relación existente entre el complejo simbólico y el propósito para el que se empleó. Desde Platón, sabemos que es un error creer que las palabras escritas hablan, como si pensaran, porque, en primer lugar, si se les pregunta con el afán de informarse sobre algo de lo dicho, expresan tan solo una cosa que es siempre la misma; en segundo lugar, basta con que algo se escriba una sola vez para que el escrito circule por todas partes sin que sepa decir a quién debe interesar; y, en tercer lugar, cuando ese algo escrito es reprobado injustamente, necesita la ayuda de su padre pues por sí solo no es capaz de defenderse .

Me remito a lo que hemos avanzado en ese primer capítulo y ahora es suficiente recordar que la evaluación de los términos del discurso cumple dos funciones básicas:

- Facilita el carácter del estudio pedagógico, pues sólo en la medida en que nos ponemos de acuerdo en los términos básicos, estamos en condiciones de constituir una colección de enunciados en una disciplina científica.
- Facilita el control del discurso pedagógico ya que, cuando evaluamos los términos, nos situamos en condiciones favorables para precisar su alcance, lo cual significa, en unos casos, suprimirlos, si quedan inútiles para la comunicación, en otros, sustituirlos por aquellos que no susciten asociaciones indeseables o falsas, y en otros, redefinirlos de acuerdo con criterios más adecuados.

Los términos educacionales sufren un desgaste apreciable en forma de pérdida o ausencia de significado adecuado en un contexto —*anemia semántica*— y de presencia de dos o más sentidos en el mismo término, entre los cuales no tenemos criterio para decidir —*ambigüedad contextual*— (Black, 1969, p. 195). Solemos "tomar" prestados los conceptos de otros ámbitos sin reparar en la suplementación teórica necesaria para alcanzar la idoneidad en el ámbito de la Pedagogía. Y llegados a este punto hemos de convenir en que la generación de conceptos en Pedagogía no exige "tomar" las teorías y conceptos de otros ámbitos sin ajustar su fundamentación, porque eso no se justifica desde la acción pedagógica. Uso y subalternación ya no pueden confundirse.

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

7.2.2. Los términos formal, no formal e informal se predican de los procesos de heteroeducación

A veces no se repara en que estos procesos formales, no formales e informales son procesos vinculados a la heteroeducación. A veces tampoco se repara en que educación informal no es acción espontánea. Y a veces no se tiene en cuenta que 'formal', 'no formal' e 'informal' son cualificaciones de los procesos educativos, no de la educación en sí misma. La educación no es 'formal' o 'no formal' o 'informal'; la educación es sustantivamente educación y ha existido como tal incluso antes de que diferenciáramos los procesos.

El uso del lenguaje nos permite identificar algo, significando el todo por la parte. Así, por ejemplo, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). También es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación) y también podemos decir que la educación es disciplina, haciendo alusión al esfuerzo y organización reglada que implica la educación. En ese mismo sentido podemos usar el lenguaje para decir "educación formal", para referirnos a la educación que se obtiene por medio de procesos formales. Pero, en cualquier caso, debemos tener claro de qué estamos hablando y a qué nos estamos refiriendo, para no propiciar asociaciones de significado improcedentes, porque 'no formal' no quiere decir ajeno a las formas e 'informal' no equivale a poco ajustado a las formas.

Los procesos formales, no formales e informales de educación se predican de los procesos de heteroeducación que, como ya hemos visto en el capítulo 6, epígrafe 5.6, se diferencian de los procesos de autoeducación y de los procesos de acción espontánea. Por tanto, en relación con los términos formal, no formal e informal, estamos

hablando siempre de procesos en los que se dan dos agentes que, no necesariamente ni de manera simultánea, deben tener intencionalidad educativa (Touriñán, 2007a):

- Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación, no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se propone a sí mismo el cambio educativo; es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresas en las influencias de otras personas: *son cambios a partir de* experiencias que otros nos comunican; el educando es agente actor y agente autor. En los casos de autoeducación, se da en el educando como agente una intencionalidad educativa, es decir, ordena los contenidos y métodos para descubrir y lograr un resultado educativo. En estos casos, es agente porque la propuesta, los modos de lograrlo y el resultado educativo son cambios que él hace que acaezcan y ha decidido. Puede haber autoeducación a partir de procesos formales, no formales e informales. En la autoeducación el resultado educativo es la consecuencia de la actividad intencionalmente educativa del agente.
- Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que ese *sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales e informales. Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se produce, pero no es él solo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas en este caso no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios por medio de* las experiencias educativas que otros nos comunican; el educando es agente actor, pero no es autor de la propuesta de cambio. En los casos de heteroeducación, el educando es agente del cambio, porque *hace* lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.
- El hecho de que existan en educación conductas específicas de explicaciones cuasicausales y teleonómicas permite afirmar *que puede haber heteroeducación sin intencionalidad educativa en el alumno, pero no sin intencionalidad educativa en el educador.* El mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, o el ejercicio de las acciones conformadas por el hábito adquirido, pueden dar lugar a resultados educativos que no eran el objeto de intención del niño. En estos casos el hábito o la función programada de su conducta exploratoria o lúdica son determinantes internos específicos para que se produzca el resultado educativo. El niño hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el educador,

está consiguiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar (Y), no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

- El hecho de que existan en educación conductas específicas de explicaciones cuasicausales y teleonómicas permite afirmar, además, *que puede haber heteroeducación sin intencionalidad educativa en el alumno por medio de procesos informales de educación, en los que la intencionalidad educativa del educador es un medio de otra finalidad.* Es el caso en que una persona, que tiene hábito de leer, asimila a través de la lectura de un libro un tipo de asociación nueva para ella y valiosa educativamente hablando, sin que el objeto intencional de su lectura fuera descubrir y asimilar esa nueva asociación educativa, que fue incorporada al libro por el autor como recurso para imprimir realismo a su obra, por ejemplo. En este caso, la finalidad educativa, por parte del educador, es un medio de otra finalidad (imprimir realismo a la obra) y el educando asimila esa asociación educativa como parte de la lectura realista, atrayente y divertida, sin intención expresa de educarse. Cabe la posibilidad de que el educando alcance "Z" (resultado educativo) sin que sea "Z" el objeto de su intención y sin que el libro que leía estuviese ordenado intencionalmente por el autor de forma exclusiva para lograr "Z". Son situaciones particulares de heteroeducación mediante procesos informales de educación, pero no dejan de ser reales cuando se producen. En los procesos informales de heteroeducación, la finalidad educativa es, por parte del educador, un medio para otra finalidad y el logro educativo en el educando es consecuencia de una actividad cuya finalidad no era educarse (aprendizaje educativo por medio de la lectura de un libro que incorpora una asociación educativa para imprimir realismo y que el educando asimila porque quiere leer el libro y divertirse con el contenido realista de la obra, no porque quiera educarse).
- En la llamada "educación espontánea" el resultado de valor educativo es una consecuencia de una actividad intencional de mejora de destrezas, de uno mismo sobre sí mismo, para una finalidad ajena a la educación (carpintero-garlopa: alisa madera para hacer mueble y mejora destreza psicomotora de valor educativo sin pensar en educarse; posteriormente, puede mejorar, intencionalmente incluso, su destreza por sí mismo o con ayuda de los demás, confiriéndole valor educativo a esa mejora) Es decir, en la llamada "educación espontanea" se cruzan condiciones propias de los procesos de autoeducación (es uno mismo el que se mejora) y condiciones de los procesos informales de educación (la mejora es una consecuencia de otra finalidad), dentro del marco genérico de desconocimiento, por parte del que actúa, de que el proceso en el que está inmerso sea el de educar. Puede haber resultados de valor educativo en la llamada educación espontanea (en el caso del carpintero que usa la garlopa y, al usarla de modo eficiente, genera mejora "espontáneamente" de destrezas de valor educativo: la intención es alisar la madera, para hacer el mueble, pero se obtienen destrezas educativas, como resultado de esa actividad y de la mejora de esa actividad, aunque el carpintero no sea consciente de que está logrando una mejora educativa; o es el caso del niño del rural que, trepando a los árboles, adquiere una mejora del equilibrio). La cuestión es si solo porque hay resultados de valor educativo, podemos hablar de "educación espontánea".

7.2.3. Definición originaria de los términos 'formal', 'no formal' e 'informal' en relación con educación

Prestar atención a los conceptos "no formal" e "informal", no significa, ni siquiera tácitamente, infravaloración de la "educación formal". La mayor o menor amplitud del texto escrito dedicado al tratamiento de cada uno de los términos no es de ningún modo directamente proporcional a la importancia que deben tener en el discurso pedagógico. En este trabajo, y por fidelidad al objetivo marcado, es suficiente recordar que, si bien es cierto que la importancia de la educación "formal" ha sido exagerada en ocasiones, no menos cierto es que la institución escolar permanecerá como una institución central de la sociedad moderna, porque las funciones sociales de la escuela son, de hecho, funciones necesarias (Touriñán, 1980; Quintana, 1977, pp. 401ss; Nassif, 1980, pp. 272ss; Faure, 1972; Botkin, 1979).

Un primer dato que destaca en la investigación es que las tres fórmulas que nos ocupan no surgieron al mismo tiempo y se delimitan restivamente. La contraposición educación formal-educación no formal comienza a tener resonancia en la ciencia de la educación institucionalmente con la aparición de la obra de Coombs "*The world educational crisis*", publicada en 1968. Sin forzar la precisión puede decirse que la denominación "educación no formal" comenzó a emplearse en la segunda mitad de la década de 1960 (Ahmed, 1983, p. 35), si bien, aún a principios de la década de 1970, era usual designar la educación institucionalizada como "*formal education*" y todos los demás procesos como "*non formal education*" o "*out of school*" (Schöfthaler, 1981, p. 90), que son traducidos indistintamente por enseñanza "informal" o "no formal" (Coombs, 1978, p. 202).

Únicamente a partir de mediados de la década de 1970 comienza a separarse del conjunto heterogéneo de la educación extraescolar ("out of school education") la educación informal. Concretamente, en el año 1974, Coombs y Ahmed publican el libro "*Attacking rural poverty: how non-formal education can help*" y definen los ámbitos de la educación formal, no formal e informal (Coombs y Ahmed, 1974).

Puede decirse, por tanto, que hasta la obra de 1974, que a su vez puede considerarse ahora como la obra que marca el reconocimiento institucionalizado de las tres realidades educativas, en el mundo de la educación se consideraban sólo procesos formales y no formales. Y desde ese momento se distinguen tres realidades definidas restivamente, es decir: 'no formal' es la actividad educativa que queda después de separarla de la formal; 'informal', que se incorpora más tarde, es la actividad educativa que queda después de separarla de la 'no formal'.

Otro dato que destaca en el estudio diacrónico de estos conceptos es la ausencia de significado fijo y uniforme en el origen del uso de los términos. La educación 'no formal' nace, no como un sistema alternativo de educación o como una solución a la crisis del sistema educativo escolar, sino "como un complemento de la enseñanza formal dentro del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país" (Coombs, 1978, p. 201). La *educación formal* queda definida como el sistema educativo convencional y escolar, graduado, estructurado jerárquicamente, con exigencias tipificadas para

promocionar o acceder a sus diversos niveles y con programación de tiempo completo (Coombs, 1975, p. 208). Sin embargo, la *educación no formal* se esboza simplemente como un conjunto de actividades educativas no claramente organizadas, dirigidas a una clientela indefinida, con programas de tiempo parcial que tiene la función de complementar la enseñanza formal o de crear una segunda oportunidad para aquellos que no han podido asistir a la enseñanza formal (Coombs, 1978, pp. 202-203).

En 1972 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO presidida por E. Faure afirma que hay que *desformalizar* y *desinstitucionalizar* la educación, lo cual quiere decir que la "extensión de los circuitos de enseñanza puede ser realizada lo mismo por la multiplicación de los establecimientos escolares del tipo existente que por la enseñanza de jornada o por modalidades extraescolares. Por consiguiente, todas las vías —formales, no formales, intrainstitucionales y extrainstitucionales— podrían ser admitidas en principio como igualmente válidas" (Faure, 1973, pp. 269ss). En esta misma obra —que dicho sea de paso no tiene ninguna referencia a la "educación informal" en su índice de materias, porque todavía no se reconocían actividades educativas al margen de las formales y no formales— se pone de manifiesto que el énfasis en la educación no formal tiene como objetivo, por una parte, abolir las barreras artificiales que existen entre la educación formal y no formal, e invalidar la concepción tradicional que pretende que toda la educación se imparta durante los primeros años de vida, y, por otra parte, lograr que se reconozca a todo trabajador el derecho de entrar en el ciclo educativo en el transcurso de su vida activa (Faure, 1973, pp. 273ss).

En 1973 Coombs publica una nueva investigación en la que se acentúa el carácter organizado de la educación no formal al identificarla con las actividades educativas organizadas que no formen parte del sistema escolar (Coombs, 1973, p. 332).

En 1974 Coombs identifica la *educación formal* con el sistema educativo escolar, institucionalizado y organizado; la *educación no formal* con el conjunto de actividades educativas organizadas y sistemáticas que se realizan fuera del sistema escolar formal para facilitar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños; y la *educación informal* con el proceso no organizado y no sistematizado de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y pautas de conducta a través de la convivencia diaria, la influencia generalizada y los medios de comunicación (Coombs y Ahmed, 1974, pp. 8-9).

Estas definiciones son las que reflejan el uso genéricamente aceptado dentro de la comunidad científica de la educación que, en sus rasgos esenciales, están recogidas primariamente del siguiente modo, y que deben ser revisadas conforme a criterios lógicos de significado (Banco Mundial, 2007 y 1976, p. 16):

- *Educación formal* es el sistema de educación escolar institucionalizado, organizado, sistematizado, graduado y estructurado jerárquicamente, que comprende los niveles primario, secundario y superior.
- *Educación no formal* no es ni una alternativa al sistema formal, ni un sistema paralelo al mismo, es un sistema complementario para los que siguen la educación

formal y una nueva oportunidad para los que no tuvieron educación escolar; es el conjunto de actividades educativas organizadas y sistematizadas que se realizan al margen del sistema formal.

- E*ducación informal* es el proceso permanente, no organizado especialmente, de adquisiciones de conocimientos, hábitos y actitudes por medio de la experiencia adquirida en el contacto con los demás.

7.2.4. Carácter restivo de la definición originaria de los términos

Definir restivamente es un modo habitual de actuar, cuando se desconoce lo que queda fuera del campo demarcado y no se sabe con criterio qué valor tendrá. Muchas veces actuamos así, pero, como hemos visto en el capítulo 1, al establecer los criterios de uso común del término 'educación', los criterios de finalidad y los criterios de significado real, disponemos de argumentos para poder identificar, discernir y entender qué corresponde a cualquier proceso que deba ser considerado 'educativo'.

De este modo, decir que sabemos muy bien qué es 'formal', y que lo demás, que no sabemos muy bien hasta donde llega, es 'no formal', tiene sentido en una primera etapa de aproximación teórica. Justamente por eso, cuando se descubren que en lo 'no formal' existe una diversidad grande que aconseja separar, hacemos la categoría 'informal' que, cual furgón de cola, recoge todo lo demás que no es formal o no formal. El problema fundamental es que no podemos olvidar que lo informal se predica de la educación y por tanto, no cabe en la definición de informal lo que no sea educación. Desde la perspectiva del conocimiento de la educación y de la lógica de la definición, abrir el espacio de educación a proceso informales no equivale a introducir en educación la contradicción lógica, incluyendo por esta puerta trasera lo que no es educación.

La forma de delimitar las definiciones de los calificativos de "no formal" e "informal" en educación los ha convertido, desde su origen, en categorías residuales o restantes. Como dijo Bhola la educación "no formal" se ha convertido en una categoría residual que incluye todo lo que no hace el sistema de educación formal o lo que no puede esperarse de la educación informal (Bhola, 1983, p. 48).

En el mismo sentido se expresó Schöfthaler acerca de la educación informal: "En general no es por sí misma objeto de reflexión, sino que, con vistas a limitar el campo de trabajo, ha de mostrar que la planificación de medidas educativas formales siempre se refiere sólo a una parte de la totalidad de procesos educativos posibles" (Schöfthaler, 1981, pp. 89 y 90).

Esta forma restante o restiva de definir da lugar, en palabras de Kneller, a "generalizaciones comprehensivas", cuyo significado varía considerablemente con el uso (Kneller, 1969, p. 164) y dificultan la interpretación de los casos concretos, porque, cuando a la "comprensión" estrictamente lógica de un concepto general se le añaden diferencias accidentales, nunca se puede decretar con seguridad lógica la pertinencia o no de la aplicación de un objeto concreto al concepto (Menne, 1976, pp. 14-22).

Sigue siendo verdad lo que Bhola dijo, aludiendo a la falta de claridad del concepto de educación no formal; o sea, que, tal como se emplea, abarca los objetivos educativos que sugieren las expresiones de educación básica, educación fundamental, educación

de adultos, alfabetización, educación extraescolar, educación de segunda oportunidad, educación continua, educación permanente, educación paraescolar y educación formal e informal en ciertos casos (Bhola, 1983, pp. 45-47).

Por otra parte, la propia construcción de los conceptos no formal e informal se ha valido del uso de términos analíticos y conceptos tomados de otros campos, tal como afirma Coombs en la introducción de su obra *La crisis mundial en la Educación* (Coombs, 1978, 4ª ed., p. 5), y como dice Walton, hablando de la educación formal y de los términos trasvasados de otros contextos, los conceptos y proposiciones trasvasados de otros contextos, no sólo conllevan algún cambio de significación, sino que confunden y oscurecen el contexto al que son trasvasados y deben someterse a criterios de evaluación autóctonos del campo al que han sido trasvasados (Walton, 1974, p. 221).

Por último, las definiciones de educación formal, no formal e informal han sido establecidas para introducir nuevos campos en la "extensión" del término educación y reorientar la consideración de los ámbitos comúnmente asociados a ese término. Asimismo, estas definiciones no inventan los términos formal, no formal e informal, sino que les atribuyen un nuevo uso. Este modo de definir es, en palabras de Scheffler, el que corresponde al uso simultáneo de la definición estipulativa no inventivas y de la definición programática (Scheffler, 1970, pp. 10 y 15-17), de manera que, como hemos visto en el epígrafe 6.6 del capítulo 1, los términos así definidos, han de ser evaluados doblemente, como definiciones y como realizaciones implicadas en los programas derivados de ellas. Ninguno de los dos tipos de evaluación es sustitutivo del otro, ni suficiente, por separado, para decretar la corrección de la definición y el programa asociado a la misma (Scheffler, 1970, pp. 27-28).

No darse cuenta de esto y no cumplirlo es propiciar la ocasión para polémicas dilatorias como las que surgen cuando una persona defiende la educación no formal, porque es una manifestación correcta de la democratización de la enseñanza crear oportunidades educativas para aquellos adultos que no han podido ir a la escuela, y otra persona niega la educación informal, porque en su definición hay imprecisiones derivadas de identificarla con educación difusa y asistemática.

No nos cabe ninguna duda de que todos estarían dispuestos a afirmar la conveniencia práctica de apoyar y defender actividades educativas formales, no formales e informales, sin embargo, en estas definiciones siguen existiendo problemas específicos que no facilitan la inclusión de determinados casos concretos en uno u otro concepto: ¿Los tres tipos de proceso definidos reproducen tres especies lógicas?, ¿Se distinguen cada uno de los tipos por su carácter institucionalizado o escolarizado?, ¿Se distinguen por los objetivos?, ¿Se distinguen del mero proceso de influencia social?, ¿Hay un sentido de indeseable en la partícula 'in'?

7.2.5. Violación del uso lógico de la partícula 'no' y de la partícula 'in'

Desde la perspectiva de la "lógica de la división", los términos formal, no formal e informal, tomando como género "educación", no reflejan tres especies. Parafraseando a Kneller, podemos decir que en esta división la lógica patente de las palabras puede hacer olvidar la lógica de las ideas (Kneller, 1969, pp. 210, 118ss), porque corremos

el riesgo de creer que, por el simple hecho de formular tres composiciones verbales, gramaticalmente correctas y separadas, estamos dando fundamento a la existencia de tres especies lógicamente separadas, cuando, en realidad, son dos.

No reparar en este dato puede hacernos olvidar que los términos que analizamos se relacionan entre sí de modo distinto o, dicho con mayor precisión, que dos de los términos se relacionan entre sí de un modo más directo que el otro.

Tres realidades distintas, gramaticalmente significadas, no reproducen necesariamente la misma distinción lógica, como ocurre, por ejemplo, con las voces "perro", "ballena", "golondrina", que, desde el punto de vista lógico, sólo representan dos especies —mamíferos y aves—, una de las cuales a su vez representada por dos ejemplares de dos subespecies distintas (Carroll, 1981, pp. 34-71).

Si leemos detenidamente las definiciones comúnmente aceptadas de educación formal, no formal e informal nos damos cuenta de que dos de ellas, formal y no formal, tienen entre sí un atributo común que no comparten con la educación informal: el de la organización y sistematización y, por consiguiente; debe reconocerse que hay una relación lógica distinta entre las tres definiciones. Son, como en el ejemplo anterior, dos especies, de las cuales, una está representada, a su vez, por dos subespecies.

Así pues, cuando nosotros hacemos una taxonomía de los términos formal, no formal e informal no debemos cometer el error de darles la misma representatividad en el universo "educación", como si fueran tres categorías o especies lógicamente distintas y cuyo diagrama sería erróneamente el siguiente:

E (educación) // X-Y-Z (formal, no formal, informal)

Efectivamente, los tres términos pertenecen al universo "educación", pero, en la misma medida que forman dos especies, su diagrama debe ser de este modo:

E (educación) // X1-X2 (formal, no formal) / Y (informal)

La fidelidad al esquema lógico nos permite hablar efectivamente de tres tipos de procesos de educación, pero, al mismo tiempo, nos da la pauta para rechazar todas aquellas posiciones que pretenden distinguir los tres conceptos por un atributo común poseído por cada uno de los conceptos en grado distinto, o por un atributo poseído con exclusividad por cada uno de los conceptos.

Por otra parte, desde una óptica estrictamente lógica, el término "no formal" viola el uso previo estipulado de la partícula "no", que es mantenido en otros casos en la investigación teórica de la educación. En efecto, en sentido formal "no" quiere decir lo que se distingue absolutamente de todos los demás elementos del universo de referencia; o dicho de otro modo, lo que se diferencia de todos los demás elementos por algo no excluyente. Así, por ejemplo, en el universo "colores", lo "no blanco" se distingue del resto de los elementos del universo "colores" por aquel atributo que sólo pertenece al blanco.

En estricta lógica de la partícula "no", la educación "no formal" debería ocupar en el diagrama el lugar correspondiente a "Y":

X1/X2 (formal / informal), Y (no-formal)

Sin embargo, de acuerdo con el uso estipulado para los términos por la definición restiva, es la educación informal la que ocupa el lugar "Y" del diagrama, porque no tiene el atributo que en común comparten los otros dos tipos de educación:

X1/X2 (FORMAL / NO FORMAL), Y (INFORMAL)

Al contrario que en este caso, los términos "neutral", "inneutral" y "no neutral" (Touriñán, 1976 y 1987; Trilla, 1992), "moral", "no moral" e "inmoral" (Dewey, 1969, p. 1), igual que otros, mantienen la fidelidad del significado lógico y su diagrama es el adecuado:

(MORAL / INMORAL) // NO MORAL
(NEUTRAL / INNEUTRAL) // NO NEUTRAL

Al analizar el uso lógico de la partícula "no" mantengo simplemente la intención de poner de manifiesto la violación de su uso previo y lógico en el término "proceso no formal de educación". A partir de ese análisis no puede proponerse, sin más, la corrección de la violación, haciendo que el contenido de "no formal" pase a "informal", y viceversa, de manera que la precisión lógica coincida con el contenido del término ("informal" pasaría al lugar "X", y significaría la educación organizada no integrada en el sistema formal, y "no formal" pasaría al lugar "Y", y significaría el proceso no organizado especialmente de adquisición de pautas mediante el contacto con los demás). Como demuestra Scheffler, una estipulación no inventiva pretende atribuir un nuevo uso a un término que ya tenía uso previo, y por consiguiente, el criterio para juzgarlo no debe ser su fidelidad a los usos previos, ya que en ese caso nunca se le atribuirían más usos al mismo término. (Scheffler, 1970, p. 5).

Salvando la lógica del lenguaje de la estipulación, mantengo, por lo que he expuesto a lo largo de este trabajo, que el carácter restivo del modo de definir los términos "no formal" e "informal" y la aceptación posterior del término "educación informal" en el universo de la heteroeducación, explican razonablemente el porqué de esa violación del uso previo y lógico de la partícula "no".

Por último, debe tenerse en cuenta, además, que el término "informal" tiene un sentido peculiar en el campo de la educación que lo distingue de otros términos del campo de la educación que llevan también la partícula "in". Es decir, "inmoral", "insocial", —incluso el sentido moral del término "informal" cuando se aplica al comportamiento de la persona—, tienen la connotación común de "lo que no es recomendable" o de lo que es "poco sujeto a cumplir la obligación". De ningún modo, cuando se habla de la "educación informal", se debe pensar que ese tipo de educación —cuya expresión puede suscitar asociación con el carácter reprobable de "inmoral" o de "insocial"— es un tipo de educación indeseable, porque sería contradictorio llamar educación a algo que no es recomendable moralmente.

Lo cierto es que esa asociación indeseable es la que da lugar a que algunos investigadores consideren que la educación informal, como reflejo de la experiencia cotidiana que transmite tanto lo bueno como lo malo es, en efecto, y de manera contradictoria, una educación que transmite lo bueno y lo malo. Y, por tanto debe rechazarse en una intervención educativa controlada. Mi opinión es que la educación informal tiene que

cumplir los criterios de 'educación' y de 'proceso informal' y no puede haber contradicción entre ellos

7.2.6. Redefinición de 'informal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre la especie "informal" y las dos subespecies "formal y no formal"

Existe un acuerdo generalizado en que en los procesos de educación, los términos 'formal' y 'no formal' tienen en común el atributo de actividad organizada y sistematizada, que es, al mismo tiempo, el atributo que, supuestamente, no existe en los procesos informales de educación. Sin embargo, dado que desde el punto de vista de la intervención el carácter organizado y sistemático es aplicable también a los procesos informales de educación, conviene que nos detengamos a reflexionar sobre el significado de la diferencia específica entre estos tipos de procesos, pues en ella está implícito el carácter supuestamente no-intencional, difuso y asistemático de los proceso informales de educación.

De acuerdo con los análisis realizados en el capítulo 6, epígrafe 5, podemos decir que toda actividad que un agente organiza y sistematiza para alcanzar una meta es una actividad *intencional*; obviamente, y dado que el discurso pedagógico —como ya hemos dicho en el epígrafe 3.6 del capítulo 5 se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en la comunicación, debe quedar claro que esa comunicación tiene que estar organizada y, por tanto, es intencional, al menos para expresar lo que se quiere comunicar.

En este sentido cuando se dice que la educación informal no es intencional quiere decirse, más precisamente, que, aún siendo actividad intencional, su intención no es educativa exclusivamente: los hábitos adquiridos son el resultado de una comunicación intencional con finalidades de otro tipo (Castillejo, 1981, p. 52). Es decir, el comunicador transmite intencionadamente para expresar lo que quiere comunicar y conseguir lo que se propone, pero lo que él se propone no es sólo educar; la educación es un medio para otra finalidad en los procesos informales.

Cuando decimos que en el proceso informal de educación se da influencia no intencionalmente educativa por parte del educador, no queremos decir con rigor lógico que la intención educativa no es condición necesaria de la educación. No tener intencionalidad exclusivamente de una cosa no quiere decir que no se tenga en modo alguno intencionalidad para ese resultado. Más bien quiere decirse que no se tiene solo esa intención y, más precisamente en este caso, que esa intención educativa es un medio para otra finalidad. Veámoslo a continuación.

En primer lugar, el hecho de que en los procesos informales se hable de resultados educativos obtenidos en procesos en los que el comunicador no se propone educar, no significa que cualquier resultado o influencia sea educación. En efecto, si cualquier tipo de influencia es educación —que es lo que algunos autores afirman en la educación informal— el universo "educación" pierde su relación de necesidad con el criterio de lo deseable (Peters, 1969, pp. 17-21; Smith, 1970, pp. 387-198). Tal posición refleja una contradicción lógica inaceptable pues, si cualquier tipo de influencia es educación,

deberíamos defender erróneamente que, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, es educación.

En este mismo sentido hay que decir que adquirir un hábito no equivale, sin más, a adquirir un hábito educativo. Tampoco, adquirir una actitud es adquirir, sin más, una actitud educativa (Marín Ibáñez, 1976, p. 71). La influencia socio-ambiental es un factor con el que tenemos que construir nuestra realidad personal; a través de esa influencia tomamos conciencia de la realidad, pero eso no significa en absoluto que cualquier toma de conciencia sea educativa. Lo hemos visto en el epígrafe 3 del capítulo 5 con detalle.

En segundo lugar, el hecho de que cualquier resultado o influencia no sea educación, no anula la posibilidad de transformarlo en una influencia educativa. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo o con ayuda de otra persona, pueda analizar críticamente el mensaje comunicado y discernir la valiosidad de la actitud, hábito, conocimiento o cualquier otra cosa que se le comunicaba, y transformarlo en un proceso de influencia educativa. Son dos cosas distintas afirmar que cualquier tipo de influencia es educación y afirmar que cualquier tipo de influencia puede dar lugar a un proceso de influencia educativa: no educa la influencia manipuladora, pero es educativo el análisis crítico de una influencia manipuladora.

En tercer lugar, la posibilidad de transformar cualquier influencia en un proceso de influencia educativa, no niega ni anula la posibilidad de obtener un resultado educativo por medio de una influencia intencional con finalidad de otro tipo.

Como ha demostrado Hirst, no podemos hablar con rigor de actividades que pertenezcan a la enseñanza y educación y no pertenezcan a ningún otro concepto (Hirst, 1977, pp. 302-305). Las mismas actividades que se realizan en educación, se realizan para obtener otro tipo de resultados (Reboul, 1977, pp. 32-36), y, únicamente, la ordenación intencional de contenidos y métodos para lograr un resultado educativo (que el hombre aprenda a decidir y realizar su proyecto de vida) convierte a una actividad en educativa desde el criterio de finalidad (Reboul, 1977, pp. 96; Wright, 1979, p. 113; Anscombe, 1968, pp. 207-218). En este caso, hablamos de estímulos directamente educativos, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva para ese fin.

Ahora bien, si las mismas actividades que se encadenan intencionalmente para lograr resultados educativos, pueden encadenarse para otras finalidades, nada impide lógicamente que en procesos no orientados a finalidades educativas se alcancen destrezas y competencias valiosas educativamente hablando. Esto puede suceder de dos maneras: o bien por medio de las situaciones denominadas sin rigor como "educación espontánea", o bien mediante procesos que se conocen con propiedad como "procesos informales de educación".

Por una parte, los procesos informales de educación no niegan el carácter intencional de la educación. A este tipo de procesos se les llama "informal", porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos, es decir, no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva para educar. Así, por ejemplo, se produce educación informal, cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el kiosco con objeto

de repartir tareas domésticas, pero, para lograr su propósito, debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no poseía. En este caso, el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas y que le traigan el periódico a casa. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio de otra finalidad.

En los procesos informales de heteroeducación, cabe la posibilidad de que el educando alcance "Z" (resultado educativo) sin que sea "Z" el objeto de su intención y sin que la actividad que realiza el educando estuviese ordenada intencionalmente de forma exclusiva por el educador para lograr "Z". Son situaciones particulares de heteroeducación mediante procesos informales de educación, pero no dejan de ser reales cuando se producen. En los procesos informales de heteroeducación, la finalidad educativa es, por parte del educador, un medio para otra finalidad y el logro educativo en el educando es consecuencia de una actividad suya, cuya finalidad no era educarse (aprendizaje educativo por medio de la lectura de un libro que incorpora una asociación educativa para imprimir realismo y que el educando asimila porque quiere leer el libro y divertirse con el contenido realista de la obra, no porque quiera educarse).

Consecuentemente, hemos de mantener que hay educación mediante procesos informales, porque, en primer lugar, son educación, es decir, no niegan la relación necesaria de la finalidad con lo educativo, ni anulan la intencionalidad específica en el educador; pero, en segundo lugar, son informales, porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos de heteroeducación no orientados exclusivamente a finalidades educativas por aquel; por parte del educador, la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos (heteroeducación con proceso informal: padre, periódicos y aprendizaje de espacio topológico, o aprendizaje de geografía con libro orientado a otra finalidad) y, por parte del educando, el logro educativo es consecuencia de una actividad cuya finalidad no era educarse, era obedecer, divertirse, hacer un recado, etc.

Además, como ya hemos visto en el capítulo 6, epígrafes 5.6 y 5.2 y en el epígrafe 2.2 de este capítulo, podemos obtener resultados de valor educativo en procesos mal llamados de "educación espontánea"; el resultado de estos procesos, que se valora '*a posteriori*' como resultado de valor educativo, es el efecto de una actividad intencional de ejercicio de una destreza, de uno sobre sí mismo, para una finalidad ajena a la educación (aprendiz de carpintero-garlopa: alisa madera para hacer un mueble y mejora destreza psicomotora de valor educativo sin pensar en educarse). Es decir, en la mal llamada "educación espontanea" se cruzarían condiciones propias de los procesos de autoeducación (es uno mismo el que se mejora) y condiciones de los procesos informales de educación (la mejora es una consecuencia de otra finalidad) dentro del marco genérico de desconocimiento por parte del que actúa de que el proceso en el que está inmerso sea el de educar. La "educación espontánea", si pudiera existir esa educación, parecería tener el sentido de autoeducación informal, salvando las diferencias propias de ambos procesos.

Puede haber resultados de valor educativo en la acción espontánea. En el caso del aprendiz de carpintero que usa la garlopa y, al usarla de modo eficiente, genera mejora "espontáneamente," de destrezas de valor educativo, la intención es alisar la madera

y hacer el mueble, pero se obtienen destrezas educativas de mejora de la actividad, como resultado del ejercicio de la actividad, aunque el aprendiz de carpintero no sea consciente de que está logrando una mejora educativa.

Evidentemente, alguien podría decir, llevando el lenguaje al extremo, que el aprendiz de carpintero no sabe que eso es educación, pero sí sabe que haciendo lo que hace aumenta su destreza y que corrigiendo alguna cosa del proceso mejora esa destreza, aunque no sepa que eso es educarse o no esté pensando que de esa manera se autoeduca; lo que sí sabe es que mejora de ese modo su destreza: tiene intención de mejorar y actúa para ello aunque no sepa que eso se llama educación. En este caso, procede evitar la disputa puramente nominalista, reconociendo que es un caso claro de autoeducación, aunque el agente no sepa que así se llama (hay finalidad de mejora de la destreza y es uno mismo el que se mejora con intencionalidad, aunque no sepa que eso se llama educación).

Pero, si hablamos de un caso de obtención de resultados de valor educativo en la acción de una persona sin intencionalidad de educarse, que es el paradigma de la llamada "educación espontánea", hemos de decir, sin forzar el lenguaje, que esa actividad: 1) es actividad de uno sobre sí mismo, 2) que se obtienen destrezas de valor educativo en esa actividad y 3) que no tiene finalidad educativa. Y así las cosas, lo correcto sería, sin forzar el lenguaje, hablar de actividad espontánea que produce resultados de valor educativo y no de "educación espontánea", porque el valor educativo de esos resultados es algo que se le confiere a posteriori, cuando el agente se percata de ellos y los usa para la mejor comprensión del proceso de alisar madera y de su mejora para su actividad de hacer muebles con sentido de acción.

La llamada "educación espontanea" contradice los criterios de uso, finalidad y significado de educación, tal como han sido desarrollados en el capítulo 1, epígrafe 7, en el capítulo 5, epígrafe 3 y en el capítulo 6, epígrafes 5 y 6. No hay razón para prescindir del criterio de intención y finalidad en el concepto de educación y sí hay razón para defender la distinción entre proceso informales de educación, autoeducación y acción espontánea que produce resultados de valor educativo. Lo que abiertamente muestra acción espontánea, es la posibilidad de obtener resultados, que valoramos educativamente, por medio de procesos de actividad no orientados a finalidades educativas. En el caso, por ejemplo, de la actividad del aprendiz de carpintero, cuando alisa la madera con la garlopa para hacer un mueble, está adquiriendo destrezas psicomotoras de indudable valor educativo. Bien mirado, este tipo de resultados de valor educativo, no cuestionan la finalidad educativa de los *procesos de heteroeducación*, ni la intencionalidad educativa específica de los *procesos de autoeducación*, sino que suponen un reto para el profesional de la educación en la intervención pedagógica: transformar el desarrollo espontáneo de destrezas, en procesos controlados de intervención, porque valora, educativamente y '*a posteriori*', esos resultados espontáneos. Hablamos, por tanto, de acción espontánea con resultados de valor educativo en un sentido contrapuesto al de autoeducación y al de heteroeducación, como resultado de procesos formales, no formales e informales. La acción espontánea de valor educativo se identifica con

la acción de un sujeto que da lugar a resultados de valor educativo sin que la haya ordenado intencionalmente para obtener ese resultado.

Como ya hemos visto en el capítulo 6, epígrafes 5.6 y 5.2, en los casos en que no hay intencionalidad educativa en el alumno (procesos informales), juegan un papel específico las conductas vinculadas por medio de conexiones programadas: el educando hace X para Y, pero al actuar del modo adecuado X para Y, se produce Z que es resultado educativo. En los casos de acción espontánea, juega un papel específico el efecto de la propia acción: hace X para Y (alisar la madera) y el efecto propio de alisar, es una destreza que valoramos educativamente.

Por lo que acabamos de exponer, el proceso informal de educación, ni es difuso, ni es asistemático, ni es descontrolado, ni es espontáneo. La finalidad educativa es un medio de otra finalidad, por parte del educador, y el resultado educativo en el educando es consecuencia de una actividad del educando cuya finalidad no es, en ese caso, educarse, si bien se logra el resultado educativo al hacer lo que hace.

La característica específica del proceso informal, en relación con la educación, es el uso de *estímulos no directamente educativos*, por parte del educador; se definen, por tanto, como estímulos que no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el educador para lograr una finalidad educativa; la finalidad educativa es un medio de otra finalidad. Por supuesto, también queda dicho que en estos procesos no hay intencionalidad educativa en el educando, pero como esa ausencia de intencionalidad, se da también en las acciones espontáneas que dan lugar a resultados de valor educativo, es la intencionalidad del educador la que discrimina los procesos informales de los demás procesos. De este modo, consecuentemente, la *educación informal* quedaría definida como el proceso de adquisición y la adquisición conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos, por medio de estímulos no directamente educativos.

Aunque *los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa la enseñanza educativa*, se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos *no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo. Este es el caso, para nosotros, de la comprensión de la historia y de la navegación y del comercio, por ejemplo, que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras, describe las rutas, transacciones y contextos fidedignos que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno geográfico; el lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real y las costumbres y su conveniencia o no. La enseñanza educativa (sentido de acción y de vida del protagonista) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etcétera), no hay ordenación intencional exclusiva a educar.

7.2.7. Redefinición de 'formal' y 'no formal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre las dos subespecies 'formal' y 'no formal'

Procesos formales y no formales de educación son, frente a proceso informales, procesos intencionales de adquisición de destrezas, actitudes y competencias educativas a través de *estímulos directamente educativos*, es decir, estímulos ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa. En los procesos *formales y no formales* el procedimiento de adquisición de destrezas son los *estímulos directamente educativos*; anticipamos ya que, en el primer caso, son estímulos directamente educativos *conformados por el sistema escolar* y, en el segundo caso, son estímulos directamente educativos *no conformados por el sistema escolar.*

Parece evidente que la diferencia específica entre formal y no formal en relación con la educación permitiría decretar con seguridad lógica la extensión de cada término, en la misma medida que la condición diferenciadora se dé realmente o convengamos en que se dé en uno de ellos de forma exclusiva.

Fundamentalmente podemos destacar cuatro tipos de condición diferenciadora entre estos dos términos:

1) Centros dedicados exclusivamente a educar o no dedicados exclusivamente;
2) Atención a adultos y trabajadores exclusivamente o no exclusivamente;
3) Institucionalizada o no institucionalizada;
4) Escolar o no escolar.

7.2.7.1. Criterio de ausencia de dedicación exclusivamente a la tarea educativa

Este criterio que ha tenido sus defensores en los primeros momentos de desarrollo de la educación no formal, ha quedado inútil para la elucidación de las diferencias entre formal y no formal.

Siendo verdad que la educación no formal nace con la intención de ofrecer una oportunidad de continuidad a las personas que están trabajando, perfeccionando su educación desde su propia actividad laboral u ocupación habitual, se explica que, en sus orígenes, fueran fundamentalmente empresas privadas y entidades particulares —por objetivos de propia expansión— las que estuvieron interesadas en montar actividades educativas en la propia empresa que fueran compatibles con las actividades específicas de la misma (Coombs, 1978, pp. 203 y ss.). No había dedicación exclusiva a la tarea educativa; sin embargo, actualmente existen ya algunas instituciones cuyo único objetivo es impartir educación no formal, de manera que este criterio no caracteriza suficientemente (Bhola, 1983, p. 48).

7.2.7.2. Criterio de atención a adultos exclusiva o no exclusivamente

Este criterio también está siendo descartado por su escasa utilidad. En los primeros momentos, las actividades de educación no formal iban dirigidas a un público preferentemente adulto. Esa dirección tiene sentido en función de la tesis de continuidad que ha sido mantenida ya en los primeros trabajos teóricos acerca de la educación no formal: es un error creer que toda la educación se imparte en los primeros años de la vida, antes de alcanzar la edad adulta. Pero esa misma tesis tiene una matización que

Coombs sostuvo desde su trabajo acerca de la crisis mundial de la educación y que nos permite comprender que la educación no formal no descarta a los niños, sino que los considera parte importante de sus educandos.

Coombs denuncia el absurdo de la posición fatalista que supone que, si un país sólo puede atender en instituciones escolares a la mitad de la población en edad de escolarización, la otra mitad está condenada a una vida de analfabetismo y de oportunidades reducidas (Coombs, 1978, p. 250 y ss.).

Hay que aceptar sin reparos que la educación no formal constituye una "segunda oportunidad" de aprendizaje a lo largo de toda la vida, tanto para aquellos que fueron a la escuela como para aquellos que no fueron. Por consiguiente, el criterio que acabamos de analizar debe rechazarse, porque tampoco permite categorizar adecuadamente formal y no formal.

7.2.7.3. El criterio "institucionalizada no-institucionalizada"

Este criterio, si buscamos precisión, tampoco debe aceptarse. El sentido de este criterio se apoya a su vez en un propósito declarado en el Informe Faure: la educación no formal tenía como objetivo eliminar barreras artificiales del sentido institucionalizador (Faure, 1979, pp. 269-73). Rechazar el criterio no debe tomarse como muestra de una intención poco rigurosa por nuestra parte y excesivamente simplificadora de la problemática que encierra el criterio en cuestión: somos conscientes de que el concepto de institución es una preocupación constante de las investigaciones sociales de la educación.

Sin embargo, para rechazar este criterio con rigor, no es necesario hacer un estudio detallado del concepto de institución, ni distinguirlo de la educación institucionalizada y de la pedagogía institucional, ya que la razón del rechazo no está en la mayor o menor delimitación del concepto de institución —que sí exigiría ese estudio detallado, si la razón del rechazo fuera esa—.

A pesar de las variaciones del término "institución" los estudiosos reconocen que, al menos, la "institución social" tiene como referente a un grupo humano que trabaja, con funciones distribuidas entre sus componentes según el "status" que ocupan, para desarrollar una actividad que está reconocida socialmente para satisfacer unas necesidades sociales (Stalcup, 1969; Quintana, 1970; Pastor, 2001).

Y precisamente en ese acuerdo se encuentra la razón que nos permite descartar ese criterio para categorizar la educación formal y no formal, pues, si institución es, como mínimo, lo que hemos dicho, es un hecho comprobado que diversas instituciones —políticas, sociales y económicas, tales como dependencias de ministerios de Agricultura y Sanidad, empresas privadas, sindicatos, partidos políticos, ejércitos, iglesia, etc.— pueden realizan educación formal y no formal y, por consiguiente, el hecho de que sea una institución la que imparta la educación, no permite distinguir entre educación formal y no formal.

7.2.7.4. El criterio escolar-extraescolar

Este criterio es el que se define de forma más rigurosa y tiene dos versiones

- Criterio escolar-extraescolar en sentido material.
- Criterio escolar-extraescolar en sentido formal (estímulos directamente educativos conformados o no por el sistema escolar).

1) *Criterio escolar-extraescolar en sentido material*

La educación no formal, desde sus orígenes, constituye un importante complemento de la educación formal —identificada con el sistema escolar— en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país. Ese carácter complementario exige, para evitar su reducción a un tipo más de educación formal, poner un especial empeño en manifestarse como algo que está fuera de la institución escolar.

El criterio escolar-extraescolar se ha identificado erróneamente con edificio escolar, con las actividades de la escuela y con los resultados. Frente a esas identificaciones podemos afirmar:

En primer lugar, el hecho de que una actividad que ordinariamente se atribuye a la educación no formal —como es, por ejemplo, la realización de un programa de educación sanitaria para adultos— se lleve a cabo en los locales de la escuela, no la convierte sin más en una actividad de educación formal conformada por el sistema escolar, pues bien pudiera ocurrir que se le hubiera prestado el local a un grupo político; y, del mismo modo, el hecho de que la institución escolar realice una actividad educativa fuera del recinto escolar tampoco la convierte en educación no formal, porque puede seguir siendo actividad conformada por el sistema escolar.

En segundo lugar, la misma actividad o el mismo programa que en un caso concreto se hace en instituciones de educación no formal como educación no formal se puede hacer, a su vez, como programa y actividad de educación formal en institución escolar. Un ejemplo de este tipo lo tenemos en empresas que organizan para sus técnicos cursos especiales de gestión en los que se adquiere el mismo dominio y preparación que en la disciplina de la Facultad que se encarga de transmitir esas técnicas de gestión a los estudiantes del nivel universitario.

En tercer lugar, la misma actividad puede ser hecha en la institución escolar como educación formal, en un caso, y como educación no formal, en otro. Es posible que ante una actividad específica, por ejemplo, un programa de educación familiar, la institución escolar programe —para los alumnos de Secundaria y dentro de las horas específicas que en el trimestre tiene asignadas a la disciplina de sociales y medio— las experiencias convenientes para adquirir conocimientos sistematizados acerca de los conflictos padres-hijos. Y también es posible que la institución encargue a uno de los tutores del centro ese mismo programa de educación familiar para los padres de alumnos con el mismo objetivo a alcanzar en cinco sesiones de una hora de duración.

La constatación de que la misma actividad puede ser realizada en la institución escolar como educación formal y no formal, permite afirmar que, si bien la diferencia específica es de forma genérica la escuela o la institución escolar, debería precisarse más el criterio a fin de no incurrir en los errores criticados.

Para mí, el criterio no es la escuela —que puede identificarse con local y edificio— o la institución escolar —que puede identificarse con los miembros corporativos que la representan—. Debe haber una matización formal del criterio.

2) *Criterio escolar-extraescolar en sentido formal* (estímulos directamente educativos conformados o no por el sistema escolar)

La incidencia en el sentido formal del criterio escolar-extraescolar se fundamenta en la necesidad de mantener coherencia, por un lado, con lo que se ha dicho en los epígrafes

anteriores sobre diferencias entre la especie "informal" y las otras dos subespecies "formal y no formal" y, por otro, con la condición de agente en el educando y en el educador y el carácter y el sentido propios el significado de 'educación', que hemos analizado en los dos capítulos anteriores.

Sabemos también que, en los procesos formales y no formales, se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo

Si esto es así, parece necesario afirmar que la escuela, tiene que propiciar por ella misma la posibilidad de preparar a los individuos, utilizando el pensamiento y la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Y eso lo hace bajo una forma de actividad organizada sistemáticamente para alcanzar su finalidad educativa, en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto mediante estímulos directamente educativos conformados por el propio sistema escolar.

En la escuela se organiza sistemáticamente la actividad del educando a través de procesos de intervención orientados desde las dimensiones generales a desarrollar personas con estímulos directamente educativos conformados por el propio sistema escolar.

En la escuela como espacio educador se organiza sistemáticamente la actividad y se conforma la misma en y desde 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 formas de expresión y de las áreas de experiencia, atendiendo al significado de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la orientación formativa temporal referida a la condición humana individual, social, histórica y de especie. En los estímulos directamente educativos conformados por el sistema escolar, el tiempo y el espacio se distribuye dentro de la actividad disciplinar y siempre hay un profesor que guía y orienta la actividad.

La efectiva conformación de la actividad por el sistema escolar diferencia la actividad educadora de procesos formales y no formales. No se trata de que una sea más educación que otra, ni que una tenga mejores medios que otra. Ambas pueden ser iguales, excepto en que la mejor educación formal se hace conformada al sistema escolar, es decir, por su modo de organización y distribución de tiempos y espacios de aprendizaje y la mejor educación no formal se hace exactamente igual que la otra, pero sin las condiciones que establece en la actividad educativa el sistema escolar y la conforman como actividad educativa escolar

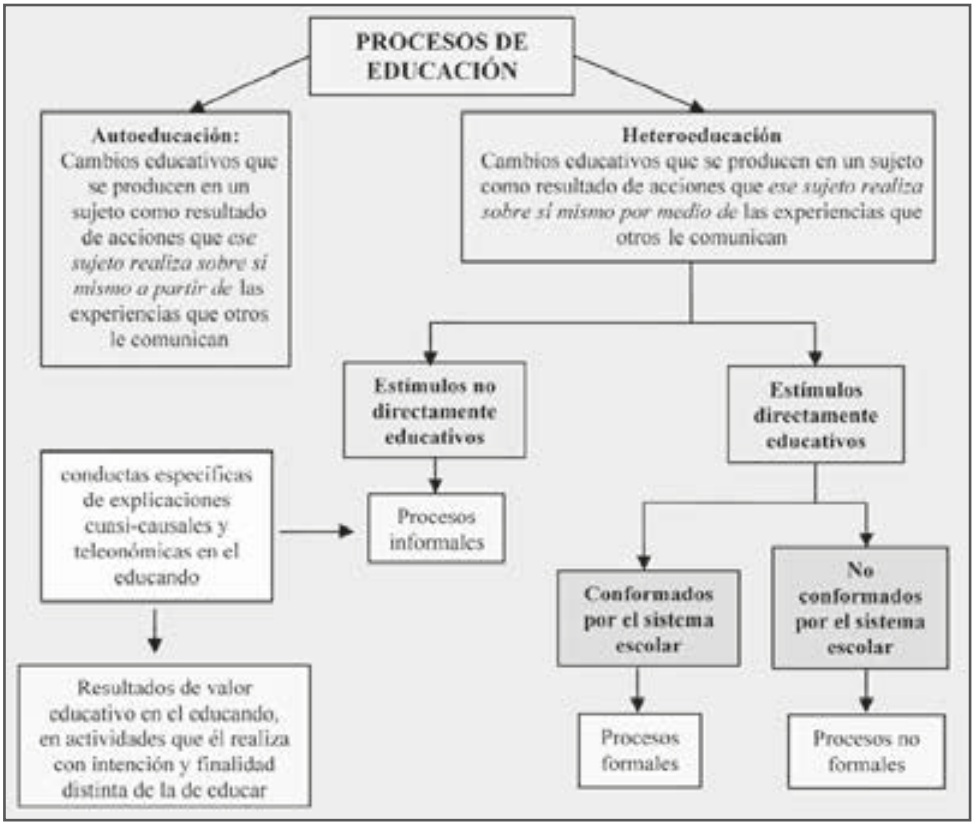
La *diferencia específica* entre formal y no formal en los procesos educativos es la realización de actividades conformadas o no por el sistema escolar.

Formal, en relación con los procesos de educación, significa que los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos son adquiridos con estímulos directamente educativos mediante actividades conformadas por el sistema escolar.

No formal, en relación con los procesos de educación, significa que los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos son adquiridos con estímulos directamente educativos mediante actividades no conformadas por el sistema escolar, aunque estén realizadas utilizando los espacios propios de la escuela.

Según la adecuación de la actividad que realiza una institución a los criterios fijados, esa institución realizará uno o varios de los tipos de educación que reflejamos en el siguiente cuadro.

Cuadro 41. Procesos de educación en función del agente educador y su intencionalidad.



Fuente: Touriñán, 2007a. Elaboración propia.

7.3. LA ESCUELA ENTRE LA PERMANENCIA Y EL CAMBIO. LA ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL

Hoy se habla, igual que hace 40 años, de crisis de la institución bajo las formas singulares de crisis de número de alumnos, crisis financiera, crisis de adecuación de planes de estudios, incluso de crisis de nuevas prioridades. Y se asume, además, en el fondo, que debajo de todas estas crisis puntuales, subyace una crisis más profunda y global: es la crisis de gestión en la que los responsables de la administración a nivel estatal, a nivel autonómico y a nivel de centros tienen que definir sus posiciones,

pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas.

En el año 1973, Spackman se preguntaba en un artículo incisivo si eran necesarias las escuelas. Su contenido sigue siendo actual su argumento de fondo era que las escuelas no habían sido capaces de cumplir su cometido y cada vez era más evidente la duda acerca de la conveniencia de conservar la escuela tal y como era en aquel momento, porque desde una determinada óptica era posible enfrentar el aprendizaje real con la escuela (que era obligatoria, orientada a títulos, con planes de estudios poco flexibles, con agrupación de niños por edades, con organización jerárquica y con desprecio a las nuevas redes educativas (Spackman, 1973).

Es oportuno hacer alusión a uno de los insignes maestros del pensamiento universitario, Ortega y Gasset, y destacar con él que la reforma en la educación no puede reducirse a la corrección de abusos, ni siquiera consiste principalmente en eso; la reforma es siempre creación de nuevos usos (Ortega, 1968). En este sentido se expresó el profesor Faubell en la época de los setenta, condensando el pensamiento de reforma de la escuela hacia su reevaluación frente a la desescolarización (Faubell, 1973). Volver a pensar en la misión y papel de la institución escolar dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, es una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la institución escolar no es una crisis de la escuela como institución, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer escuela. En el fondo, como antes apuntamos, es un problema de creación de nuevos usos.

Es posible que en esta vorágine de desarrollo que nos obliga en el momento actual, tengamos que reconocer que en lugar de "escuela", tendremos la "pluriescuela", no sólo por la variedad de las actividades académicas, o por la importancia cada vez mayor de las actividades paraescolares, sino también por su modo de integrarse en el entorno social circundante y por la heterogeneidad de su clientela a día de hoy.

El mismo concepto de espacio escolar y los recursos a su disposición, ahora, nos obligan a hablar de escuelas orientadas a polos de excelencia que optimicen con gestión de calidad los recursos materiales y humanos en la zona donde la escuela está ubicada.

Es seguro, asimismo, que, en los nuevos modelos escolares, las exigencias de espacio y de clima adecuado para la masa crítica de formación nos lleva a hablar de un modo particular de macrocentros integrados que cobijan muy diversas actividades agrupadas bajo los principios de responsabilidad compartida de los diversos agentes implicados, complementariedad de tareas, autonomía escolar y reconocimiento de la condición de experto para el profesional de la educación. Pero, en cualquier caso, no tenemos que olvidar que todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos de la institución escolar. Porque, el entorno de la escuela está cambiado (Touriñán, 2008c):

- Nuestro público ya es muy diversificado.
- Nuestra fortaleza ya no puede residir exclusivamente en el territorio preservado, hay competencias cada vez más descentralizadas y desconcentradas.

- El tamaño de las escuelas está ajustado sólo en un determinado sentido a las posibilidades de desarrollo educativo.
- La escuela no ostenta el monopolio de la educación, aunque siguen siendo las instituciones autorizadas para ofrecer la formación de manera formal.
- La educación derivada de procesos no formales e informales de intervención pedagógica es inequívocamente competitiva.

Debe entenderse que la mezcla de tradición y modernidad en las reformas de instituciones educativas obliga a pensar en la creación de cauces razonables para que los esfuerzos sinérgicos hagan compatibles la subsidiariedad, la responsabilidad compartida y el rendimiento social de la institución. En el fondo, esto quiere decir que no es bueno utilizar el marco legal para preservar el cuerpo de la institución escolar de modo tal que sea prácticamente imposible encontrar fórmulas para que la institución rinda cuentas a la sociedad de las funciones que tiene encomendadas y del modo de realizarlas.

La experiencia de las reformas educativas en estos años permite afirmar que se generalizó una cultura en el gobierno de las instituciones educativas que no está muy lejos de hacer sinónimo autonomía e impunidad, porque las responsabilidades en los órganos de gobierno se pueden difuminar hasta extremos irracionales en el anónimo colectivo de la comunidad educativa y no están garantizadas, ni la continuidad temporal de las metas planificadas, ni su consecución.

Insistiendo en esta idea, es fácil recordar que, una de las fórmulas apreciadas en el pensamiento de la reforma educativa, era la firme convicción de que, con la autonomía, el sistema seleccionaría lo bueno de los centros, diferenciándose por su actividad de los malos. Es un principio que no ha funcionado ni en la economía y ha quedado probado y los hechos de la crisis financiera mundial actual manifiestan tozudamente que la creación autonomía liberalizada no conduce necesariamente a la calidad del sistema.

La coordinación de los recursos, la autonomía de la institución, el valor del capital humano y el valor económico de la educación son incuestionables en este momento. Hay una orientación para que, con responsabilidad compartida, se trabaje para mejorar la definición y la construcción de estructuras organizativas y de gestión que garanticen la realización de los valores formativos que se esperan de la escuela y que en muchos lugares ha sido recogido como "vuelta a las bases", "mejores escuelas para todos" o "que ningún niño se quede atrás" (Paige, 2006; US. Government, 1973; House of Commons, 2006).

Pensar que la escuela es el único lugar donde se eligen valores es irreal e implica olvidar que desde muy diversos entornos se pueden promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos.

Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones son de corresponsabilidad familia-escuela-sociedad civil-estado y apuntan a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia propia, pero no invalidan el rigor lógico de la diversidad de competencias en el logro de la finalidad educativa de formar ciudadanos capaces de convivir pacíficamente. Se sigue, por tanto, que el carácter participativo de la toma de decisiones respecto de la finalidad, no debe anular en modo alguno

el hecho de la responsabilidad singular de cada uno de los agentes que participan en la formación para la convivencia ciudadana en la sociedad pluralista y abierta.

La Unión Europea ha reforzado esta preocupación compartida en la Educación, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, Art.. 151 y Constitución Europea, Art. III-280).

En contraposición a este desarrollo orientado en un compromiso de voluntades, la contrastación con la realidad nos hace pensar que los jóvenes de hoy no comprenden el mundo mejor que los de hace una o dos décadas. La sensación de fracaso en nuestro Sistema Educativo (España), al estar situados por debajo de la media europea, parece indicar que la excelencia ya no es una virtud en las aulas, frente a la mediocridad, a pesar de que la actitud positiva y favorable de nuestros adolescentes hacia la escuela sea mejor que la manifestada en dos tercios de los 40 países encuestados (Touriñán, 2008c).

Sin ulteriores análisis, tal parece que las infraestructuras deficientes en los centros, las leyes educativas que se han ido aplicando de manera experimental, el retraso histórico y la falta de objetivos compartidos profesional y familiarmente, la formación del profesorado, pendiente de actualización, la escasa dotación de recursos, la ausencia de adaptación entre horarios escolares y exigencias familiares y laborales, la no mejora de las condiciones del aula, junto con el reparto desequilibrado entre tareas y motivación estudiantil, han sido causas de esta situación y es evidente que ante ella el papel de los directivos es fundamental para vencer las resistencias a las innovaciones, tanto si se trata de promover innovación y calidad , como si se trata de favorecer su arraigo.

El reto fundamental, a pesar de la diversificación, es la innovación con objeto de atender a las demandas de la nueva sociedad tecnológica, haciendo hincapié en que la coordinación ni es una excusa para duplicar las funciones, ni un instrumento para la fiscalización del día a día escolar.

Aumentar la calidad del servicio e incrementar la productividad exige una relación estable e integrada entre las diferentes etapas del proceso de innovación en educación, referidas como estructura, proceso y producto, junto con el nivel de conocimiento científico-tecnológico del proceso de intervención, la racionalización de la oferta y la garantía de oportunidades. (Coldstream, 1988).

Esta situación de encuentro y renovación, se caracteriza, a diario, por la proliferación, en alguna medida incontrolada, de recursos, descoordinación, incompatibilidades físicas y lógicas, esfuerzos e iniciativas redundantes, duplicación de inversiones, costes elevados (muchos de ellos sin identificar), escasa rentabilidad, notables diferencias en la distribución de recursos y facilidades, interdependencias funcionales, tensiones entre grupos, etc. (CNE, 1995; Comisión de las Comunidades Europeas, 1990, 1991, 1992 y 1993a).

Hoy tenemos que ser conscientes de que junto a los conceptos de calidad, racionalidad, competitividad, eficiencia, relevancia, cantidad, movilidad, equidad y grado

de satisfacción, el campo semántico del debate español acerca de la educación escolar apunta también a conceptos como: inercia, burocracia orgánica, improvisación frente a los cambios, disfuncionalidad, desequilibrio, desgobierno e inseguridad jurídica.

Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos de la institución escolar.

Entendemos que en esta propuesta temática la familia, la escuela, el Estado y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (Touriñán, 2004a; Ortega y Mínguez, 2003; Ortega, 2004).

El sentido de la educación, fundado en su naturaleza axiológica, justifica esta propuesta y reclama la formación en la escuela como competencia de todos los profesores, en tanto que responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con la familia, el Estado y la sociedad civil. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación desde el sistema educativo. 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 (Pérez-Díaz, Rodríguez, y Sánchez, 2001; Popkewitz, 2009).

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación legitimada y legalizada en la Constitución. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación en la escuela ante *un nuevo reto de arquitectura curricular*, teniendo en cuenta la condición de experto en educación para el profesor, porque se trata de hacer posible para los alumnos la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados y el uso y disfrute de las posibilidades educativas escolares y extraescolares sin competencia excluyente entre ellas.

Desde una perspectiva pedagógica es incuestionable que se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso desde la escuela. Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente

la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad y la formación en la sociedad digital y del conocimiento; compromiso, porque la convivencia tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir, como desarrollo, en el espacio convivencial propio de la escuela (Touriñán, (Dir.), 2008a).

7.3.1. La escuela tiene un lugar propio en la educación

El informe Faure, "Aprender a ser", formulado a principios de los años setenta, que puede ser considerado como el estudio de las constantes, problemáticas y estrategias a seguir para la educación del futuro, mantiene dos hechos fundamentales. Por un lado, se mantiene que en la educación en ese momento existen tres fenómenos nuevos, históricamente hablando (Faure, 1973, pp. 61-62).

1. La extensión de la educación considerada a escala planetaria tiende a preceder al nivel del desarrollo económico por primera vez en la historia de la humanidad.
2. La educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen.
3. Aparecen contradicciones entre los productos de la educación y las necesidades sociales de manera que diversas sociedades comienzan a rechazar un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada.

Y, por otro lado, ante estos fenómenos, se advierten tendencias comunes frente a las actuales estructuras educativas. Estas tendencias son de cuatro tipos (Faure, 1973, pp. 69-72):

- Tendencias que pretenden reformar o arreglar las estructuras educativas existentes y modernizar las prácticas pedagógicas, vayan o no paralelas a las transformaciones estructurales en el plano socioeconómico.
- Tendencias que pretenden transformar las estructuras educativas en función de la estructura sociopolítica. Tal es la preocupación de aquellos que, desde una perspectiva sociologista, mantienen que la educación es una variable dependiente de los cambios sociopolíticos.
- Tendencias que, bajo una perspectiva pedagogista, defienden que la educación debe ser un elemento causal en cada sociedad; pero como, en la práctica, es un factor directo de las contradicciones sociales, propugnan una desinstitucionalización de la educación y una desescolarización de la sociedad.
- Tendencias que reconocen que la relación escuela-sociedad no debe ser transitiva, sino recíproca, es decir, de verdadera interacción.

Es un hecho innegable, ante esas posturas divergentes en torno a la posible reforma de la escuela, que es muy improbable continuar el desarrollo de la educación por el campo trazado y al ritmo fijado en una época pasada. Empero, a pesar de esa evidencia, la escuela no ha encontrado en ese libro el nuevo camino y el ritmo conveniente.

En 1976 se publica en España "*La educación en marcha*" (UNESCO, 1976). Esta obra es un trabajo de compilación que, nuevamente bajo el patrocinio de la UNESCO, ofrece la posibilidad de continuar los estudios emprendidos en el informe "*Aprender a*

ser". Desde el punto de vista de nuestro objetivo, es suficiente decir ahora que en este nuevo trabajo se mantienen dos tesis fundamentales con respecto a la educación:

1. Por una parte, se afirma que el interés dedicado a la educación es mayor que nunca entre partidos, entre generaciones, entre grupos y es objeto de conflictos que han revestido muchas veces la dimensión de verdaderas tempestades políticas e ideológicas. Se ha convertido en uno de los temas preferidos de la crítica social, empírica y científica. En cualquier caso, se insiste en que todas estas formas de contestación —tácitas o explícitas, pacíficas o violentas, reformadoras o radicales—, merecen en un concepto y otro ser tenidas en consideración al elaborar las políticas y las estrategias educaciones para los años y los decenios futuros (UNESCO, 1976, p. 83).
2. Por otra parte, se insiste en que, si se trata de generar visiones prospectivas, ya no será posible abordar reformas educativas en forma fragmentaria, sin considerar el conjunto de los objetivos y modalidades de la acción educativa. Las reformas deben de ser holísticas y participativas. Esto es así, porque, para saber cómo modificar los fragmentos, es preciso conocer el conjunto del campo. Y asimismo, todo sistema que insista en facilitar servicios educativos a una población pasiva y toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados un proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sino éxitos marginales (UNESCO, 1976, p. 223; Huberman, 1973).

7.3.2. Educar, ni es escolarizar, ni se produce en un vacío socio-económico

Sin embargo, a pesar de estos planteamientos, seguimos siendo testigos de reformas sobre la escuela como institución que, o son construcciones fragmentarias, o son construcciones que pretenden realizar una política educativa concreta de marcado carácter propagandista, es decir, se trata de estudios que definen y defienden estrategias a seguir para que la escuela cambie de acuerdo con los principios ideológicos de un determinado grupo.

Desde esta perspectiva, a finales de los setenta era obvio que cualquier reforma educativa orientada desde la investigación consolidada aconsejaba no apartarse de dos tesis fundamentales (Husén, 1979, p.47):

1. La educación no puede ser identificada sólo con la escolarización.
2. La educación no ocurre en un vacío socioeconómico.

La correcta comprensión de estas dos tesis es lo que permite afirmar a Husén que la mayor parte de los libros que hablan sobre las crisis de la escuela se centran en la relación escuela-sociedad, y se olvidan de los problemas internos de la escuela (Husén, 1978, p.19). Incluso hoy podemos afirmar que la carencia más frecuente en los estudios acerca de la escuela es la reducción del problema a estudiar a la exclusiva consideración de una relación descriptiva. O sea, se considera la escuela como una institución que debe ser estudiada en función de los efectos que produce con independencia de nuestra decisión actual sobre ella, cuando la realidad es que la escuela produce unos efectos y no otros en función de las razones que el hombre y la investigación descubren para justificar en política educativa y en la intervención directa en el aula la conveniencia de ese efecto frente a otros. Y, por consiguiente, se hace imprescindible,

además, un estudio crítico, normativo, de las razones que cada grupo da para defender su postura, buscado como exigencia empírica de verificación el grado de adecuación entre el efecto que queremos producir con la escuela defendida y el resultado pedagógico que se produce en el educando con esa forma de actuación escolar propuesta. Algo que la investigación actual reconoce como investigación del valor añadido de la escuela (Colom, 2000; Gaviria y otros, 2009; Connor, 2009; Gadsden, 2009).

La cuestión fundamental no es primariamente si la sociedad produce estudiantes con una competencia formal justificativa del dinero gastado en las escuelas, sino si el dinero ha sido gastado de un modo tal que promueve el alcance de los objetivos educativos fundamentales. La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parado de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propias metas educativas. Y dicho esto, yo adelanto mi posición abierta en este discurso, que podría sintetizarse del siguiente modo:

> "La escuela será pública y/o privada, según el caso, por principio de libertad de enseñanza, por derechos reconocidos en la legislación , y por libertad de trabajo; pero la enseñanza, como organización, tiene que ser necesariamente pública, porque la formación es una necesidad social, al lado de otras necesidades sociales fundamentales, y, siendo los recursos económicos limitados, el objetivo de la educación permanente y la garantía de igualdad de oportunidades, exigen un sutil juego de subsidiariedad, responsabilidad social compartida y rendimiento efectivo de cada institución escolar"(Touriñán, 1999b, p.15).

Damos por supuesto que todos estos cambios se plantean en el contexto de países desarrollados que han asumido el compromiso de respetar los derechos humanos y mantienen un marco general de tendencia acentuada hacia la descentralización administrativa, la desconcentración de funciones apoyada en el principio de participación y gestión democrática y una cierta apertura hacia la desinstitucionalización de la educación propiciada por el hecho de que la sociedad de la información interacciona a través de las redes en las escuelas y en los hogares.

7.3.3. Preguntas permanentes y respuestas cambiantes

El significado del concepto de cambio, parece indicar siempre que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí: acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de *pertenencia* a una determinada *identidad* para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la *dignidad de la persona*, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así, porque la tarea fundamental de toda educación, *de la Educación sin adjetivos*, es la *formación integral* de la *persona*. (Pérez Juste, 2005).

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con carácter y sentido en el resultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum (Touriñán, 2006a y 2004b).

Parece absolutamente necesario que el currículo escolar de la educación dé respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando soluciones de contenido propio de las formas de expresión y de las áreas de experiencia, atendiendo al significado de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la orientación formativa temporal de la educación para la condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, 2011a y 2012c).

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico de la escuela que nos obliga a pensar en términos de estrategias de convergencia para la educación respecto del sentido y función de la escuela. Lo que permanece es la tarea de educar. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo. Esto es así, porque la educación es proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de las dimensiones generales de intervención vinculadas a la actividad interna del educando mediante procesos orientados al uso y construcción de experiencia axiológica para elegir, comprometerse, decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso ajustado al carácter y sentido propio del significado de educación en un entorno social, cultural y personal diverso. Pero también es así, porque la educación es un 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 la tarea y en el resultado de la acción escolar. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. La globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del "otro" y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional. Las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en un sentido definido (Touriñán, (Dir.), 2008b):

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación.

- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela, estado y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete.
- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los procesos no formales e informales de intervención educativa, junto con los formales.

Las preguntas permanentes sobre el futuro de la escuela en relación con educación se encuadran en cuestiones relativas a (Touriñán, 2008c):

- Cómo diferenciar los propósitos educativos de la escuela de los propios de la familia y otras organizaciones.
- Cuál es la edad oportuna para una selección.
- Cómo repartir las fuentes de financiación entre los diversos niveles.
- Como preparar el sistema educacional para una autoevaluación y autorrenovación.
- Cómo reformar gobierno y administración del sistema educativo en orden a mejorar la adquisición de metas genuinamente educativas.
- Cómo puede ser mantenido un pluralismo en educación que ofrezca reales opciones a los padres.
- Hacia donde orientamos preferentemente la investigación en educación en el ámbito de los valores.
- Cuáles son las prioridades en la escuela desde el punto de vista del sentido axiológico.
- Qué responsabilidad tienen los profesionales de la educación en el marco de una sociedad abierta, democrática y pluralista.
- Cómo distinguir lo permanente y lo cambiante en la educación.
- Qué valores pueden fundamentar la educación y la convivencia en la escuela en las sociedades occidentales abiertas, democráticas y pluralistas.
- ¿Más educación para más personas quiere decir la misma para todos y al mismo nivel?
- ¿Organizar democráticamente quiere decir que todos somos iguales y no hay líderes y todos tenemos la misma competencia?
- ¿Transmitir ideales democráticos quiere decir que lo haremos a cualquier precio?
- ¿Formar el sentido de lo social es compatible con el respeto a la diversidad? ¿Es problema de una asignatura, es una responsabilidad compartida, es una competencia general de la educación?
- Qué valores deben fundamentar una educación para la diversidad y la identidad.
- Qué modelos de formación para la convivencia y el respeto al otro en la escuela.
- Qué sentido educativo y pedagógico tiene la experiencia virtual.

- Qué problemas nuevos implica la integración de la relación sociedad de la información-escuela-sociedad del conocimiento.
- Qué problemas son emergentes en la educación en relación con la escuela.
- Qué hace estar a la escuela a la altura de los tiempos.

Las respuestas cambiantes son susceptibles de ser agrupadas, sin caer en estereotipos, en posturas de tendencia (Touriñán, (Dir.), 2012, cap. 1).

1. Desde una postura más conservadora las soluciones a estas cuestiones están matizadas desde razonamientos apuntalados en la excelencia y el esfuerzo porque se advierte:
   - Deterioro del trabajo intelectual, a causa de un excesivo énfasis en objetivos afectivos y en el desarrollo social.
   - Falta de atención a los superdotados como consecuencia de la aceptación de un dogmático igualitarismo.
2. ºDesde una postura neorrousseauniana, proclive a la desescolarización y en el mejor de los casos a la desinstitucionalización, las soluciones están matizadas desde razonamientos apuntalados en la convicción de que la escuela es:
   - Un instrumento opresivo y monopolístico tanto en los países capitalistas como socialistas.
   - Un instrumento de manipulación movido por la oferta y la demanda.
   - Un aparato de reproducción de la ideología dominante en la sociedad.
   - Una manera poco flexible de arbitrar soluciones para la diversidad de posibilidades de aprendizaje de calidad
3. Desde una postura humanista, para quien la escuela debe centrarse en la satisfacción de las necesidades inmediatas y, por consiguiente, ajustar al estudiante a un entorno físico, social, político, económico e intelectual con un mínimo de distorsiones de las expectativas sociales, la solución de tendencia en este caso, bajo la forma de movimiento de escuelas eficaces (procesos de calidad) o bien bajo la forma de movimiento de mejora de la escuela (círculos de calidad y capital humano), es criticar en la escuela:
   - La adherencia formal a reglas que los elementos personales de la institución —estudiantes, profesores y administradores— no desean;
   - El incremento de la distancia social entre los diversos estamentos del sistema y progresivo aumento de la falta de sentido de comunidad;
   - La expresión de las relaciones entre estamentos en términos de autoridad (poder) más que en términos de adquisición de metas comunes;
   - Las motivaciones del sistema por recursos extrínsecos de logro y de evitación del fracaso, más que por el sentido del trabajo y por el aprecio a la formación.

Una buena parte de este exceso de problematicidad se explica desde el desfase existente entre las metas del sistema escolar, estructuradas horizontalmente, y la regulación de dicho sistema, estructurado verticalmente. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede

desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema —Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula— tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo por medio de la educación y la escuela que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información como un derecho social. Y ese acceso plantea problemas específicos a la planificación, que no se derivan simplemente del concepto de finalidades y de su transversalidad en el sistema educativo, sino que proceden de la peculiar forma de interacción que corresponde al proceso de construcción compartida de la cultura por medio de la educación a través de las redes, que es un problema sin resolver.

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan —más que nunca y de manera incontestable en nuestra sociedad— en la información, en el conocimiento y en la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación. En este contexto la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de adaptarse a las nuevas necesidades y condiciones pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, son nuevas. Estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización y de respeto al significado de 'educación', porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos.

Desde el clásico mito griego de Procustes, que resolvía la diversidad en una hipotética cama que permitía seccionar todo miembro del humano que sobrepasara las dimensiones determinadas por la misma, hasta las posiciones actuales, sólidamente construidas desde planteamientos rigurosos, hemos recorrido un camino que impide razonablemente defender posiciones puramente pasionales y subjetivas en torno a la diversidad. La individualización pedagógica y la personalización educativa, junto a la socialización condensan los diversos postulados que en círculos culturales de la educación han venido definiéndose como componentes fundamentales de la educación frente al fundamentalismo ideológico y al neutralismo utópico que propician actitudes sectarias y excluyentes de la diferencia en los humanos (Touriñán, (Dir.), 2012, caps.1 y 9).

Desde el punto de vista técnico, el debate sobre la organización de grupos escolares y la homogeneidad del agrupamiento de alumnos ha aportado otras perspectivas de

rigor al debate de la diversidad, pues nos ha obligado a reparar en el hecho de que la variabilidad intra-grupo en clase es superior a la variabilidad inter-grupo, haciendo de las diferencias, no sólo un objeto de estudio, sino también una condición de la intervención pedagógica que permite apoyar la conveniencia y la oportunidad escuelas mixtas y escuelas diferenciadas (Vázquez, Sarramona y Touriñán, 2009).

En el ámbito de la educación, todos somos conscientes del debate que se ha planteado recientemente a nivel social. Junto con la polémica de las "humanidades" y la cuestión de "la escuela pública-escuela privada", asistimos aún hoy al debate de la escuela cívica y de la escuela comprensiva cuyo aspecto más significativo se corresponde con la cuestión de la formación para el desarrollo cívico y de la homogeneidad-diversidad curricular en la secundaria (Peña y Fernández, 2009).

La planificación educativa se ve afectada por estas líneas de tendencia que exigen, cada vez más, la gestión de calidad en los centros y el compromiso del profesional de la educación. En cualquier caso, parece obvio que, en nuestros días, la escuela tiene unas funciones específicas que la hacen merecedora del carácter institucional; ahora bien, el profesional de la educación ha de resolver de forma conveniente tres antinomias que la situación descrita plantea: burocratización y centralización versus descentralización de la educación; integración de la educación y la vida laboral en el trabajo; unidad versus diversidad en las expectativas educacionales.

7.3.4. El sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar. No es revolución, es reforma y orientación formativa temporal

En relación a la educación, solemos hablar con mucha frecuencia y sin control del significado de 'revolución'. La revolución educativa y la revolución escolar son dos expresiones cuyo dimensionamiento está hipervalorado por su interés mediático. Aun así, el profesor Torres ha delimitado doce grandes transformaciones, que identifica como revoluciones en el inicio del siglo XXI y que hay que tenerlas en cuenta, porque afectan a las áreas del currículum y a sus contenidos (Torres, 2011, p. 15; Gimeno, 2001 y 1998).

Valga como ejemplo de lo anterior la idea revolucionaria de 'Tercer Entorno' (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad, también se ha usado como connotación específica de un cambio revolucionario o de un cambio que preconiza el advenimiento de una nueva etapa de civilización (Echeverría, 1999; Castells, 2001; Neira, 2011). Este cambio ha sido analizado ya desde muy diversos perspectivas: como *Tercera Comunicación* (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como *Tercera Revolución* (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como *Tercer Espacio* (el de la pantalla interactiva —la interficie—, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo "Entorno" genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003). Todo ello contribuye a reforzar la idea de que la revolución en nuestros días implica cambio tecnológico y que la nueva civilización implica cambio de mentalidad (Touriñán, 2004b; Touriñán (Dir.), 2010).

Por su parte, el profesor Esteve, en dos de sus últimos libros, nos habla de la tercera revolución educativa como la revolución que corresponde a la educación en la sociedad del conocimiento (Esteve, 2010a y 2010b): una revolución que debe generar auténtica educación inclusiva y exige reconvertir nuestros sistemas de enseñanza en sistemas educativos (Esteve, 2010a, pp. 72, 134 y 150) y transformar nuestras instituciones escolares en centros de educación (Esteve, 2010b, pp. 87 y 103).

Es mi opinión que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar, que debe cumplir finalidades educativas, y la escuela es una institución educadora cuyo objetivo es el logro de las finalidades de la educación en cada etapa. Por definición el sistema educativo y la institución escolar están concebidos para educar y la legislación ampara y promueve la legítima acción educativa de los centros escolares en el sistema educativo. Por definición en el sistema y en la escuela los profesores no son solo enseñantes, son educadores. Puede que haya profesores que renuncien a su función y algunos hasta crean que lo mejor es ser enseñante y no educador. Pero no hay razón para pensar que el sistema y la escuela están necesitados de una revolución. Lo cierto es que las condiciones educativas del sistema y de la escuela ya están definidas y los incumplimientos de las mismas exigen asumir que más que revolución, debe haber reforma; hay que corregir abusos y generar nuevos usos. No es revolución, es reforma lo que se necesita (Touriñán, 2008c y 2010a).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. 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 (Touriñán, 2009).

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo convivencial, en particular (Vázquez, Sarramona, y Touriñán, 2009; Glenn, 2006).

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

otro" en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada se pone de manifiesto en la orientación formativa temporal para la condición humana en las materias escolares, que están definidos por ley para educar y no solo para ser enseñadas.

7.3.5. Presupuestos pedagógicos de la descentralización

Junto con la profesionalización, la descentralización educativa puede calificarse como el acontecimiento estructural más relevante en el análisis socio-político de los sistemas educativos. Precisamente por esta razón entendemos que la perspectiva comparada proporciona un camino adecuado para tratar el problema de la descentralización educativa, haciendo especial hincapié en las cuestiones pedagógicas.

La descentralización educativa es un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones. Puede existir desconcentración de funciones en una organización fuertemente centralizada. Precisamente por eso, la descentralización exige la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Touriñán, 1995b, 1996b, 1996c y 1999a).

Es preciso denunciar, además, en el punto de partida —incluso perteneciendo cada uno de nosotros a una Comunidad Autónoma y reconociendo, tanto la diversidad cultural, como la unidad del conocimiento frente al pensamiento único— el error simplista de identificar descentralización con buena educación y centralización con mala educación. Puede haber educación de calidad en sistemas centralizados. Como ya dijimos, la descentralización supone una opción de organización horizontal del poder y de atribución territorial de autonomía de la decisión. La centralización y la descentralización administrativa del sistema buscan la consecución de educación de calidad, pero hay una clara diversidad de criterios respecto del modo de organizarse para esa meta en cada tipo de sistemas. Precisamente por eso, el núcleo de la exposición de este apartado se centra en el estudio de los presupuestos pedagógicos de la descentralización educativa.

Asimismo, como ya dijimos en el epígrafe 6.4 del capítulo 4, resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a otro. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos son:

- La alternativa regionalización-internacionalización.
- La alternativa heterogeneidad-homogeneidad.
- La alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos.
- La alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad Autónoma-uniformidad inter e intra Comunidad.
- La alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad Autónoma-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

Este equilibrio de opciones antinómicas forma parte sustantiva de la alternativa de descentralización, que se mueve siempre delimitada por dos extremos: la uniformidad total de un centralismo utópico y el aislamiento o cierre sobre sí mismo de la descentralización radicalizada. En mi opinión, el resultado equilibrado no se logra buscando la confrontación, sino favoreciendo el pacto académico que haga posible, como mantiene la UNESCO, el desarrollo humano sostenible a través de la Educación (Touriñán, 2000).

Desde el punto de vista de los presupuestos, resulta un lugar común reconocer que la descentralización educativa se postula como la solución más adecuada para que el derecho a la educación se resuelva con autonomía escolar y aproximación directa a las necesidades de los alumnos adminsitrados durante el proceso educativo. Pero, desde esa óptica general, hay que precisar que la descentralización educativa establece su significación en relación con tres conceptos polisémicos y de raigambre: el concepto de libertad de enseñanza, el concepto de democratización y el concepto de autonomía escolar (Touriñán, 1996c; FESE, 2003, 2004 y 2006; García Garrido, 2002).

7.3.5.1. Libertad de enseñanza

La libertad de enseñanza es uno de los conceptos que se presupone en la descentralización educativa. El problema primero de la descentralización es el reparto político de competencias; pero el objetivo fundamental del reparto es el mejor y más eficaz ejercicio del derecho a la educación, cuya expresión más genuina es la libertad de enseñanza en su triple acepción: libertad de elección, libertad de creación, libertad de cátedra.

No es este el lugar adecuado para repetir una doctrina pedagógica consolidada. Es suficiente para nosotros recordar que la plasmación de libertades concretas en torno al derecho a la educación ha establecido unos lugares comunes de discusión con respuestas diversas (Touriñán, 2008c):

- La libertad de elección centra la polémica en torno a la gratuidad y la obligatoriedad de la educación. El debate pedagógico acentúa, no la financiación de la enseñanza, sino la fuerza moral de la segunda oportunidad de educación (ya sea esta la educación de adultos, para los que no pudieron asistir a la escuela, ya sea esta la continuidad y la promoción escolar por niveles).
- La libertad de creación establece un debate político del ejercicio del derecho a la educación bajo la polémica de escuela pública y escuela privada. El debate pedagógico ha enfatizado la necesidad de asistir a centros pedagógicamente programados como manifestación genuina del derecho a la educación por encima de la relación del centro con quien la financie.
- La libertad de cátedra establece un debate político del ejercicio del derecho a la educación bajo la polémica de pluralismo en el centro o pluralismo de centros. El debate pedagógico ha enfatizado en este caso la atención a la condición de experto en la tarea educativa y la garantía de autoridad institucional del profesor.

Libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra son presupuestos de la descentralización, porque son manifestaciones probadas del ejercicio del derecho a la educación que pretende ser mejor realizado en estas propuestas. La reflexión de conjunto sobre estas manifestaciones del derecho a la educación nos lleva a defender tres connotaciones particulares desde el punto de vista de la descentralización que ya

hemos analizado en capítulos anteriores: la diferencia entre derechos y libertades; la condición de profesional experto en educación; el compromiso profesional del educador hacia la sociedad pluralista.

7.3.5.2. Democratización

La democratización es otro presupuesto de la descentralización educativa. El problema al que aboca la descentralización, cuando se ejerce el derecho de la educación en democracia, es la manifestación de la democratización en tres ejes:

- Democratización como extensión de la educación a todos los ciudadanos,
- Democratización como organización democrática de la educación y
- Democratización como transmisión de los ideales democráticos.

La democratización es un postulado básico de la descentralización, porque la educación descentralizada se organiza para desarrollar el derecho a la educación como un derecho de agentes personales que participan en su propio desarrollo y como derecho social. La reflexión de conjunto sobre las manifestaciones de la educación como derecho social exige la observancia de dos condiciones particulares que, desde el punto de vista de la descentralización, constituyen una propuesta aceptada: la participación como instrumento de descentralización y la profesionalización en el sistema como garantía de continuidad. De la segunda, ya hemos hablado en el capítulo 4. Vamos a dedicar unas reflexiones a la primera condición, en los párrafos siguientes.

Todos los modelos de organización participativa suponen la existencia dicotómica de ámbitos de responsabilidad y órganos de participación, más o menos incardinados en la estructura y la realización de funciones. La ordenación de los niveles de decisión puede y debe sistematizarse (dicho sea de paso, en España no se contempla todavía como subsistema de descentralización a la Administración local y en la práctica, a pesar de lo que sea razonable y aconsejable, no ha alcanzado una operatividad digna de mención).

La educación es una responsabilidad social compartida; es tarea de todos los agentes implicados, tal como hemos visto en el capítulo 6, epígrafes 2.4, 2.5, 2.6 y 3.3. La participación implica reconocer que los distintos miembros de la sociedad son capaces de pensar, de implicarse y llevar a cabo acciones sobre lo que afecta a su vida en los distintos contextos sociales (familia, colegio, comunidad, etc.). Ello exige que sean informados, consultados y escuchados en todos los asuntos que les afectan. Por ello una buena participación hunde sus raíces en los objetivos de la misma socialización democrática. Sin embargo, es bien cierto que, para que la ciudadanía se implique en la participación ha de experimentar sus beneficios.

La participación en el sistema educativo, permite garantizar que las decisiones son la resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de los implicados. Esto es así, porque en el concepto de participación están integradas, tanto la representatividad, como la responsabilidad.

El sistema educativo realiza un tipo de actividad social que demanda especialmente de la participación. La actuación educativa se ejerce tanto en nombre de los intereses generales de la comunidad como por delegación expresa de los padres y tutores, principales responsables de la educación de los hijos. Así, la educación no puede ser un monopolio del poder político, por cuanto hay derechos de los padres y de los propios

educandos que es preciso respetar. Tampoco una actividad de patrimonio exclusivo de los profesionales que la ejercen, porque éstos se deben a la sociedad que les reconoce derechos de actuación pero también deberes de compromiso y resultados.

Desde este punto de vista pedagógico la democratización se vincula a la equidad y la participación. Y desde esta perspectiva mantengo que hay un límite a la igualdad que ha trascendido las barreras de los conceptos de igualdad de trato, de resultados y de continuidad: la vinculación del concepto de igualdad con el concepto de calidad y excelencia. El eje calidad-equidad-excelencia nos obliga a reconocer, por un lado, el esfuerzo, la calidad, la relevancia y la pertinencia, frente a la mediocridad, por otro, que todos somos diferentes, pero que hay diferencias que son desigualdades contrarias al sentido de la diversidad y de la justicia.

Así mismo, hay un límite a la participación que viene referenciado por la idea de eficacia, eficiencia y capacidad de liderazgo. La participación no garantiza el liderazgo, pues es obvio que hay personas elegidas participativamente que no son capaces de liderar proyectos compartidos, ni logran implicar a los administrados. Y existe, por supuesto, un límite legal y moral a la libertad académica, derivado de la condición de experto, de la competencia, de la transparencia y de la orientación estratégica del trabajo profesional, puesto que no se puede imponer la verdad de cualquier modo, ni se puede convertir al profesor en propagandista de las ideas del grupo en el poder.

La participación de los diversos sectores implicados en la educación escolar no invalida la perspectiva profesional en tanto que supone una tarea técnica que implica conocimientos y habilidades específicas. La tarea exige realización de manera individual y en equipo, para dar coherencia a la acción educativa institucional. Es entonces cuando se convierte en garantía de calidad. Cuando se constata una divergencia entre la planificación y la actuación se debe analizar si es causada por la inadecuación de la primera o por las exigencias de atender situaciones imprevistas. La planificación individual y colectiva se presenta, por tanto, como un compromiso institucional por el que deberá velar el equipo directivo del centro.

Los progenitores y los tutores legalmente reconocidos son los responsables legales y morales de la educación de sus hijos. La educación escolar no sustituye su responsabilidad, de manera que la participación de los progenitores y tutores resulta absolutamente necesaria para el proceso educativo en coordinación con los centros escolares. Así se entiende entre los padres sensibilizados, tal como lo prueba la creciente demanda de participación efectiva en los sistemas educativos de los países más avanzados. Esto no oculta, sin embargo, la existencia de progenitores que creen haber cumplido su responsabilidad educadora por el solo hecho de escolarizar a sus hijos.

Cuando se hace referencia a la sociedad para determinar las metas de la educación escolar en un contexto democrático, inevitablemente aparecen las autoridades políticas en tanto que representantes legítimos de la sociedad general. Serán tales autoridades, por tanto, las que determinarán las metas que se encomienda lograr a la educación, expresadas en las leyes generales correspondientes. Y, como hemos dicho en el epígrafe 2.6, del capítulo 6, la tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, entre los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos.

El concepto de calidad de la educación, por ello, será siempre fuente de debate, cuando llega el momento de plasmarlo en disposiciones legales y en actuaciones pedagógicas. El problema de hoy no es tanto la posibilidad real de calidad de educación, como la distribución real de recursos que garantizan la oportunidad de lograr calidad para muchos, en el sentido más básico de democratización de la educación. Y como todos sabemos, cuando estamos en el terreno de garantizar las oportunidades, es imposible no entrar en el área de la decisión política. En mi opinión esto exige, desde la perspectiva de la participación:

- Entender la participación como un ejercicio de educación en valores construido desde la dignidad, la libertad, la igualdad, la identidad y el respeto al desarrollo.
- Favorecer la participación y el reconocimiento del otro como un modo de promoción de la responsabilidad social, de la solidaridad y de la ejercitación de la tolerancia, con fundamento en actitudes democráticas construidas desde la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la identidad, la inclusión y la cooperación.
- Propiciar la democratización como ejercicio de educación para la comprensión de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas y pluralistas, que reclaman cada vez más idoneidad sociocultural, oportunidad organizativa y coherencia ideológico-institucional en las instituciones pedagógicas con objeto de que puedan hacer compatible en su función la libertad, la calidad y la equidad.
- Reconocer la participación como un ejercicio compatible con la excelencia, el liderazgo, la relación de autoridad y el ejercicio libre de la decisión, que se manifiesta de modo distinto según hablemos de participación a nivel de recoger información, a nivel de ejecución de lo decidido y a nivel de toma de decisiones.

En el fondo, se trata de que cualquiera que sea el tipo de escuela, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse participativamente, porque el límite entre la prestación del servicio público "educación" y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada escuela en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones. Legalmente no hay función suplantadora de nadie, tan solo se busca el reconocimiento de la función sustantiva de cada uno de los implicados —padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad— en el proceso educativo, creando una organización democrática y por tanto participativa. La democratización se ajusta de manera inequívoca al sentido de la educación, que como ya he expuesto en el capítulo 6, epígrafe 6, nace de la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera territorial, temporal, cultural y formativa. La democratización es, como hemos visto en ese epígrafe 6, un problema de desarrollo cívico y ciudadanía y un problema de derechos sociales

7.3.5.3. Autonomía escolar

Una consecuencia directa del significado de la democratización es la defensa de la autonomía escolar que, a su vez, da contenido al significado profundo de la descentralización. Hablar de autonomía de acción profesional parece remitirnos a la tradición de las profesiones liberales, más que a las asalariadas, cuando lo cierto es que el profesorado se sitúa en estas últimas. Sin embargo, existe un consenso general sobre la

necesidad de autonomía de acción en la actividad docente, hasta el punto que llega a ser legalmente reconocida bajo el principio de la "libertad de cátedra".

Pero la autonomía no es una simple cuestión legal, sino también una exigencia de la naturaleza misma del la actuación pedagógica. Sencillamente no existe una única normativa técnica para resolver los problemas educativos y el profesional deberá optar y decidir sobre las estrategias más pertinentes que cabe aplicar a cada caso. Bien es verdad que la autonomía profesional tiene sus limitaciones: ha de ser compatible con la participación de los restantes miembros de la comunidad educativa y también ha de ser congruente con los conocimientos vigentes en el mismo gremio profesional. Esto significa que no puede ir contra los fines generales acordados para la educación, tanto en el contexto social como en el marco institucional, ni tampoco justificará la improvisación sistemática o la aplicación de estrategias superadas por los avances técnico-científicos. La autonomía personal queda así situada en el marco del trabajo en colaboración que exige la educación escolar.

El concepto de autonomía no prejuzga la necesidad de evaluación interna y externa. Dicho de otro modo: quienes fijan las finalidades generales de la educación escolar lógicamente han de poder verificar en qué medida se consiguen. Además de la evaluación de carácter técnico, que solamente puede ser llevada a cabo por profesionales calificados, hay otras dimensiones de la evaluación que demandan de la participación de los receptores directos e indirectos de la educación escolar. El propio sistema educativo tiene que ser evaluado. Nadie duda de la necesidad de evaluar en el sistema educativo, pero se temen las consecuencias que ello pueda acarrear.

En la actualidad, sigue siendo vigente que el núcleo generador de la libertad no debe estar en la oposición política en la escuela, sino en la búsqueda lúcida y serena de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Si esta propuesta es correcta, parece incuestionable, en consecuencia, que el avance en el reconocimiento de la descentralización reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, el principio de autonomía del centro docente, porque ninguno de los que tienen una misión en el centro debe decidir sin los demás, so pena de incurrir en función suplantadora.

Una consecuencia directa de la defensa de la autonomía escolar y de la democratización es la acentuación de la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo, a la que se ha hecho referencia en los epígrafes anteriores. Esta diferencia no tiene que entenderse como alejamiento u oposición entre ambas, sino como un modo de organización y de relacionarse que está determinado por las libertades reconocidas a cada sistema, siempre tendentes a buscar un equilibrio y compatibilidad entre calidad, libertad y equidad. La escuela no puede asegurar toda la formación necesaria para conseguir la cualificación en cada caso y hay que asumir que existen competencias específicas de formación en otros ámbitos.

Con este planteamiento, los procesos de heteroeducación no formales e informales adquieren un protagonismo en el entorno del sistema educativo y de la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización a nivel de Administración Local; sobre todo en temas tales como la educación de adultos, la de la tercera edad, la educación sanitaria y vial, la educación para la convivencia y la ciudadanía, etc.

7.4. LOS PROCESOS EDUCATIVOS SON PROCESOS CULTURALES

La diferenciación de "conocimiento de áreas culturales" y "conocimiento de la educación" nos permite resaltar que, en el ámbito de los títulos universitarios vigentes después de la reforma de los planes de estudios, las carreras más relacionadas con el ámbito de la gestión cultural, por el tipo de destrezas y temas que les ocupan, son las siguientes (Touriñán (Dir.), 2010):

- graduado en pedagogía,
- graduado en psicología,
- graduado en psicopedagogía
- graduado en historia
- graduado en historia del arte
- graduado en antropología social y cultural
- graduado en sociología
- graduado en administración y dirección de Empresas
- graduado en humanidades
- graduado en ciencias políticas y de la administración
- graduado en filosofía
- graduado en historia y ciencias de la música
- graduado en educación social,
- grado de profesor en cualquiera de las especialidades
- graduado en relaciones laborales,
- graduado en trabajo social.
- graduado en turismo

Llama poderosamente la atención que ninguna de estas carreras tenga la gestión cultural como materia troncal en sus directrices generales para la elaboración del plan de estudios. Más aun, ninguna de estas carreras tiene entre los descriptores legalmente establecidos para cada una de las asignaturas troncales el descriptor de gestión cultural. Sólo en muy pocas de estas carreras existen descriptores desde los que se intuye que la gestión cultural forma parte del estudio sistemático que debe dominar un graduado profesional de ese ámbito. Incluso en estos casos, no debemos olvidar que las materias troncales se corresponden con un limitado número de créditos y estos descriptores son sólo una décima parte del conjunto que corresponde a cada materia, aproximadamente.

Con lo que hemos dicho anteriormente, no se trata de desprestigiar el valor de los títulos que habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con la legislación vigente; se trata más bien de poner de manifiesto la evidente laguna que en este tipo de formaciones se observa, si queremos hablar de especialistas en gestión cultural. Y, a menos que defendamos la no-necesidad de preparación graduada en este ámbito, hemos de aceptar que esta formación no está recibiendo el tratamiento más adecuado en el ámbito académico, a pesar del creciente protagonismo social que se le está otorgando y de que ya existen másteres.

Educación y Cultura no son sólo dos ámbitos de realidad susceptibles de ser administrados desde el mismo departamento ministerial; Educación y Cultura son dos creaciones humanas interdependientes, con especial significación para la formación de los especialistas, pues cuando la educación se convierte en tarea de todos, de lo que estamos hablando es de un cambio cultural que tiene que ser gestionado con acierto y profesionalidad. En mi opinión, cultura, educación, civilización y gestión cultural son conceptos que en nuestra sociedad tienen una singular vinculación para la Pedagogía.

7.4.1. Cultura, civilización y educación. Aproximación a la interrelación desde la polisemia

El significado de la palabra "cultura" puede ser tan amplio o tan estrecho que su riqueza semántica puede convertirse en ambigüedad conceptual, mermando considerablemente su utilidad. Nos dice Eagleton que seguimos atrapados entre unas nociones de cultura tan amplias que no valen para nada y otras que resultan exageradamente rígidas, siendo por ello una de nuestras necesidades más urgentes situarnos más allá de ellas (Eagleton, 2001, p.55).

Kroeber y Kluckhohn, en su clásico trabajo sobre la revisión crítica del concepto de cultura y de su casi sinónimo civilización, clasificaron 164 definiciones en dos grandes grupos: las definiciones pertenecientes a las concepciones humanistas, etnocéntricas y elitistas y las definiciones pertenecientes a las concepciones menos valorativas que buscaban resaltar el poder explicativo de la ciencia en el ámbito de la cultura (Kroeber y Kluckhohn, 1952). Es obvio que esta recopilación no resuelve ni contempla los problemas enunciados en los párrafos precedentes, pero sí nos permite reflexionar sobre la versatilidad de los términos que nos ocupan.

El Diccionario de Ciencias Sociales (1975, tomo I, p. 602) contabiliza desde los estudios de Kroeber y Kluckhohn más de trescientas definiciones de cultura, lo cual nos hace pensar que, igual que hay discursos francés, alemán e inglés acerca de la cultura, y de la misma manera que existe un pensamiento ilustrado, otro romántico y otro clásico sobre la cultura, el relativismo cultural propicia la posibilidad de transformaciones estructurales del concepto de cultura que utilizan de modo diverso esas tres tradiciones centrales de la definición. Hoy se insiste en el discurso politizado sobre la cultura y es un hecho que las nuevas disciplinas culturales conocidas como "estudios culturales" incluyen en el concepto de cultura tanto las bellas artes, la literatura y la erudición, como las humanidades y los medios de comunicación, así como el folklore, el arte proletario, los deportes y la cultura de masas, ya sea ésta relacionada o no con el amarillismo y los culebrones (Kuper, 2001, p.264).

A modo de resumen, podemos decir que el *concepto de cultura* se ha asociado a los siguientes significados preferentemente:

- La forma y el estilo de vida de un pueblo.
- El refinamiento y perfeccionamiento individual.
- Las ideas y valores tradicionales.
- Desarrollo de la civilidad y legado espiritual de un pueblo.

- Un patrón de significados transmitidos históricamente.
- La mentalidad colectiva, ya sea de élite, de masas o popular.
- La instrucción adquirida por una persona.
- El conjunto de productos de la cultura.
- Los diverso ámbitos susceptibles de ser cultivados (cultura física, intelectual, moral, general, especializada, técnica, artística, científica, material, espiritual, etc.).
- Cultivo de los objetos naturales.
- La civilización como lo heredado socialmente en la vida del hombre, material y espiritual.
- La conciencia de identidad étnica.
- Subsistema de la sociedad que interacciona con otros subsistemas, tales como el político o el económico y puede constituir, a su vez, sus propios subsistemas, tales como el arte, la ciencia, las humanidades etc.
- Sistema de símbolos y significados propios de cada cultura (concreción de las culturas).

Por su parte, el *concepto de civilización* ha sido asociado básicamente a los siguientes significados:

- Conjunto de costumbres moderadas (civilidad y urbanidad) propias del hombre urbano como contraposición a las costumbres rústicas.
- Fase histórica que refleja un desarrollo superior en relación con el progreso y desarrollo social de los pueblos.
- La entidad cultural más amplia y elevada del grupo humano, que engloba, tanto el sentido material de la realización, como el sentido técnico y espiritual.
- Entidad contrapuesta al concepto de cultura inmaterial y que hace referencia sólo al progreso material de los pueblos.
- Concepto sinónimo de cultura en su sentido etnográfico más amplio identificado con un todo complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, costumbres, leyes, moral y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en tanto que miembro de una sociedad.
- Sentido plural del término; sólo hay civilizaciones y no existe una civilización definida como ideal, ni un criterio único de "civilizado".
- La asociación humana más perdurable, que tiene continuidad histórica a través de los cambios de sus unidades políticas, sociales, económicas e incluso ideológicas.
- Sinónimo de civilización universal o confluencia de la humanidad en un conjunto de valores, creencias, orientaciones, prácticas e instituciones comunes para pueblos y personas.
- Sinónimo de civilización mundial entendida como conjunto de pautas de consumo y de cultura popular occidental que gracias a las tecnologías de la información y las comunicaciones y a la difusión de innovaciones de la industria cultural se están generalizando en el mundo (civilización globlalizada).

En referencia a los conceptos de cultura y civilización, el *concepto de educación* adopta la forma de una herramienta cultural que sirve para formar a las personas con objeto de que puedan contribuir a dominar y mejorar el progreso material y espiritual del individuo y de la sociedad. Esto se entiende así, porque, social y colectivamente, el mayor

grado de cultura de un pueblo comprende y coincide con el de su "civilización", aun cuando sea verdad que puede haber individuos cultos que son pobres y pueden existir hombres cultos en pueblos atrasados materialmente (Morin, 2000; Delors, 1996).

Desde una perspectiva histórica, el concepto de cultura tiene su arranque en la palabra latina "cultura", cuyo primer sentido de "cultivo" se aplicó a "agricultura" y a "culto". Pero es en el siglo XVIII, cuando el termino cultura es utilizado en lengua alemana en el sentido moderno de cultura aplicado a sociedades humanas (Touriñán, 2002).

La *tradición alemana* identifica el término cultura con hechos intelectuales, artísticos y religiosos e implica un cultivo personal, una progresión hacia la perfección espiritual (por medio de la educación). Esta tradición romántica de la cultura no permaneció estática en su desarrollo y el pensamiento historicista, el idealismo y el estilo hermenéutico contribuyeron a acentuar, en el concepto de cultura, el sentido de etnicidad y de la política identitaria de carácter nacional o regional, tan afín al pensamiento actual (Kuper, 2001, pp. 26ss).

En la *tradición francesa*, la palabra que representa los ideales y los logros materiales y espirituales del hombre y de los grupos sociales es el vocablo "civilización". Dicho vocablo procede del latín "*civilitas*" y su sentido más básico es el de lograr o impartir modos de vida refinados. En el siglo XVIII adquiere su uso moderno, atendiendo a las dos estipulaciones que Lucien Febvre le atribuye: un sentido descriptivo, coincidente con los aspectos materiales, intelectuales, morales y políticos de la vida colectiva de un grupo humano y un sentido normativo, coincidente con el ideal de alto grado de desarrollo y progreso y concordante con la idea de civilización universal, científica y racional propia de la Ilustración (Kuper, 2001, p.42). Esta concepción francesa avanzó durante el siglo XIX, al amparo de las ideas del positivismo, el socialismo científico y el utilitarismo, consolidando en el devenir histórico la idea de civilización científico-técnica (Munford, 1979). Esta idea de civilización mundial científico-técnica es la que ampara la cultura del progreso y la globalización en nuestros días (Kuper, 2001, p.28).

En la *tradición inglesa* de los intelectuales liberales, desde J. S. Mill a E. B. Tylor, la cultura se identifica con los valores culturales eternos del arte, la filosofía y la religión dentro de la estructura de la sociedad, de tal manera que en el pensamiento inglés, frente a la visión humanista convencional de la cultura que tenía que ver con el desarrollo intelectual y espiritual de un individuo, grupo o clase, se consolida el sentido de cultura como estilo de vida de la sociedad (Tylor, 1977, p.1). La cultura, en el sentido de T. S. Elliot (1948), no se confina a una minoría privilegiada, sino que abarca a grandes y a humildes, a la élite y a lo popular, a lo sagrado y a lo profano, y cada clase tiene la función de mantener la parte de la cultura total de la sociedad que pertenece a dicha clase y eso se traduce en un sentido del arte depurado como tradición y estilo (Kuper, 2001, p.55; Moreno Báez, 1996).

En el más puro sentido de la tradición inglesa, la cultura materializaba los valores sobre los que descansa el orden social, y dado que la cultura se transmite por el sistema educativo y se expresa en su forma más poderosa en el arte, la educación y el arte eran los campos que un intelectual comprometido debería intentar mejorar; la educación y la cultura condicionan la fortuna de una nación y precisamente por eso ambas constituyen un terreno decisivo para la acción política (Elliot, 1948, p.120).

Este sentido de la tradición inglesa ha sido matizado en Norteamérica, haciendo referencia, más a los valores de un determinado pueblo que a los lazos sociales concretos que le dan consistencia orgánica como pueblo. El problema no es la semejanza de los pueblos, porque cada cultura es un ensayo único e irrepetible de vivencia del mundo. En la *tradición americana de la cultura popular y de masas*, la cuestión de la cultura, así interpretada, es el modo de vivir y de concebir la existencia que tiene un determinado grupo desde su nivel de conciencia.

Cultura, civilización y educación son tres conceptos relacionados que la Pedagogía tiene que considerar desde una propuesta de visión integrada (Eisner, 1992 y 2002; Read, 1969; Porcher, 1985; Williams, 1988, Gardner, 2010b; Goleman, 1997; Curtis, Demos y Torrance, 1976; Gadsden, 2008; Pérez Alonso, 2009; Touriñán, 2011c). Y la tradición pedagógica más consolidada en el ámbito de la educación estético-artística se decanta en este mismo sentido en tanto que la considera como una parte específica de la educación general "por" las artes al establecer una relación entre cognición, creatividad, afectividad y estética, dentro del desarrollo dimensional de la educación correspondiente a las actividades comunes internas, tal como hemos visto en el capítulo 5, epígrafes 3.5 y 3.6:

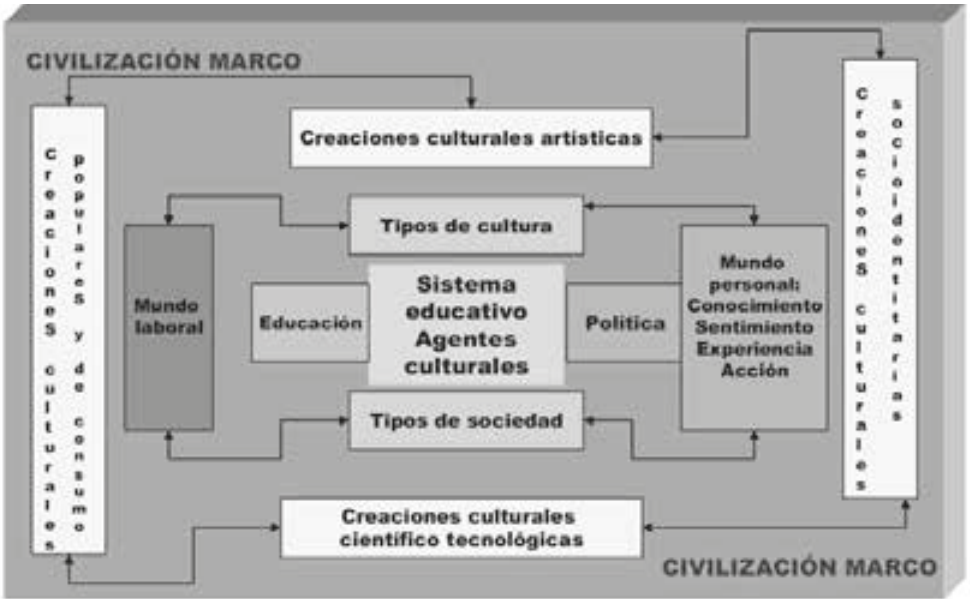
> "La gran ventaja pedagógica que posee el tema de la creatividad es su generalización a todos los individuos (...) por lo que la escuela puede despertar las capacidades creativas de sus alumnos. Es una obligación prioritaria, pues como vamos intuyendo, la capacidad creativa es, en definitiva, la que va procesando los avances sociales en todas sus dimensiones (....) de ahí la necesidad de aportar una educación de la creatividad que logre despertar las posibilidades que poseemos todos (.../..). Estimular, pues, las posibilidades creativas es preparar y contextualizar adecuadamente al niño para hacerlo partícipe y dotarlo del sentido estético que es parte de la educación integral (.../...). La educación estética se plantea como una preparación para la vida. Educar en el sentido estético es, en definitiva, aportar creatividad, libertad y sensibilidad: es dotar al hombre de su capacidad expresiva y receptiva; es, en consecuencia, retornarle lo mejor de sí mismo, acaso de su propia identidad" (Colom, 1994, pp. 185, 186 y 188).

Cultura, civilización y educación son tres conceptos relacionados que la Pedagogía tiene que considerar desde una propuesta de visión integrada, pues no hay ninguna razón en el pensamiento contemporáneo que obligue a abandonar desde el punto de vista conceptual alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran *la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, creación cultural socio-identitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural popular y de consumo,* pues como dice Munford, hay un sentido social profundo en la creación cultural:

> "Lo que se requiere, pues, es comprender que la vida creadora en todas sus manifestaciones, es necesariamente un producto social. Se incrementa con la ayuda de tradiciones y técnicas mantenidas y transmitidas por la sociedad en general, y ni la tradición ni el producto pueden quedar como propiedad única del científico, del artista o del filósofo, menos aún de grupos privilegiados que, según las convenciones capitalistas, tan ampliamente los apoyan (....) el hecho es que la actividad creadora constituye el único negocio importante de la humanidad (. . ./...) La tarea esencial de toda actividad

económica equilibrada es la de producir un estado en el que la creación sea un hecho corriente en toda experiencia; en el que no se niegue a ningún grupo, en razón de su trabajo o su deficiente educación, su parte en la vida cultural de la comunidad, dentro de los límites de su capacidad personal" (Munford, 1979, 3ªed., pp. 433-434).

Cuadro 42. Ejes matriciales de la creatividad.



Fuente: Touriñán, 2002, p. 186.

7.4.2. La propuesta glocal: ni localismo, ni globalismo; una convivencia ciudadana planetaria

La ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias (Touriñán (Dir.), 2012, cap. 9). La cuestión clave es —como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997— qué tipo de globalización queremos, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales (SID, 1997).

El tópico de la *occidentalización* resumiría el conjunto de las cualidades propias de la actitud globalista-homogeneizante. Por el contrario, la orientación hacia el desarrollo consolida la tesis de la construcción solidaria de los derechos, pues en la consolidación de los derechos sociales, no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de progresar (Touriñán, 1998c).

A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término "global" mantiene un significado sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica. Una empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte sirve al todo, de manera que cualquier fallo de interoperabilidad u obstáculo al libre cambio de los flujos, tiene como resultado el riesgo de colapsar el sistema. En los acontecimientos globales la comunicación ha de mantenerse omnipresente (SID, 1999; Touriñán, 2000).

La sociedad global genera un conjunto de oportunidades de acción y de poder para las empresas en el ámbito de la *sociedad mundial* que van más allá del gobierno, el parlamento, la opinión pública y los jueces. En la *producción global* hoy ya es posible separar territorialmente lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de residencia. Se pueden exportar puestos de trabajo donde son más bajos los costes laborales y las cargas fiscales. Se pueden desmenuzar los productos y las prestaciones de servicios, repartiendo la fabricación de los componentes entre diversos lugares del mundo. En esta sociedad global la educación, la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y las redes de información y comunicación juegan un papel especialmente significativo (Matelart, 1998; Dehesa, 2000; Browning y otros, 2000; Berger y Huntington, 2002).

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos: cultural, político, económico y socio-educativo (Beck, 1998; Roma, 2001; Gray, 2000).

En la estela del debate anglosajón, *globalidad* significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida. Ningún país, ni grupo, puede vivir al margen de los demás. Las distintas formas culturales, económicas, socio-educativas y políticas se entremezclan, a través de las redes, generando un conjunto de relaciones que no están integradas dentro de la política del estado nacional, ni determinadas a través de esa política. Precisamente por eso *sociedad mundial* significa integración de una pluralidad sin unidad y no megasociedad nacional que contenga y resuelva en sí a todas las sociedades nacionales; sociedad mundial es, más bien, un horizonte mundial caracterizado por la multiplicidad.

La *globalización* es el término con el que se hace referencia a los procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales (Organizaciones no gubernamentales, multinacionales, Naciones Unidas) en la sociedad mundial con sus respectivas probabilidades de poder, de orientación, de autoidentificación y también de cooperación al desarrollo. Así lo entiende el Fondo Monetario Internacional, que insiste en el carácter de proceso de acelerada integración mundial de las economías a través de la producción, el comercio, los flujos financieros la difusión tecnológica, las redes de información y las corrientes culturales (Dehesa, 2000).

El *globalismo* es la denominación que se ha aceptado para referirse a la concepción ideológica neoliberal del dominio del mercado mundial, según la cual el mercado mundial desaloja o substituye al poder, al quehacer político territorial de los estados.

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras (Berger y Huntington, 2002). Todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia, de tal manera que, en el entorno de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad (SID, 2000; Gray, 2000). En palabras de Drucker, lo que sabemos hoy, o por lo menos intuimos, es que los países desarrollados tienen que ponerse en el camino de abandonar también cualquier cosa que pudiera identificarse como "capitalismo salvaje". El mercado seguirá siendo el integrador efectivo de la actividad económica; pero, en tanto que sociedad, los países desarrollados se han desplazado ya al poscapitalismo. En estos, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad; ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1993; Lessnoff, 2001; Popper, 1981; Dahrendorf, 2002)

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ese es el alegato central de su obra "*El malestar de la globalización*" que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan, cuatro rasgos en la globalización:

- Es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales.
- Es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro.
- Es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional.
- Es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico.

En palabras de F. Altarejos, estas últimas —las corrientes culturales—, bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no sólo en lo que se refiere a los movimientos migratorios que ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social. También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural —que es de

verdadera *inculturación* en muchos países—; proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, mantiene el profesor Altarejos que:

> "la globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como el *proceso de creciente intercomunicación de las culturas*. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa a las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo" (Altarejos, Rodríguez y Fonttrodona, 2003, p. 16).

Parece obvio que, en este nuevo contexto, el futuro inmediato del panorama educativo actual está condicionado de manera significativa por tres acontecimientos: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica. (Unesco, 1995; Comisión Europea, 1995; Heilbroner, 1998; Colom, 2000).

Las palabras claves de esta cultura general vienen encuadradas en un marco de la sociedad de la información mundializada (aldea global) en la que hay conceptos aceptados que van a modificar nuestro mundo. Sociedad digital, biotecnología, ecotecnología, imagen electrónica, acceso electrónico a la información, correo electrónico, teletrabajo, teleformación, telemedicina, teleadministración, son neologismos que afectan al entorno socio-educativo. En algunos casos, los neologismos responden a hibridaciones sectoriales, como es el caso de las palabras: glocalización (unión de global y local), edutainment (educación y entretenimiento), e infotainment (información y entretenimiento) (Morin, 2000; Silvio, 2000; Faure, 1973; Delors, 1996; Dyaz, 1998; Trillas, 1998; Terceiro y Matías, 2001; Touriñán, 1999a)

Ahora bien, en el mundo de la globalización, no sólo son nuevas la vida cotidiana y las transacciones comerciales, más allá de las fronteras del estado nacional, sino que también es nuevo, debido al denso entramado de la sociedad mundial, el modo en que los medios de comunicación, el consumo o el turismo, favorecen la translocalización de la cultura, la comunidad, la dinámica social y de población, el trabajo y el capital. Así mismo también son nuevas las translocalizaciones correspondientes a los conceptos de euro-región, comunidades de trabajo supra-regionales, seguridad global, acontecimiento global, escenarios propios de la actividad laboral y la libre circulación de los productos de las industrias culturales globales (Roma, 2001; SID, 1997 y 2000).

En sentido genérico, en nuestros días, hay *cinco ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento* (Touriñán, 2005b):

- La idea de Tercer Sector (Sociedad civil) que, junto con el estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización. Su papel en la socialización de los nuevos medios y su influencia en los hábitos de consumo y convivencia condicionan la integración de las nuevas tecnologías.

- La idea de Tercer Entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad (Echeverría, 1999). Estas posibilidades han sido analizadas ya desde muy diversos conceptos: como *Tercera Comunicación* (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como *Tercera Revolución* (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como *Tercer Espacio* (el de la pantalla interactiva —la interficie—, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo "Entorno" genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003; Colom y Touriñán, 2007).
- La idea de Mundialización que ha empezado a modificar el sentido de la *transnacionalidad*, que tiene consecuencias generales para la vida en el planeta, especialmente significativas en la brecha-diferencia entre alfabetizado y no alfabetizado (Castells, 2001; Stiglitz, 2002 y 2006; Touriñán, 2004b).
- La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo la propuesta de *sociedad del conocimiento* y de respeto al desarrollo sostenido, propugnan hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Druker, 1993; Colom, 2000; Colom y Rincón, 2007).
- La idea de Globalización que, básicamente, es un proceso de interpenetración cultural; un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro; un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional; un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico (Touriñán, 2002, 2004a y 2005c).

Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. En nuestros días se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para (Gómez Dacal, 2003, Touriñán, 2004b):

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.
- La aparición de una nueva clase social marginal, constituida por el conjunto de personas en situación migratoria que carecen de los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo bajo la bandera de los derechos universales del hombre.
- La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y nuestros allegados en situación transnacional gracias al desarrollo tercer entorno, la mundialización, la globalización y los avances de la civilización científico-técnica.

El sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos ha permitido salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto

de la comunicación global; lo vemos al hablar del sentido intercultural de la educación, de la convivencia ciudadana en las redes y de la influencia de los medios de comunicación y de las artes musicales y del cine en la convivencia. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y con personas situadas al otro extremo de la red en situación transnacional gracias al desarrollo del medio, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Desde la perspectiva de los derechos de tercera generación todo indica que la innovación tecnológica ha producido una nueva impronta, una huella duradera, en el desarrollo de la convivencia ciudadana desde las redes y han acelerado el desplazamiento de fronteras. El desarrollo cívico se hace cada vez más planetario y vinculado al desarrollo de los pueblos.

Ahora bien, en el caso que nos ocupa, todo contribuye a reforzar la idea de que la revolución tecnológica nacida de la globalización y de las posibilidades de las Tecnologías de la información y las comunicaciones implica cambio tecnológico, pero en este caso y hoy en día, la revolución tecnológica apunta a una nueva civilización, porque lleva implícito el cambio de mentalidad. En el ámbito de la cultura, tan cierto es que una revolución tecnológica implica cambio tecnológico como que una nueva civilización implica cambio de mentalidad y el salto de los derechos de tercera generación a los de cuarta implica un cambio de mentalidad: la mentalidad territorial se hace planetaria y de cooperación al desarrollo.

Los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales. Las carreteras, en un primer momento, el ferrocarril y las autovías, en un momento posterior, y las autopistas de la información, en nuestros días, simbolizan, como propuesta, el acceso a un mundo mejor de carácter solidario que puede ser construido como resultado de la acción orientada del hombre. La realidad es que, en cada caso, ese ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecno-económica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la integración y la interculturalidad en los programas de tendencia hacia la descentralización. Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados, sino espacios unidos por el *carácter glocal* (Matelart, 1998; Touriñán, 1998c, 1999a y 2000; Borja y Castells, 1999).

Si esto es así, y hay educación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico en un marco territorial, no hay razón para cortar la fluidez de la idea y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto "medio-instalado-en-los-

derechos-de-tercera-generación", es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular.

Desde el punto de vista antropológico, en un cierto sentido, la cultura lo abarca todo, desde los estilos de peinado y los hábitos de bebida hasta el modo de comportarse; en su sentido estético la cultura engloba las artes y desde un punto de vista más popular, la cultura comprende desde la identidad hasta la ciencia-ficción. Hasta tal punto esto es así que la cultura (la palabra) también puede concebirse como una lucha constante por conectar tres significados de la cultura (productos) que se mantienen histórica y filosóficamente hablando —la cultura en el sentido de las artes, la cultura como civilidad y vida valiosa y la cultura como sentido y estilo de vida social—, porque las análisis más depurados de la evolución humana conducen a la hipótesis de que los recursos culturales son elementos constitutivos, no accesorios, del pensamiento humano, en el sentido de que las herramientas, la caza, la organización de la familia y luego el arte, la religión y la ciencia modelaron somáticamente al hombre, y por consiguiente, estos elementos son necesarios no sólo para su supervivencia, sino para su realización existencial (Geertz, 2000, p. 82).

Si a lo dicho anteriormente le añadimos el hecho de que la industria cultural ha jugado un papel esencial en la producción de bienes de consumo, estamos en condiciones de percibir con más precisión por qué la cultura se ha convertido en el tema de nuestro tiempo y comunica a los ciudadanos por encima de sus marcos territoriales. Si la cultura se ha convertido en el tema de nuestro tiempo, es porque ha quedado integrada en el proceso general de producción de bienes de consumo y se ha acentuado de manera evidente el valor político de la cultura (Eagleton, 2001, p. 183). Se trata de entender el hecho de que cantar una balada de amor bretona, o montar una exposición de arte afroamericano, por ejemplo, no son cosas, ni perpetua, ni inherentemente políticas; se vuelven políticas cuando se vinculan a un proceso social de oposición, modificación o apoyo al orden social establecido (Otero Novas, 2001, pp. 172 y sigs.).

La conocida distinción entre formas residuales, dominantes y emergentes de cultura es un buen reflejo de lo que queremos enfatizar en el párrafo anterior y que Samuel Huntington ha expresado de manera personal y acertada como "choque de civilizaciones", pues la influencia de la cultura en la política y en la economía varía de unos períodos a otros y es especialmente fuerte en el mundo posterior a la Guerra Fría. En la fase actual de la historia global todo parece apuntar, en palabras de Huntington, a que las causas fundamentales de conflicto internacional son de carácter cultural en el sentido de que las diferencias importantes entre civilizaciones en materia de desarrollo político y económico están claramente enraizadas en sus diferentes culturas. Las grandes divisiones de la humanidad a partir de los años noventa del siglo XX no son los tres bloques de la Guerra Fría, sino los agrupamientos correspondientes a las civilizaciones principales del mundo (occidental, latino-americana, africana, islámica, sínica, hindú, ortodoxa, budista y japonesa). La cultura y las identidades culturales están modelando los patrones de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo

actual. En este mundo del siglo XXI la política local es la política de la etnicidad; la política global es la política de las civilizaciones. El choque de civilizaciones reemplaza a la rivalidad entre las superpotencias. La política global se ha vuelto multipolar y multicivilizacional (Huntington, 2001, p. 30 y más ampliamente pp. 21-84).

Es un hecho innegable que los dispositivos de comunicación, en la misma medida que han ampliado el ámbito de circulación de las personas, bienes materiales y símbolos, han acelerado el proceso de desplazamiento de fronteras físicas, mentales y culturales. Las geofinanzas y sus espacios abstractos desterritorializados constituyen un ejemplo claro de la cibereconomia en un mundo globalizado; se trata, en este contexto, de poner, por delante de la producción y la inversión industrial, la función financiera y el movimiento especulativo de capitales en tiempo real en un marco territorial global que desborda los límites territoriales sobre los que se asienta la soberanía de los estados. Se ratifica, como ya decíamos, que cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser glocal; es decir, a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados (Mattelart, 1998; Heilbroner, 1998c; Touriñán, 1998c).

Ese carácter plural sin unidad que se ejerce en cada lugar hace que cada acción en la sociedad mundial tenga que ser pensada y actuada global y localmente, en cada acción concreta: *es una propuesta glocal* (Touriñán, 2000).

El principio de las organizaciones no gubernamentales (*think globally, act locally*) es una traducción para la intervención social del concepto del mundo empresarial que une en cada actuación lo global y lo local, desde la perspectiva globalista. Ahora bien, debe quedar claro que la unión de global y local no tiene que hacerse en un sólo sentido, también podría darse una alternativa desde la visión nacionalista de la relación y plantear la unión en sentido contrario (*think locally, act globaly*). Más bien hemos de convenir coherentemente con el sentido cultural de la educación que *lo glocal* es una dirección con doble sentido, pensamos globalmente y actuamos localmente, pero también pensamos localmente y actuamos globalmente.

La realidad es que, en cada caso, el ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecno-económica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global. Esta distorsión marca el resultado del camino emprendido hacia la integración (Mattelart, 1998; Heilbroner, 1998).

Parece claro, pues, que la sociedad mundial no es ninguna sociedad meganacional que contenga y resuelva en sí las distintas sociedades nacionales; la sociedad mundial es un horizonte mundial caracterizado por la pluralidad sin unidad que se perpetúa e incrementa a través de actividades soportadas en la comunicación. Cualquier estrategia en el mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados.

Si nuestros argumentos son correctos, estamos en condiciones de concluir que no es bueno pensar la formación en el mundo actual sin considerar la importancia y trascendencia de convertir la educación para el desarrollo en una estrategia de *glocalización adecuada*.

El eje de creatividad científico tecnológico ha dado lugar en nuestros días a la tradición globalista y el eje de creatividad socioidentitario ha reforzado en nuestros días al pensamiento localista. La educación no tiene que ser, ni de corte localista, ni de corte globalista. No se trata de pensar localmente para actuar globalmente y hacer a todos a la imagen de "mi localidad nacional", ni se trata de pensar globalmente para actuar localmente y hacer todos a la imagen de un mundo uniforme sin raíces identitarias culturalmente diversas. Para nosotros, está claro que el derecho de propiedad, de identidad y de soberanía constituyen un entramado tan sólido y fundamentante en nuestra Constitución como el derecho a la educación y la cultura, y parece obvio que, si alguien, invocando cualquier idea 'superior', nos quiere imponer directa o indirectamente a través de los mecanismos coactivos del Estado, un nivel de sacrificio colectivo que no consideramos adecuado, ese alguien habría vuelto al vulgar y recurrente 'fundamentalismo'.

Educación en valores, identidad, diversidad y territorio se unen en la ciudadanía mundial como problema de formación para la *convivencia planetaria, como estrategia de glocalización adecuada,* bajo la idea de que es posible contemplar el sentido local y global, el sentido regionalista, nacionalista, europeísta y mundialista-cosmopolitista, a través de la educación para la ciudadanía, entendida como un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo de civilización (desarrollo cívico) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia, sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión y/o identitarias.

Es imposible pensar el desarrollo de estrategias a favor de la convivencia ciudadana planetaria en el mundo actual sin establecer *estrategias de glocalización*. Diversas razones avalan esta situación y podemos resumirlas en las siguientes proposiciones programáticas (Touriñán, 1998c, 2000, 2002, 2004b y 2007b):

- Se ha consolidado el carácter global de la red de mercados financieros y se ha incrementado el poder de las multinacionales.
- Se han aumentado las translocalizaciones y se ha incrementado la necesidad del intercambio internacional.
- Hay un incremento exponencial de la frecuencia de los acontecimientos globales de las industrias culturales.
- Se está configurando de manera inexorable por efecto de las TIC,s un espacio social electrónico distinto de los dos espacios tradicionales. Junto a la ciudad y el campo, que son los dos entornos primarios, hablamos ya del "Tercer Entorno" o espacio social electrónico.
- Las administraciones nacionales se apoyan cada vez más en actores transnacionales.
- En cada lugar concreto se están planteando conflictos transculturales e interculturales debido al carácter participativo y abierto de las redes, así como conflictos acerca de la permeabilidad de la sociedad de la información.

Es mi opinión que el resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación. Hay que propiciar estrategias de encuentro a través de la educación y el encuentro se favorece, si se formulan orientaciones de glocalización desde la educación.

En nuestros días, el choque de civilizaciones, que es un hecho provocado por fundamentalismos enfrentados, bajo formas bélicas de guerras de religión y/o identitarias, puede ser transformado, mediante un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado al desarrollo cívico planetario —*alianza de "civilización"*— para convivir en un mundo mejor. Como dice Morin, se plantea a las sociedades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia, al mismo tiempo que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática: "la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad" (Morin, 2000, p. 120).

La cultura glocal y los derechos de cuarta generación configuran el sustrato de una nueva mentalidad que va más allá de una revolución tecnológica y se integra en las propuestas de un marco civilizatorio distinto. Desde la perspectiva de la solidaridad, y los derechos de cuarta generación, la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en excusas para la explotación o en debates fundamentalistas de religión y/o identidad, que son los más radicalmente contrarios al interculturalismo. Y desde esta perspectiva, l*a educación para el desarrollo es un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria.*

Con el advenimiento de la sociedad de la información y la globalización cualquier elemento cultural, pensamiento, palabra o acción puede traspasar fácilmente las fronteras del territorio en el que se produce. Cualquier acontecimiento, por local que sea, puede convertirse en un acontecimiento global, al que tengan acceso los ciudadanos del mundo, por lo menos los de los países desarrollados. *El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado de la sociedad de la información cambia el marco territorial restringido de la sociedad pre-digital* (Pérez Díaz, 1997; Pérez Serrano, 1999; Touriñán, 2002; Touriñán, Rodríguez y Soto, 2000).

El conflicto y las confrontaciones pueden surgir, cuando se produce un choque cultural entre dos o más culturas en un mismo territorio. Es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto. Sin embargo, la carga a favor del problema como problema de voluntades, no debe hacernos olvidar que el problema analizado es de manera prioritaria también un problema de legitimidad. Hoy en día se mantiene que el siglo XXI no será el siglo del poder ejecutivo, ni del poder legislativo; será preferentemente el siglo del poder judicial. Si esto es así, es legítimo preguntarse, frente a la inmigración o a la invasión cultural: ¿con qué derecho se exige un derecho nuevo de una minoría cultural en un territorio de acogida que

puede conculcar derechos reconocidos constitucionalmente en ese territorio? (SITE, 2002; Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2003; Valcárcel, 2002; Ortega, 2005).

A la vista de los textos internacionales, no es discriminación racial, la política que distingue entre derechos de los ciudadanos y no ciudadanos, ni la que limita o regula la concesión de ciudadanía. Limitar los derechos de la inmigración no está proscrito por ninguna norma internacional, ni viola los convenios que condenan la discriminación racial (Otero Novas, 2001).

Para mí, está claro que el derecho de propiedad, de identidad y de soberanía constituyen un entramado tan sólido y fundamentante en nuestra Constitución como el derecho a la educación y la cultura, y parece obvio que, si alguien, invocando cualquier idea 'superior', nos quiere imponer directa o indirectamente a través de los mecanismos coactivos del Estado, un nivel de sacrificio colectivo que no consideramos adecuado, ese alguien habría vuelto al vulgar y recurrente 'fundamentalismo'.

Se comprende, desde esta perspectiva, que la UNESCO, en su estudio detallado y programático acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión mundial de Cultura y desarrollo, proponga las siguientes *claves conceptuales* para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales (Unesco, 1997):

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

Estoy convencido de que es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, porque la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada. El encuentro se favorece, si se propician principios de integración e inclusión a través de la educación.

7.4.3. Criterios de racionalización de la oferta cultural

La aproximación general realizada al principio del epígrafe 4, tenía como objetivo introducirnos en la importancia de la gestión cultural en el marco de la educación. Esa aproximación tiene un significado especialmente destacado, si tenemos en cuenta que la Sociedad Civil actual (con sentido no lucrativo y no gubernamental que la distingue del Estado y del Mercado mundial) tiene un papel de singular importancia en la promoción y fomento de la cultura que debe ser gestionada con criterios de profesionalidad y con sentido de responsabilidad institucional compartida, porque la

cultura no es competencia exclusiva de ninguna institución y tiene, primariamente, carácter público y social (Touriñán y otros, 1999; Touriñán, 1997 a) y 1979; Salamon, 2001; Pérez Díaz, 1993, 1997 y1996; Pérez Serrano, 1994 y 1999; Cortina, 1995 y 1998; Brunkhorst, 1995).

En este epígrafe queremos ahondar en las exigencias singulares del compromiso institucional con la oferta cultural en nuestra sociedad, dado que la construcción compartida de la cultura a través de las redes en las sociedades del conocimiento es un problema de futuro que tenemos que atender con imaginación y profesionalidad. El Tercer Sector, como servicio a la sociedad y la cultura, se orienta, cada vez más, hacia el mundo exterior y asume una cuota de responsabilidad compartida en el desarrollo tecnológico y cultural, que exige planificación y gestión estratégica ajustada a la demanda (Ferguson, 1974; Mayor Zaragoza, 1993). Y desde esta perspectiva, el contenido de la educación es, sin lugar a dudas, cultura y así lo defendemos en este capítulo y así lo he justificado en el capítulo 6, epígrafe 6, al defender la perspectiva cualificadora de género como parte del sentido de la educación integrado en la orientación formativa temporal de educación para la condición humana. La educación es cultura, en tanto que género, y es formativa, en tanto que diferencia específica..

Desde el punto de vista general, es un hecho que el futuro se asienta en el conocimiento que, transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan, más que nunca en la sociedad de la información, en el conocimiento y la comunicación. La rentabilidad de proceso está íntimamente relacionada con la innovación (Touriñán, 1996b, 2000 y 2001).

Las sociedades del conocimiento están obligadas a modificaciones globales en sus organizaciones (Attina, 2001). Esta línea de tendencia está produciendo resultados positivos para fomentar sinergias que faciliten en varios frentes distintos, nuevas líneas de desarrollo en la acción cultural:

- La creación de redes de información.
- La creación de redes académicas y profesionales.
- La potenciación de las actividades formativas.
- El apoyo a las investigaciones de interés productivo.
- La gestión de programas multiculturales de calidad.

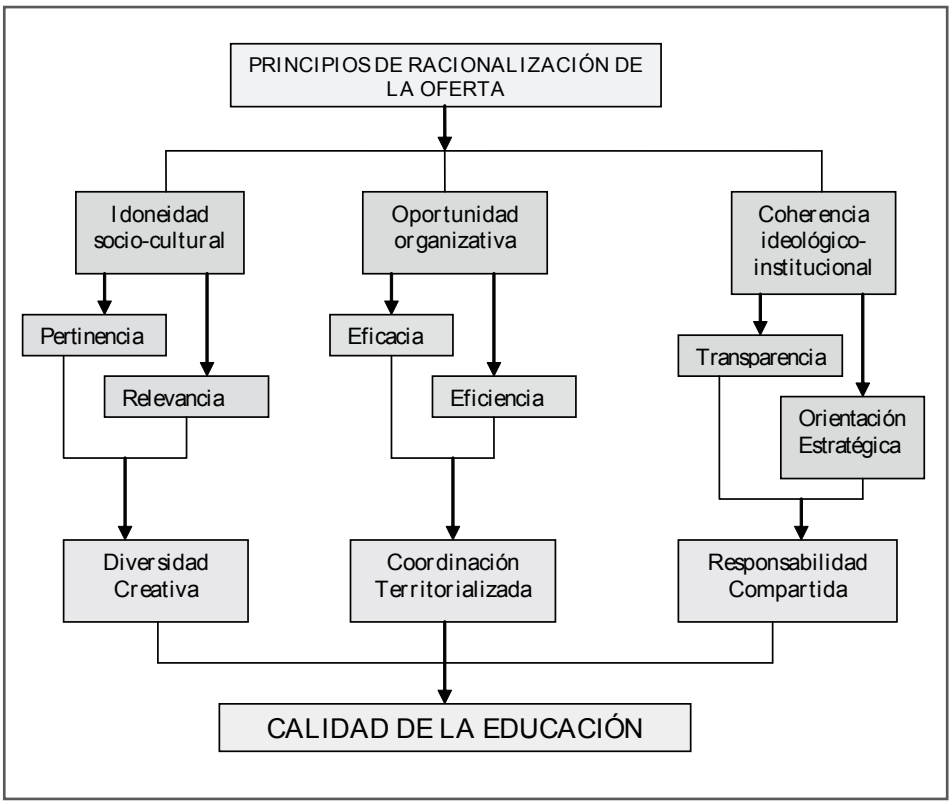
Teniendo en cuenta el papel de la formación y la cultura en la Europa de las regiones y el acceso a la sociedad del conocimiento se han acentuado en general las políticas concretas con rasgos distintivos en:

- La incorporación y fortalecimiento de los sistemas regionales de producción.
- La definición de perfiles, para realizar posicionamientos estratégicos desde el punto de vista de la eficacia y eficiencia de los recursos.
- La responsabilidad del tercer sector para contribuir, junto con el Estado y el mercado, al desarrollo social y cultural.

Trabajar con sensibilidad ante las nuevas corrientes del pensamiento y la investigación, con capacidad de concurrencia y colaboración, con voluntad de presencia cada vez más frecuente y fecunda, en el desarrollo de proyectos de apoyo a los sectores productivos, formativos y sociales y en actividades artísticas de eficacia contrastada a medio y largo plazo, en los que la producción propia y la colaboración institucional ocupan un lugar central, es cada vez más un reto que reclama urgente respuesta (Touriñán, 2001 y 2005c).

Estamos obligados a plantear las viejas dificultades como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización y de respeto al significado de 'educación', porque también las organizaciones tienen que estar a la altura de los tiempos. El sentido público de la acción cultural y la racionalidad de la toma de decisiones exigen ajustar el modelo de decisión respecto de las metas, atendiendo a criterios de Idoneidad socio-cultural, Oportunidad organizativa y Coherencia ideológica institucional que recogemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 43. Racionalización de la oferta.



Fuente: Touriñán, 2002. Elaboración propia.

7.4.3.1. Idoneidad socio-cultural

Respecto de la oferta cultural que se gestiona, la idoneidad socio-cultural se asocia a dos conceptos primariamente:

- La *pertinencia* de la oferta cultural que se gestiona.
- La *relevancia* de la oferta cultural que se gestiona.

Pertinencia es el concepto que representa el rigor lógico de la oferta; es decir que en la oferta existen unas características que le son propias y pertenecen sólo a aquellos

productos que reciben la denominación de culturales. Relevancia hace referencia a la significatividad de la oferta; la relevancia alude a la excelencia de la oferta y se entiende como el conjunto de características cualitativas del producto cultural que hacen que se le reconozca su valor en el conjunto de la producción cultural.

La pertinencia y la relevancia condicionan la *diversidad tipológica de la oferta* cultural en cualquiera de las formas que sea considerada esta y que tratamos de agrupar, atendiendo a sus manifestaciones sociales más frecuentes, en el siguiente cuadro:

Cuadro 44. Diversidad tipológica de la oferta cultural.



Fuente: Touriñán, 2002. Elaboración propia.

La pertinencia y relevancia no sólo condicionan cualitativamente la diversidad tipológica de la oferta, sino que, además, son el componente substantivo de las "*misiones*" y de las "*metas cualitativas*" que orientan la selección de actividades que componen la oferta de una determinada institución. La UNESCO, en su estudio detallado y programático acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión mundial de Cultura y desarrollo, propone para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales las *claves conceptuales* que ya hemos recogido al final del epígrafe 4.2 de este capítulo como claves de aceptación de la diversidad creativa (Unesco, 1997).

7.4.3.2. Oportunidad organizativa

Respecto de la oferta cultural que se gestiona, la oportunidad organizativa se asocia a dos conceptos primariamente:

- La *eficacia* en la oferta cultural que se gestiona.
- La *eficiencia* en la oferta cultural que se gestiona.

La eficacia es el concepto que se asocia con el modo en que la institución logra o hace efectivo un objetivo propuesto; el grado de eficacia es variable y hace referencia básicamente al porcentaje de objetivo conseguido en un programa o actuación. La *eficiencia en la producción/gestión* a su vez se identifica con la idea básica de rentabilizar el costo de la oferta, haciendo que con el mínimo costo se obtenga el mejor servicio posible. La eficiencia cuando se piensa en el producto cultural ofertado no sólo tiene que ver con la producción/gestión, sino que también tiene un especial significado la *eficiencia referida a la provisión,* es decir, la adecuación de la oferta a la demanda. Eficacia y eficiencia son los dos conceptos que condicionan y dan sentido a tres indicadores cada vez más reclamados en la evaluación de la oferta cultural (Lehu, 2001):

- La *visibilidad* de oferta cultural promovida.
- La *rentabilidad* institucional de la oferta cultural programada.
- La *fidelización* de sectores sociales a la oferta cultural publicitada.

Así como la pertinencia y la relevancia están especialmente vinculadas a las misiones, metas y conceptos clave que dan significado a la oferta cultural, la eficacia y la eficiencia se vinculan preferentemente a:

- Desarrollo de *procedimientos.*
- La organización de *contenido.*
- La *coordinación* de recursos.
- La *territorialización* de las tareas.

Contenidos, procedimientos y recursos han recibido tratamiento amplio en la literatura especializada, sin embargo los cambios que afectan a la dinámica social están obligando a plantear de modo distinto el problema de la territorialización (Rodríguez Galdo y otros, 2000; Martínez Mut, 1997). Como hemos visto en el epígrafe 4.2, hoy se apunta a un cambio de mentalidad: ni globalismo, ni localismo, estrategia de glocalización adecuada que obliga a pensar en la acción educativa como acción de desarrollo cívico con nueva mentalidad.

No hay razón para cortar la fluidez de la idea de orientación de la educación como desarrollo cívico y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto "medio-instalado-en-los-derechos-de-tercera-generación", es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular.

Todo contribuye a reforzar la idea de que la revolución tecnológica nacida de la globalización y de las posibilidades de las Tecnologías de la información y las comunicaciones implica cambio tecnológico, pero en este caso y hoy en día, la revolución tecnológica apunta a una nueva civilización, porque lleva implícito el cambio de mentalidad. En el ámbito de la cultura, tan cierto es que una revolución tecnológica implica cambio tecnológico como que una nueva civilización implica cambio de mentalidad

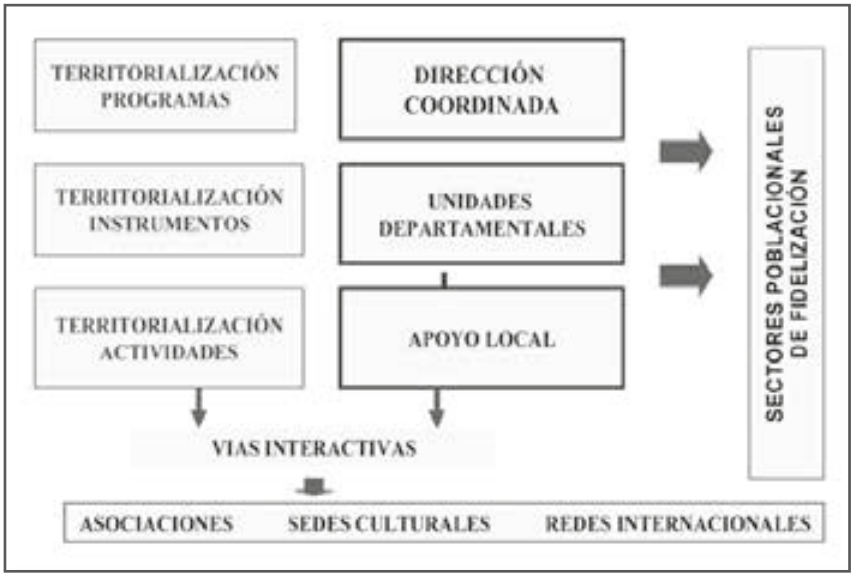
y el salto de los derechos de tercera generación a los de cuarta implica un cambio de mentalidad: la mentalidad territorial se hace planetaria y de cooperación al desarrollo.

Desde esta perspectiva, parece claro que las regiones urbanas o las grandes áreas metropolitanas configuran la escala más adecuada para dar respuesta a las nuevas necesidades ocio y cultura por su implicación en el fenómeno de la mundialización y por su capacidad de generar *estrategias de glocalización* desde la perspectiva de favorecer con éxito *sinergias institucionales*.

La geografía, la política, la economía, el comercio, la vida social integrada, el arte, la arquitectura y el hombre con sus manifestaciones mundanas y trascendentes, conforman el conjunto de la ciudad que crece y se desarrolla, y en el que la cultura constituye, en sus diversas manifestaciones, la fuerza espiritual integradora.

Hoy por hoy, el crecimiento de la ciudad no atiende ya a las mismas premisas de hace pocos años. La *cívitas* romana, la ciudad por antonomasia; la ciudad doméstica y campestre de la civilización nórdica, la ciudad medieval, la ciudad privada y religiosa del Islam y la ciudad barroca que se configura en la España de los Austrias, están actualmente afectadas por nuevos aspectos cualitativos.

Cuadro 45. Territorialización sectorializada.



Fuente: Touriñán, 2002. Elaboración propia.

En la metrópoli individualizable y en la aldea global, los nuevos usos metropolitanos y el cambio espacial nos obliga a pensar con sentido consecuente en los nuevos límites y reconocer que las ciudades están llamadas a ejercer un protagonismo renovado, porque (Borja y Castells, 1999):

- Las ciudades son el centro del dinamismo económico, tecnológico y empresarial en el sistema global.

- Las ciudades son los centros de innovación cultural, de creación de símbolos y de investigación científica; procesos estratégicamente decisivos en la era de la información.
- Las ciudades son centros de poder político incluso en los casos en los que el Gobierno reside en otra ciudad.
- Las ciudades son los puntos de conexión del sistema mundial de comunicación, porque la comunicación digital depende también de los sistemas de comunicación estructurados en las ciudades y de los sistemas de información y de los grupos sociales —usuarios digitales— concentrados en las ciudades.

No tiene sentido negar esta relación cultura y ciudad y ello refuerza la necesidad de territorializar la oferta cultural desde el punto de vista de la eficacia y la eficiencia organizativas y, si eso se hace así, es preciso coordinar y distribuir tareas, actividades y recursos de manera territorializada, tal como recogemos en el Cuadro 45.

7.4.3.3. Coherencia ideológica institucional

Respecto de la oferta cultural que se gestiona, la coherencia ideológica institucional se asocia a dos conceptos primariamente:

- La *transparencia* en relación a la oferta cultural que se gestiona.
- La *orientación estratégica* en la construcción de la oferta cultural que se gestiona.

La transparencia es el referente semántico de la coherencia como compromiso moral institucional en el ámbito de la cultura. Se dice de dos cosas que son coherentes cuando están relacionadas entre sí, y especialmente cuando están relacionadas entre sí de acuerdo con algún patrón o modelo. Desde el punto de vista de la lógica, la coherencia implica *compatibilidad* (entre oferta cultural elaborada e ideología de la institución). A su vez, la compatibilidad expresa *conformidad* de una propuesta a una regla o criterio.

Resulta obvio afirmar que la coherencia ideológica institucional respecto de la oferta se traduce en la concreción de las misiones y metas cualitativas que conforman la idoneidad sociocultural de la oferta cultural propuesta; pero no resulta tan obvio afirmar que la coherencia se está vinculando cada vez más al cumplimiento y declaración pública de compromiso con un *código deontológico* de la institución respecto de la promoción, gestión y creación cultural. En este sentido, la coherencia no es tanto un problema de idoneidad sociocultural o de organización racionalizada, que también exige coherencia, como un *problema de orden moral* y de compromiso público de la institución con la cultura y con el servicio al interés general social.

La Fundación BBVA ha publicado en el año 2001 un libro que recoge 22 de más de los cuarenta trabajos que componen la investigación original llevada a cabo por L. M. Salamon y sus colaboradores sobre el Sector civil global, con objeto de dar a conocer las dimensiones aproximadas del *Sector no lucrativo —Tercer Sector—,* que no se confunde con el concepto de "*Tercer Entorno*" que Echeverría definió como el espacio social electrónico (Salamon, 2001; Echeverría, 1999). Resulta sorprendente constatar, incluso hoy, que, desde un punto de vista comparado, transnacional, pocos tipos de organizaciones han recibido menos atención por parte de los científicos que las fundaciones filantrópicas. Salvo en su aspecto legal, las fundaciones no han sido analizadas

desde el punto de vista de su estructura, gestión y evolución histórica (Domínguez y otros, 2001; Lorenzo y Cabra, 1991). Paradójicamente, los representantes de intereses empresariales y cívicos acentúan el papel y protagonismo de las fundaciones para construir la sociedad civil y prestar servicios a la sociedad, pues las fundaciones son un instrumento eficaz desde el punto de vista de la creación de actividad cultural para acrecentar la cooperación entre sector público, sector privado y sector no lucrativo. En la última década es perceptible un cambio de orientación que consiste en asumir que las fundaciones ya no dan simplemente dinero para financiar proyectos, sino que generan su propia oferta cultural, cuestión nada despreciable al lado de la capitalización social que generan. Precisamente por esto la coherencia se manifiesta en primer lugar como voluntad de trasparencia y publicidad de *principios de acción*, ya sea como *declaración programática general*, ya sea como *declaración de principios deontológicos*.

Necesitamos investigación en Historia y en Pedagogía sobre las fundaciones y el papel educativo del mecenazgo. No tiene sentido desperdiciar esas fuentes o hacer creer a la gente que su utilidad es sólo porque hacen exposiciones de divulgación, conciertos y conferencias y admiten visitas didácticas a sus fondos. El Consejo de Fundaciones, organismo europeo de afiliación voluntaria, ha insistido en esta línea de actuación a favor de la coherencia y todas las instituciones que se asocian al Consejo firman el compromiso de aceptación y cumplimiento de los siguientes *principios y prácticas de la actividad* que apuntan a la substitución, en términos globales, de un talante gerencial reactivo, propio de políticas fundacionales del pasado, por un talante gerencial proactivo hacia el futuro y la cultura que se patrocine y promocione (Touriñán, 2002):

- Elaborar el conjunto de políticas básicas que definan los intereses de los programas y los objetivos fundamentales de la institución.
- Compromiso de ejecución y revisión periódica de esas políticas y procedimientos.
- Elaboración de bases claras y lógicas para procedimientos de recepción, examen y decisión sobre las solicitudes de ayudas, becas y colaboraciones.
- Cumplimiento explícito de responsabilidades estatutarias y de obligaciones contraídas con los grupos.
- Comunicación transparente con el público y con los solicitantes.
- Publicación y distribución de informes, estudios y análisis con carácter periódico.
- Participación en la actividad cultural, más allá de la aportación financiera.
- Fortalecer la eficacia de iniciativas que sirvan a las necesidades e intereses del público.

Así mismo, la coherencia se manifiesta en la *orientación estratégica* de la institución respecto de la oferta cultural que se gestiona. El término "estrategia" recoge, en su sentido más amplio, el concepto de *política de empresa* (Fernández, 2000). La formulación de la estrategia lleva implícita la repuesta al conjunto de aspiraciones que deben ser tenidas en cuenta para establecer unos *programas coherentes*. La estrategia se define como el conjunto políticas generales corporativas que pretenden hacer realidad lo que quiere ser la institución de acuerdo con las misiones declaradas. La estrategia tiene un *componente de temporalidad*, porque está ligada a la planificación, a los programas de actuación y a los agentes internos y externos existentes. La *estrategia corporativa* se

perfila desde las misiones y principios de acción y juega un papel decisivo en la *asociación de la oferta cultural patrocinada con la imagen de marca y el estilo del patrocinador.* En el caso de la educación, esto quiere decir que se asocia la imagen y el estilo a las exigencias del significado, a la idea de mentalidad pedagógica específica y a la idea de intervención y a la idea de mirada pedagógica especializada. *En el caso de la educación, no cabe acción neutral, sino el ejercicio de libertad comprometida y de acción responsable, dentro del marco de responsabilidad compartida que es propio de la actividad educativa que hemos defendido en el epígrafe 2 del capítulo 6.*

Cuadro 46. Coherencia ideológica institucional.



Fuente: Touriñán, 2002. Elaboración propia.

7.4.3.4. La implementación educativa de la oferta cultural es una exigencia de orientación formativa temporal

Si los criterios de racionalización de la oferta se identifican como acabamos de ver con la idoneidad socio-cultural, la oportunidad organizativa y la coherencia ideológico-institucional, se concluye que la oferta educativa como oferta cultural que es, debe ajustarse a sesos criterios sin perder su significado de educación. Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, la educación es cultura y esto vale para significarse mutuamente de manera adjetiva: la cultura es educativa y se ajusta a los criterios de significado, finalidad y uso establecidos para 'educación' y, a su vez, la educación es cultural, de manera que se ajusta a los criterios de la oferta cultural. Nada se opone, en tanto que oferta cultural, a que la educación sea vista desde esos criterios de racionalidad de la oferta como una actividad orientada a la *Diversidad Creativa*, la *Coordinación territorializada* y la *Responsabilidad Compartida*. Todo lo que hemos visto en los capítulos anteriores confirma que la educación de calidad es ajustada a esos criterios.

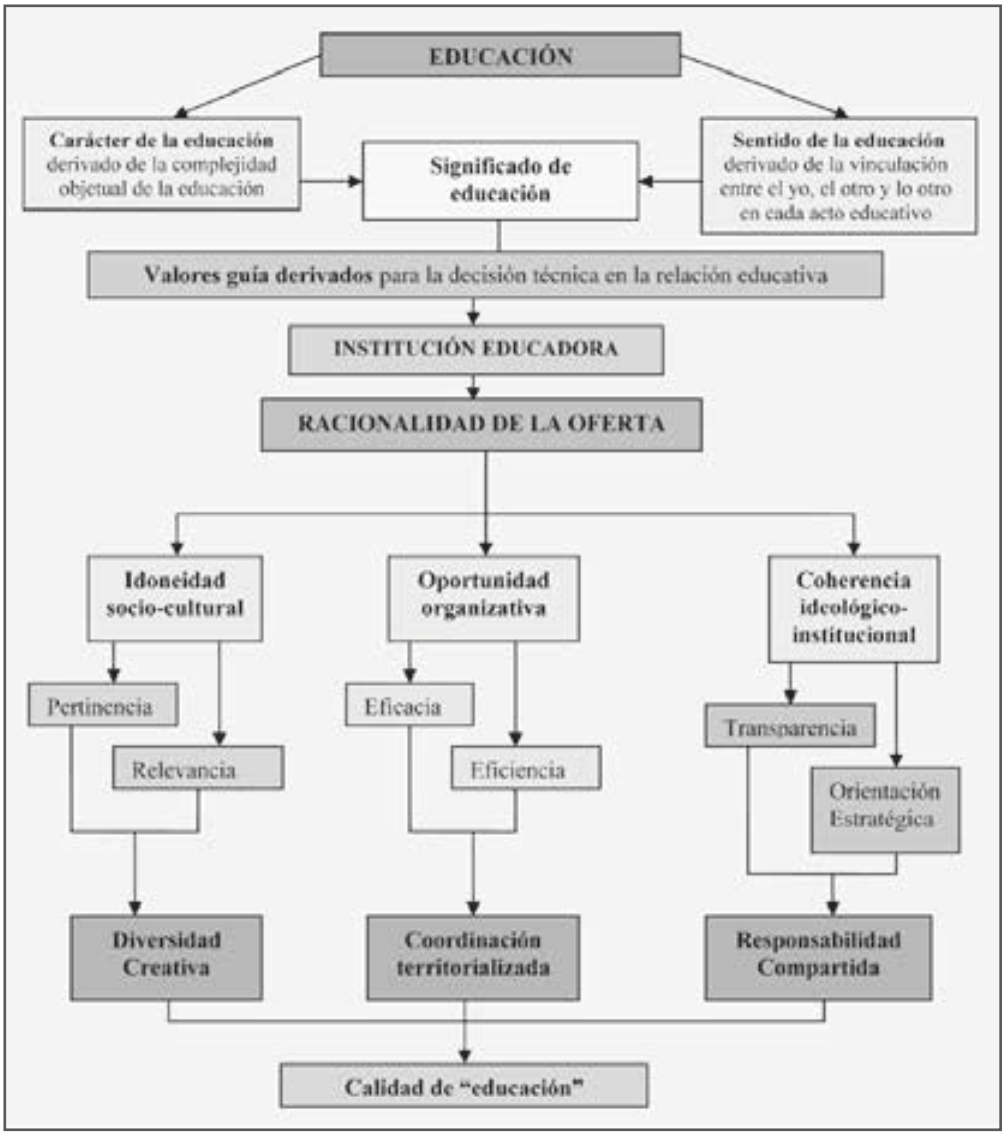
Y viceversa, la cultura es educativa. Como ya hemos dicho en el epígrafe 4.1, cultura, civilización y educación son tres conceptos relacionados que la Pedagogía tiene que considerar desde una propuesta de visión integrada, pues no hay ninguna razón en el pensamiento contemporáneo que obligue a abandonar desde el punto de vista conceptual alguna de las tendencias y tradiciones de pensamiento que configuran *la creación cultural desde sus ejes matriciales como creación cultural artística, creación cultural socio-identitaria, creación cultural científico-tecnológica o creación cultural popular y de consumo.* Porque de lo que se trata es de mantener el sentido social profundo de la creación cultural en el sentido que Munford definió con certeza: comprender que la vida creadora en todas sus manifestaciones, es necesariamente un producto social que se incrementa con la ayuda de tradiciones y técnicas mantenidas y transmitidas por la sociedad en general, y ni la tradición ni el producto pueden quedar como propiedad única del científico, del artista o del filósofo y menos aún de grupos privilegiados. El hecho es que la actividad creadora constituye el único negocio importante de la humanidad, pero a la educación le incumbe la tarea esencial de producir un estado en el que la creación sea un hecho corriente en toda experiencia, dentro de los límites de su capacidad personal (Munford, 1979).

Nosotros, en cuanto humanos, somos capaces de sensibilidad espiritual creadora. Nuestra dimensión general de creatividad se asocia a la actividad interna de 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). La integración creativa es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro y un resultado de la educación que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana y vivir. He dedicado una parte del epígrafe 3.6, del capítulo 5, a esta cuestión de la relación entre valores y creaciones y es suficiente en este momento reiterar el valor de la creatividad como dimensión humana educable que 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).

Tener en cuenta lo dicho anteriormente es una exigencia de la orientación formativa temporal que hacemos para la condición humana y no tenerlo en cuenta es dejar de educar o convertir la educación en un sucedáneo. En cada acto de educación se produce integración cognitiva, afectiva, simbolizante-creadora, volitiva-motivacional, proyectiva y operativa sobre cualquier cosa que nos comprometemos a realizar. Educamos, entre otras cosas, para crear cultura y creamos cultura, entre otras cosas, para educar. Crear cultura con la educación exige, entre otras cosas, orientar formativamente la condición humana para que cada educado adquiera la competencia adecuada, la capacidad específica,

la disposición básica y el hábito fundamental de integración simbolizante-creadora que corresponde a la dimensión humana de creatividad. Educar con la cultura exige, entre otras cosas, implementar educativamente la oferta cultural; hay que hacer que la oferta cultural sea educativa y se ajuste al significado de 'educación'.

Cuadro 47. Implementación educativa de la oferta.



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010. Elaboración propia.

7.4.3.5. La Política centrada en las sociedades del conocimiento oferta innovación

En el 2003, la Comisaria europea de Educación, Viviane Reding, daba la voz de alarma sobre los retrasos producidos hasta ese momento y sobre las dificultades para alcanzar los objetivos de la *estrategia de Lisboa*. Hasta tal punto esto era así, que, en mayo de ese mismo año, la Comisión, alarmada por el escaso desarrollo de las líneas programáticas establecidas en Lisboa, propuso cinco indicadores que servirían de referencia para medir el avance de objetivos trazados de Lisboa. Estos indicadores eran:

a. El porcentaje de estudiantes de educación primaria que abandonaran la escuela no debería superar el 10% en el año 2010. Las cifras en mayo del 2003 situaban ese abandono en torno al 20%.
b. El número total de titulados de grado superior en matemáticas, ciencia y tecnología debería haber aumentado un 15%, equilibrándose los niveles entre sexos.
c. Al menos el 85% de las personas mayores de 22 años deberían haber terminado la educación secundaria. En el 2003, este porcentaje era del 75%.
d. El porcentaje de mayores de 15 años con dificultades en la lectura debería haber descendido al menos un 20% en comparación con el nivel del año 2002.
e. La media de participación *en formación continua* deberá situarse en al menos el 12,5% de la población activa. Durante el año 2003, sólo un 10% de la población activa se acogió a este tipo de enseñanza. Además, más de un tercio de los ciudadanos europeos, como media, no participaron en ningún tipo de actividad educativa o de formación, y uno de cada diez ni siquiera deseaba hacerlo.

En noviembre de ese mismo año de 2003, la Comisión señaló un conjunto de aspectos que precisaban la rápida adopción de medidas correctoras. Al año siguiente la Comisión y el Consejo de Educación hacían público el informe sobre "*Educación y Formación 2010*". En dicho informe se ponía de manifiesto de una forma clara que la *inversión en educación y formación era un factor clave de la competitividad, el crecimiento sostenible y el empleo* de la Unión. Sin estas premisas se hacía insostenible la consecución de los objetivos económicos, sociales (entre ellos, los que tenían que ver con la educación) y medioambientales fijados en Lisboa para la Unión Europea. Asimismo, el informe señalaba la necesidad de alimentar y *reforzar la sinergia y la complementariedad entre la educación y otros ámbitos políticos, como pueden ser el empleo, la investigación y la innovación, y la política macroeconómica*.

Este inicio de declaración de intenciones se tradujo en la propuesta de acciones urgentes, de manera simultánea, en los siguientes ámbitos:

- Centrar la reforma y la inversión en los ámbitos clave de la *sociedad basada en el conocimiento*.
- Convertir la *educación permanente* en una realidad concreta.
- Establecer una *Europa de la Educación y la Formación*. En este sentido desde la Universidad española, en la actualidad, se está trabajando para alcanzar los objetivos de la agenda. Dichos esfuerzos se están encaminando hacia el reconocimiento de las cualificaciones y competencias, de los títulos y certificados en el ámbito europeo como premisa necesaria para el fomento y crecimiento del mercado de trabajo y la consolidación de una ciudadanía europea enraizada en la formación y la educación a lo largo de toda la vida.

Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de implantar redes de banda ancha, sobre todo en el medio rural, el abaratamiento de los precios de acceso y el ofertar nuevos contenidos que estimulen la demanda. Desde la perspectiva de las oportunidades de acceso a las redes, se insiste en la necesidad de incrementar en un 50% la accesibilidad hasta el 2010.

En mayo de 2013, Reding afirma que las reformas de los sistemas de educación y formación llevadas a cabo hasta ahora en los Estados miembros no están todavía a la altura de los desafíos que nos aguardan y, al ritmo actual, la Unión no podrá alcanzar los objetivos que se ha marcado. Sin cuidar la educación la estrategia de Lisboa será un fracaso (http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=13616. Acceso 20 de mayo de 2013). La Comisión Europea ha adoptado una comunicación en la que se pone de manifiesto el retraso aún existente en la aplicación de la estrategia de Lisboa en materia de sistemas de educación y formación. El informe propone también medidas urgentes que permitirán hacer de la educación europea una referencia de calidad a nivel mundial, como concentrar las reformas y las inversiones en los puntos determinantes de cada país e instaurar rápidamente un marco de referencia europeo en lo relativo a las cualificaciones de la enseñanza superior y de la formación profesional. Si todo sigue así, la estrategia de Lisboa será un fracaso ("*Informe estratégico sobre la estrategia de Lisboa renovada para el crecimiento y el empleo: lanzamiento del nuevo ciclo (2008-2010)*", parte I (COM (2007) 803 final - no publicada en el Diario Oficial http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/growth_and_jobs/c11806_es.htm. Acceso 20 de mayo de 2013) y la estrategia Europa 2020 una utopía (http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf. Acceso 20 de mayo de 2013).

Seguimos trabajando para alcanzar esos objetivos y a los efectos de este epígrafe conviene resaltar que en las sociedades del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la sociedad de la información con su impronta de globalización hacen que las palabras desarrollo, progreso y "occidentalización" se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar propuestas de desarrollo que impongan las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. La cuestión clave es —como ha definido la Sociedad para el Desarrollo Internacional en su Congreso mundial celebrado en Santiago de Compostela en 1997— qué tipo de globalización queremos y si hablamos en singular o aceptamos en plural la expresión "sociedades del conocimiento tipo de sociedad, porque la globalización debe ser un instrumento para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales con perspectiva glocal, tal como lo hemos defendido en el epígrafe 4.2 de este capítulo y la sociedad del conocimiento no es una patente de corso para despersonalizar y homogeneizar todos los territorios desde un paradigma único segregador (SID, 1997; UNESCO. 2005; Touriñán y Soto, 2007).

La consideración de la falta de conocimientos como uno de los mayores problemas del desarrollo supone un tipo de discurso en el que todavía participan pocos y que, además, acostumbran a estar lejos de las esferas de influencia. Los países más desarrollados hacen énfasis en la tecnología y en el conocimiento para poder competir. Paradójicamente,

en el día a día hay discursos orientados a hacernos creer que los únicos factores que influyen en la competitividad son los costes salariales y del capital, ignorándose que los conocimientos tienen un papel tan importante como esos factores. La información disponible sobre el límite a la competitividad producida por el déficit de conocimientos es abundante. Sólo a modo de ejemplo, recordemos que un estudio ya clásico del IRDAC dice que el resultado de los sistemas de enseñanza y formación (incluida especialmente la enseñanza superior), en términos tanto de cantidad como de calidad de las calificaciones a todos los niveles, es el primer determinante del nivel de productividad industrial y, por lo tanto, de competitividad de un país (Telford-IRDAC, 1994).

En la sociedad del conocimiento, las ideas adquieren la condición de materia prima. La tendencia clásica del desarrollo tiende a apoyar una Ciencia susceptible de aplicación en el sistema productivo; las tendencias más avanzadas en el ámbito de la innovación apuntan a lo contrario: atender al diseño de un sistema productivo capaz de incorporar, en el corto plazo, los desarrollos de la investigación fundamental al ritmo que se producen en la actualidad. Y en este debate, es preciso tener muy claro que el conocimiento, la Ciencia y el propio hombre, deben afrontar la disyuntiva de incorporarse o alejarse cada vez más de los caminos que se abren al desarrollo. Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación (Touriñán, 2008b).

Desde esta perspectiva, el factor de producción absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. El valor en la nueva sociedad se crea mediante la innovación y la productividad; ambas son aplicaciones del saber al trabajo y esa relación con el conocimiento favorece el carácter abierto de las sociedades del conocimiento. En este debate, es preciso tener muy claro que el conocimiento, la ciencia y el propio hombre, deben afrontar la disyuntiva de incorporarse o alejarse cada vez más de los caminos que se abren al desarrollo. Cultura y educación son ejes que no están al margen de esta polémica.

La tecnología es la base del desarrollo y este no es un asunto de la empresa privada simplemente o de la universidad, es una "cuestión de Estado" y esto quiere decir que la ciencia se convierte en objeto de la política. La universidad, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa por la implicación de la universidad en la formación y en la investigación (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 8).

La diversidad creativa, la coordinación territorializada y el sentido de responsabilidad compartida son condiciones comunes a la racionalidad de la oferta cultural y son condiciones aplicables a la oferta educativa en tanto que cultural. La oferta cultural debe ser implementada desde el significado de la educación, porque educamos para crear cultura y nos educamos con la cultura. Hay una exigencia de integrar la cultura en la orientación formativa temporal de la condición humana. Pero, además, en la misma medida que la política cultural se integra en la orientación formativa temporal, focalizándose desde la perspectiva de las sociedades del conocimiento, la innovación se convierte en eje de la educación desde la doble perspectiva de educación de la creatividad y de educación para las sociedades del conocimiento. Estamos obligados a la calidad de la educación y a asumir las exigencias del conjunto conocimiento-innovación-educación.

7.4.3.6. El eje conocer-educar-innovar exige la implementación educativa de la oferta innovada

Actualmente, el énfasis está en el concepto de innovación, pero conviene recordar que en los últimos cincuenta años se han ido modificando las posiciones sobre ese concepto. El Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO) de la Universidad Politécnica de Valencia ha contribuido a comprender los pasos que se han dado en los últimos cincuenta años en relación con el concepto de innovación, desde sus primeros pasos, que sólo ocupaban a un pequeño grupo de científicos hasta nuestros días, que se ha convertido en un importante campo de conocimiento, ocupando a miles de investigadores. (Martin, 2008; Isaksen y Tidd, 2006).

Ben Martin (2008), a partir de una amplia revisión bibliográfica en revistas científicas indexadas por el ISI (Institute for Scientific Information) y de otras fuentes, recopiló aportaciones de más de 500 investigadores y se analizaron en profundidad unas 150 publicaciones con más de 250 citas. Martin agrupa los principales hitos evolutivos y cambios experimentados en el conocimiento de los procesos de innovación y sus relaciones con la ciencia y la tecnología del siguiente modo:

- De la visión del emprendedor individual como agente de la innovación, a la figura del innovador corporativo (cambios en las industrias estadounidenses a mediados del siglo XX).
- Del contexto del laissez faire por parte de los gobiernos, al desarrollo de políticas de intervención basadas en un modelo lineal del proceso de innovación (políticas antes y con posterioridad a la segunda guerra mundial).
- De una visión focalizada en dos factores de producción, capital y trabajo, a una de tres, capital, trabajo y cambio tecnológico.
- De la evolución de la gestión de tecnología centralizada en un solo departamento, a la participación extendida a toda la organización.
- De una visión centrada en la adopción de la tecnología, a la difusión de la innovación.
- De la tendencia del "science push", estrategia del empuje de la actividad científica, a la "demand pull", establecimiento de prioridades en ciencia y tecnología en función de la demanda.
- De las explicaciones monocausales de la innovación, a la interpretación multicausal, en función de varios factores.
- De un modelo estático, a un modelo dinámico de la innovación.
- Del modelo lineal de la innovación, al modelo interactivo "chain-link", de enlaces en cadena.
- Del análisis de un tipo de proceso de la innovación, a varios tipos de procesos en sectores específicos.
- De la perspectiva económica neoclásica, a la economía evolutiva.
- De la antigua teoría del crecimiento económico, a la nueva teoría que refuerza el papel del capital humano y el surgimiento de las nuevas tecnologías.
- De la optimización de la empresa, a la perspectiva de la innovación como recurso desde la empresa, incluyendo temas como la capacidad de absorción, aprendizaje

organizacional y comunidades de práctica, capital intelectual y social, competencias clave, entre otros aspectos.

- De los modelos de agentes individuales, a los sistemas de innovación.
- De los fallos del mercado, a los fallos del sistema.
- Del modelo de tecnología única, a las empresas multitecnológicas, a la diversidad y a la fusión de tecnologías.
- De los modelos cerrados, a los modelos abiertos de innovación.
- De los sistemas nacionales, a los sistemas de innovación con múltiples niveles, regionales y sectoriales.
- Del modo 1 al modo 2 de producción del conocimiento (redes de innovación, innovación abierta, interactiva y distribuida).
- De la gestión de la I+D, al liderazgo de la innovación.

Se puede mantener, por consiguiente, la orientación de la innovación bajo una visión abierta, multicausal, multiniveles y de liderazgo. Todas estas condiciones confirman el énfasis en el desarrollo de las sociedades del conocimiento y la importancia de reparar en la propuesta "*descubrir, inventar, innovar para emprender*", hacen que el conocimiento y creatividad una cuestión de estado que se traduce en el desarrollo de políticas educativas y de formación. La educación en las sociedades del conocimiento tiene que integrar en sus procesos y en sus metas el sentido propio de descubrir, inventar, innovar crear, conocer y educar para emprender. Colón descubrió América; Bell inventó el teléfono; Samsung, Nokia y Apple innovan continuamente los teléfonos; Einstein creó la teoría de la relatividad y Mozart crea una melodía. Y todos estos acontecimientos, y sus procesos son cognoscibles, enseñables, realizables y utilizables para educar, pero no se confunden (Touriñán, 2008c).

La pretensión de abarcar la creatividad en una definición cerrada resulta difícil, además de contradictoria: ¿cómo podemos cerrar en una definición el concepto de algo que se nos presenta caracterizado justamente por su apertura? En los capítulos 1, 3 y 5 de este libro he delimitado la creatividad como dimensión general de la actividad interna de crear (construir algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos). Nos damos cuenta de algo -notar- y le damos significado -significar-, construyendo símbolos de nuestra cultura, manifestando 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. La creatividad queda definida para mí como el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar unido al logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor; no es una atribución exclusiva de la genialidad. 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 implica y se manifiesta por la generación de algo que se presenta como "nuevo" (aunque no todo lo que aparece como nuevo sea creativo). Esta referencia a "lo nuevo" no significa que sean equivalentes *creatividad* e *innovación*. Esta última se reserva en la innovación tecnológica para aquellos procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en el desarrollo del conocimiento (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 8). Pero no debemos olvidar que la escuela innova y crea

todos los días en cada acto de relación educativa, porque la creatividad hay que verla en relación con cada sujeto y no solo desde la perspectiva institucional referenciada en saltos cualitativos de la civilización y la tecnología.

Creatividad, educación, innovación y espíritu emprendedor son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento a la escuela. En las sociedades del conocimiento, la relación creatividad-educación-innovación es una necesidad estratégica y una cuestión de Estado, pues, *quien se educa, se compromete con su desarrollo y emprende la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos* (Touriñán, (Dir.), 2012, cap. 2; SI(*e*)TE, 2012).

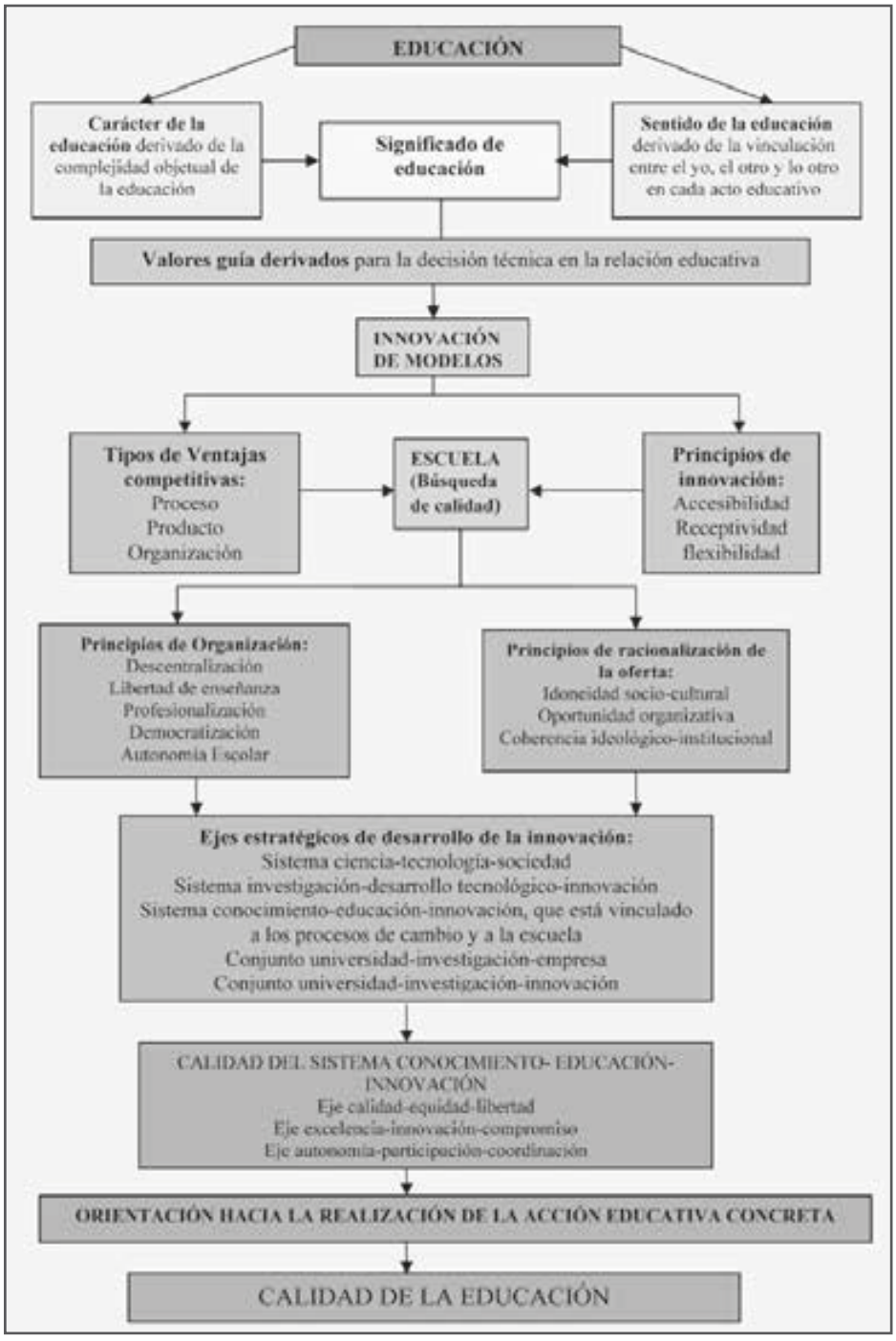
Cada persona es agente —actor y autor— de su propio desarrollo de alguna manera y, por consiguiente, hay que lograr en cada educando hábitos operativos, que se vinculan al sentido de la acción, y proyectivos, que se vinculan al sentido de vida, para dar una respuesta comprometida original (nacida de uno mismo), haciendo integración cognitiva, afectiva y simbólica en cada cosa que vamos a realizar. Es decir, que educamos para que el educando pueda educarse y decidir y desarrollar su proyecto de vida y formación. No sólo operamos (construimos procesos), también proyectamos (construimos proyectos y metas) y también construimos cultura como forma creativa personal ajustar nuestra condición humana al mundo simbolizado y como forma personal de expresar nuestras convicciones y creencias desde nuestro entorno personal de aprendizaje, desde nuestras trayectorias personales de aprendizaje y desde nuestros fondos de conocimiento personal.

Cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde a la verdadera historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad creativa (SID, 2000; UNESCO, 1997 y 2005).

Hemos de aprender a descubrir, innovar e inventar para conocer y transformar la realidad y nuestros contextos y eso debemos hacerlo con criterio formal de aprendizaje y con impronta de huella personal creativa. Nada de eso se consigue sin actuar intencionalmente en la educación para articular relaciones entre inteligencia, cognición, afectividad y creatividad (Touriñán, 2010). La tecnología y la innovación tecnológica identificada en procesos y productos que han producido una nueva impronta, una huella duradera, en la creación de conocimiento son la base del desarrollo y esto quiere decir que la ciencia y la educación se convierten en objeto de la política, tal como hemos visto en el capítulo 4, epígrafes 6.4 y 6.5 y, en este capítulo, en el epígrafe anterior: el énfasis en el desarrollo tecnológico no es dar la espalda a la docencia y la relación universidad, investigación e innovación hacen de la ciencia una cuestión de Estado.

Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación y esto hace que *el sistema conocimiento-educación-innovación* adquiera un significado específico en la sociedad actual relacionado con el modo en que el sistema escolar transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación e innovaciones. Pero además, dada la relación entre cultura y educación la cuestión de estado se vuelve cuestión de política cultural, política educativa y política científica y debemos poner los medios para ser capaces de avanzar desde la implementación educativa de la oferta cultural, a la implementación educativa de la oferta cultural innovada, porque entre educación e innovación de la oferta hay un relación que ya hemos visto en el capítulo 4, epígrafe 6.5.

Cuadro 48. Implementación educativa de la oferta innovada.



Fuente: Touriñán y Sáez, 2012, cap. 8. Elaboración propia.

Lo dicho anteriormente confirma no solo el énfasis en el desarrollo de las sociedades del conocimiento, sino también la importancia de conjugar educación, innovación y cultura para transformar información en conocimiento y este en educación, si queremos innovar y crear desde la perspectiva personal y desde la perspectiva institucional de avances cualitativos. Si queremos hacer eso, estamos obligados a implementar educativamente la oferta innovada, atendiendo a los ejes estratégicos, relacionados con la educación, que afectan a la innovación que ya he comentado en el epígrafe 6.5 del capítulo 4 y se recogen ahora en el Cuadro 48:

- Sistema ciencia-tecnología-sociedad
- Sistema investigación-desarrollo tecnológico-innovación
- Sistema conocimiento-educación-innovación, que está vinculado a los procesos de cambio y a la escuela.
  - Conjunto universidad-investigación-empresa
  - Conjunto universidad-investigación-innovación

La apuesta por el desarrollo de políticas educativas y de formación constituye, desde todos los puntos de vista, el diferencial de calidad que ayuda a la consolidación social de los territorios, promueven la competitividad de mercados, refuerzan la confianza en los mercados mundiales y, por ende, promueve sinergias que afectan positivamente las fortalezas en capital humano. Desde esta perspectiva, los recursos humanos son equiparables en rango a la inversión en capital o en bienes de equipo. Según la Comunicación de la Comisión "*Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*", el crecimiento del nivel medio educativo de la población en un año se traduce por un aumento de la tasa de crecimiento del 5 % a corto plazo y del 2,5 % adicional a largo plazo" (Comisión Europea, 2002, 2003 y 2008).

Respecto del conjunto conocimiento-educación-innovación, conviene destacar ahora que los *principios* que están presentes de manera particular en las *políticas científicas orientadas a la innovación* son la accesibilidad, la receptividad y la flexibilidad (Touriñán, 2008c):

- *La accesibilidad* hace pensar en la existencia de vías de comunicación ágiles y adecuadas de tráfico físico e intelectual que la innovación tecnológica requiere.
- *La receptividad* debe entenderse como la capacidad de la Administración Pública, empresarios e investigadores de una región de asimilar, adoptar y poner en práctica acciones innovadoras que produzcan un diferencial competitivo favorable a los productos, bienes o servicios que genere. Se trata de saber utilizar la tecnología existente y generar tecnología autóctona.
- *La flexibilidad* se entiende como la capacidad de las instituciones de adaptar y modificar sus estructuras para hacer frente a los retos de la aproximación al sector productivo y a los procesos de regionalización que determinan de manera singular el contexto de necesidad y sus posibilidades de desarrollo.

No se trata de negar calidad a las instituciones actualmente; se trata más bien de reconocer que las modificaciones que se han producido en el entorno son de tal condición que nos vemos obligados a afrontar nuestra actividad ordinaria con visión de futuro, conscientes de que hay que dar respuestas estratégicas a un doble nivel. Por una parte, es indispensable generar en los planes *estrategias horizontales* de innovación

que mejoren la integración de los elementos, su conocimiento y su eficacia. Por otra parte, hay que propiciar *estrategias sectoriales* de innovación que expandirán las instituciones formadoras a nuevas áreas de influencia.

Atendiendo a las estrategias de innovación y desarrollo, podemos explicitar varios presupuestos, en el entendimiento de que presupuesto es aquello a lo que se tiende con la investigación: es la orientación de la investigación y constituye una buena parte de la visión de enfoque de la investigación. El presupuesto, usado en este sentido, se distingue del uso económico del término y no se confunde con los supuestos de la investigación, que son aquellos principios que no se explicitan, pero de los que depende la credibilidad de lo que se afirma. Diríamos, pues, en este apartado del trabajo y respecto de la innovación y el desarrollo, que los presupuestos nos obligan a flexibilizar las estructuras, atendiendo a los siguientes presupuestos:

- En términos de metodología, toda innovación no implica exclusivamente innovación de recursos técnicos. Es fácil asociar la innovación con aparatos, tal como si la innovación consistiera en disponer de mejores medios y recursos para realizar lo mismo que ahora se hace pero de un modo más cómodo y funcional con la ayuda de la informática, por ejemplo. Esto, evidentemente, constituye un error de apreciación que no considera el significado del concepto de innovación, ni la importancia del concepto de capital humano, ni la amplitud del concepto de calidad referido a la educación, el aprendizaje y al desarrollo creativo.
- La innovación educativa cumple un papel fundamental en el proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación y el proceso de innovación educativa es aquel que se realiza con la participación de los sectores implicados, se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y está orientado a mejorar procesos, productos y/o grupos de capital humano para obtener ventajas competitivas para el sistema o el individuo creador y creativo.
- Las ventajas competitivas de un sistema se identifican como ventajas de producto, proceso y organización. Cada una de ellas proporciona una ventaja de duración distinta sobre los competidores. La ventaja competitiva de producto no suele durar más de un año, pues puede ser copiada en su diseño rápidamente. La ventaja competitiva de proceso mantiene su predominio sobre los rivales por un período medio de cinco años. Las *ventajas competitivas de organización* mantienen su superioridad y efecto innovador por períodos estables de diez años puesto que su componente fundamental es el equipo humano que se ha preparado para afrontar los cambios. Las ventajas competitivas de organización son las que benefician básicamente los sistemas educativos, incidiendo en las condiciones propias de la idoneidad sociocultural, de la oportunidad organizativa y de la coherencia ideológico institucional, como hemos analizado en otro trabajo (Touriñán, 2002).
- Las competencias derivadas del uso de la técnica nueva tienen que estar combinadas con las *competencias profesionales de oficio.* Las competencias más destacadas no son las de manipulación de productos tecnológicos, sino las procedentes de la capacidad de organización y autonomía para la intervención pedagógica en el nuevo contexto. La eficacia en la educación orientada a la innovación y la creatividad está ligada a la formación de competencias nuevas en los profesionales de la educación.

> Las investigaciones se consolidan cada vez más como investigación orientada a la indagación de la gestión, la evaluación de la cultura de la institución escolar respecto de la nueva tecnología y la innovación estratégica, preferentemente. El núcleo fundamental es la indagación de las medidas socioeconómicas, de organización y de gestión destinadas a asegurar la identificación y utilización eficaz de una técnica, así como la capacidad potencial del sistema tecnológico y de sus agentes de adaptarse, desarrollarse y autoperfeccionarse.

Desde esta perspectiva, la sociedad que está en cambio exige, no sólo organizaciones que se adapten y revisen sus formas de actuación, sino también coherencia en relación con las necesidades del entorno. La convergencia de las dimensiones cultural, educativa y científica-innovadora *permiten defender que la innovación como manifestación del desarrollo creativo ya no es sólo un propósito de las organizaciones creativas, sino que se convierte en una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio.*

La cuestión clave es cómo crecer juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación "extranjera", sino bajo la posibilidad de la innovación en cada pueblo merced al cultivo de los principios de accesibilidad, flexibilidad y receptividad propios de la innovación para generar en cada pueblo, con visión de escala sostenible, tecnología autóctona y asimilar la que ya existe para el desarrollo y el emprendimiento.

Si no nos olvidamos de que los derechos son sumativos —no restan—, se sigue que la propuesta de compromiso con los derechos de cuarta generación no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos de niveles previos, el planeta como entorno global y nicho ecológico, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la relación educación-desarrollo-cooperación, es una cuestión fundamental de educación para la convivencia cualificada y especificada, porque genera unas condiciones singulares y un espacio propio que debe ser cuidado educativamente hablando dentro del desarrollo cívico: la educación para el desarrollo de los pueblos como escalón necesario del espacio de la convivencia ciudadana planetaria, porque no es posible la convivencia ciudadana planetaria, si no hay desarrollo de los pueblos, salvo que hagamos de los derechos de cuarta generación una propuesta en el vacío y no un compromiso personal e institucional de libertades reales (UNRISD, 2000).

En el contexto de los derechos de cuarta generación, la cooperación al desarrollo de los pueblos implica contemplar la innovación como objetivo, no como manifestación del desarrollo creativo que es propio de las organizaciones creativas, sino como una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio, porque asumen el desarrollo de los pueblos con sentido de cooperación y solidaridad, es decir, con sentido de derechos de cuarta generación. *Creatividad, educación, innovación y desarrollo* son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo y *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos. Y si esto se aplica a los pueblos, el desarrollo se convierte en ámbito de educación desde la escuela, atendiendo a los principios de innovación, porque el desarrollo de los pueblos depende del eje "conocer-educar-innovar".

7.5. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS ES ORIENTACIÓN FORMATIVA DE CONVIVENCIA PLANETARIA

Actualmente, la tradicional cuestión de la individualización y la socialización en la educación se resuelve, como educación orientada al desarrollo cívico (formación para la convivencia ciudadana), atendiendo a los conceptos de interculturalidad (que implica los principios de diversidad y diferencia), convivencia (que implica el principio de identidad) y desarrollo cívico (que es una convivencia cualificada y especificada en un marco territorial que implica convergencia de identidad, diversidad y localización en la formación para la convivencia).

Por principio de significado, los valores derivados de los derechos de tercera generación se consolidan como fundamento de la educación para la diversidad, la identidad y el desarrollo cívico. Desde esa perspectiva de aproximación al tema, la formación para la identidad y la diversidad es ejercicio de educación en valores, fundamentado en los valores derivados de los derechos humanos de la persona, pero de manera singular en los derechos de tercera generación que se vinculan al desarrollo cultural socio-identitario y se ejercen en un locus territorial de la convivencia ciudadana. Como hemos visto en el capítulo 6, epígrafe 6.2, el sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos ha permitido salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global; lo hemos visto en capítulos anteriores al hablar del sentido intercultural de la educación, de la convivencia ciudadana en las redes y de la influencia de los medios de comunicación y de las artes musicales y del cine en la convivencia. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y con personas situadas al otro extremo de la red en situación transnacional gracias al desarrollo del medio, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Ahora bien, si hay formación para la convivencia ciudadana, cuyo objetivo es el desarrollo cívico, no hay razón para cortar la fluidez de la idea y no asumir la posibilidad de generar actitud favorable al compromiso con la idea de marco territorial más allá de mi país y afrontar, desde los derechos de cuarta generación, la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria. Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular (Touriñán, (Dir.), 2012, cap. 9).

Este epígrafe es una derivación intelectual de coherencia con la idea de formación para la convivencia ciudadana, pero desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación; unos derechos novedosos de débil implantación legal, que se mueven al

amparo de convenios bilaterales, multilaterales e internacionales y de declaraciones y pactos de buena voluntad solidaria. Es, por tanto, una derivación hacia la orientación formativa temporal de desarrollo para la condición humana que requiere compromiso de voluntades para hacerse efectiva, porque se convierte en una opción de política educativa y de desarrollo. Pero la presencia o ausencia de esa voluntad solidaria y del compromiso moral personal hacia ella, no anula, ni merma la fuerza de la argumentación respecto de la cooperación y el desarrollo como ámbito de educación y orientación formativa necesaria.

7.5.1. Una nueva dimensión del desarrollo cívico y un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria

El trasfondo cultural de las personas que conviven dentro de los marcos territoriales, legalmente establecidos sobre la base del reconocimiento y la garantía de los derechos y las libertades en las sociedades democráticas, complejas, abiertas y pluralistas, se ha modificado desde la perspectiva del desarrollo cívico y del respeto a los derechos humanos. La sociedad civil y el desarrollo cívico tienen un lugar especial en nuestra sociedad desarrollada. La sociedad civil es, sin lugar a dudas, agente moral en este proceso y, además, el desarrollo cívico, en tanto que derecho de tercera generación que afecta a la identidad y a la diversidad, se glocaliza desde el punto de vista de la oferta cultural y de la orientación formativa, como hemos visto en el epígrafe 4.2 de este capítulo.

La globalización, puede ser identificada como un proceso de creciente intercomunicación de las culturas; impregna todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna, como en su proyección externa a las relaciones internacionales. Se puede ser más o menos consciente de que la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo.

Este acontecimiento singular se presenta, no sólo como una cuestión de hecho y como una cuestión legal de derechos, sino también como una cuestión axiológica y de compromiso ético relativo a lo que estamos dispuestos a asumir en el marco de convivencia territorializado y como formación para la convivencia pacífica. El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación (Touriñán, 2004, 2007a y 2009).

En el marco de la identidad y la diversidad, los derechos de tercera generación matizan el sentido de territorialidad, porque la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones inherentes que dan sentido a la inclusión, a la diversidad y a la identidad, que son derechos de tercera generación. La articulación de esos derechos en el marco de la cultura delimitada territorialmente apunta, como hemos visto en el capítulo anterior, a modelos de integración territorial de la diferencias y a modelos de inclusión transnacional de la diversidad. En los derechos culturales socio-identitarios es preciso mantener unidos territorialidad, transnacionalidad y glocalización, para no

perder el sentido de la identidad y la diversidad. El desarrollo cívico es su referente más destacado en la actualidad, en tanto que convergencia entre identidad y diversidad en un marco legal territorializado. En perspectiva pedagógica, la formación para la convivencia ciudadana aparece así como una formación especificada, es formación para el desarrollo cívico, que es formación vinculada al funcionamiento de la relación entre los principios de legalidad y legitimidad en cada persona como agentes de convivencia consigo mismo y con el otro, lo otro y las instituciones en un espacio cualificado y especificado como espacio ciudadano (el de la interacción entre identidad y diversidad en el entorno de derechos y libertades que es el marco legal territorializado de la convivencia).

Pero la formación para el desarrollo cívico, desde la perspectiva de los derechos de tercera generación, lleva en sí un *plus formativo* que se presenta como reto intercultural, el reto consiste en pensar y creer en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando "desplazamientos" de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural, que siempre representa el otro y lo otro. El reto es pensar en el individuo como ser capaz de entrar y salir de las diversas creaciones culturales sin que ello suponga un atentado a su dignidad y autonomía, y con la posibilidad de realizar "desplazamientos" entre ellas porque su formación y su yo, multifacético, lo dotan de competencias para ello (Touriñán, 2008a).

Ahora bien, si esto es así, ¿por qué tengo que ver esa posibilidad sólo para mi pueblo, para mi país, para mi marco legal territorializado? Si contemplamos la cuestión desde los derechos de tercera generación, que implican transnacionalidad y glocalización territorializada, para hacer converger identidad y diversidad en un territorio combinando integración territorial de las diferencias e inclusión transnacional de la diversidad, el derecho a la educación, inexcusablemente, debe ser referido a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. Precisamente por eso, el desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una "tierra-patria" de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados del globalismo o del exacerbado sentido de localidad. La formación en derechos de tercera generación apunta en la dirección de la libertad para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en la dirección de garantizar la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales, (Borman, Danzig y García, 2012; Pérez Díaz, 2002; Dehesa, 2002; Cortina, 1995; Romay Becaría, 2002; Valcárcel, 2002; Morin, 2002).

Esto es así, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a la vez con una alteridad reducida y una alteridad que crece exponencialmente; y esto exige replantear los

problemas desde una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional (Abdallah-Pretceille, 2001).

Pero, a mayor abundamiento, si contemplamos esta cuestión desde la perspectiva de los derechos de cuarta generación, la propuesta y su solución formativa trasciende el marco del voluntariado y se convierte en una opción y oportunidad de convivencia ciudadana planetaria en la que los avances científico-tecnológicos y el progreso moral de las sociedades se vincula por lazos de solidaridad y cooperación al desarrollo de los pueblos. En este contexto, se refuerza el sentido de sociedad civil como un agente moral y el del desarrollo cívico como objetivo de formación prioritario y de responsabilidad compartida en la educación. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, como ya sabemos, al *desarrollo cívico* o *alianza de "civilización"* para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado. (Medina, 1998; Cortina, 1997; Abdallah-Pretceille, 2001; Touriñán, 1998 y 2008b; Morin, 2002).

En el marco de los derechos de cuarta generación, que son derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo de los pueblos, al amparo de los avances científico-tecnológicos aplicados mediante acuerdos internacionales, bilaterales o multilaterales, el desarrollo cívico alcanza una nueva dimensión de orientación formativa temporal como convivencia ciudadana planetaria.

Esta orientación formativa quiere decir que la educación para el desarrollo de los pueblos es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación que fortalece la convivencia ciudadana planetaria, formando en cada pueblo desde los principios de desarrollo, innovación, cooperación y solidaridad. Se trata de abordar una nueva dimensión del desarrollo cívico, cuya viabilidad, ni está al margen de las políticas gubernamentales, ni anula la acción de cooperación bajo la forma de ayuda humanitaria centrada en asistencia y cuidados de primeros auxilios, pero que se centra en la acción educadora de la cooperación y el desarrollo entre los pueblos bajo formas de construcción individual y social y como convergencia de identidad y diversidad en cada territorio. Mi postulado es que el desarrollo se construye como ámbito de educación y que la educación para el desarrollo se vincula a los derechos de cuarta generación (que exigen cooperación y solidaridad) y a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad en la educación general.

7.5.2. Hablar de convivencia ciudadana planetaria es comprometerse con la suma, no con la resta

Y decimos convivencia ciudadana planetaria y no solo convivencia planetaria, porque la convivencia dentro del planeta es siempre desde la vigencia de los derechos de tercera generación, que reconocen la ciudadanía, el desarrollo cívico y la pertenencia a una cultura y civilización concreta en un territorio delimitado legalmente.

Los derechos son sumativos, no restan. Defender un derecho de cuarta generación no implica anular los de tercera; es decir, no se justifica desde los derechos de cuarta generación, la ayuda a otro país o cultura para colonizarlo, sino que, reconociendo como base el derecho a la diversidad y a la identidad (derechos de tercera generación), se coopera al desarrollo del otro país para aumentar su capacidad de sobrevivir y adaptarse, sin renunciar a su historia y condición cultural. De aquí no se sigue tampoco que la cooperación al desarrollo exija ayudar a perpetuar en un país tradiciones que van en contra del desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad. Sería contradictorio en los términos cooperar al desarrollo con un país para perpetuar la ablación de clítoris o para mantener la desigualdad de derechos para la condición femenina o para defender regímenes totalitarios fundamentalistas que de un modo u otro sojuzgan la dignidad humana de los otros. Cualquier derecho supone que se respetan los de las otras categorías. Y así las cosas, los derechos de cuarta generación mantienen el carácter sumativo y se construyen respetando los demás derechos que son anteriores. La propuesta de compromiso con los derechos de cuarta generación no es una propuesta en el vacío, supone un compromiso moral con la dignidad de las personas, los derechos humanos de niveles previos, el planeta como entorno global y nicho ecológico, el desarrollo científico-tecnológico y el progreso moral de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la relación educación-desarrollo-cooperación, es una cuestión fundamental de educación para la convivencia cualificada y especificada, porque genera unas condiciones singulares y un espacio propio que debe ser cuidado educativamente hablando dentro del desarrollo cívico: la educación para el desarrollo como escalón necesario del espacio de la convivencia ciudadana planetaria, porque no es posible la convivencia ciudadana planetaria si no hay desarrollo de los pueblos, salvo que hagamos de los derechos de cuarta generación una propuesta en el vacío y no un compromiso personal e institucional de libertades reales.

En este contexto, se refuerza el sentido del eje conocer-educar-innovar, que hemos desarrollado en el epígrafe 4.3.6 de este capítulo. En el contexto de los derechos de cuarta generación, la cooperación al desarrollo de los pueblos implica contemplar la innovación como una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio, porque asumen el desarrollo de los pueblos con sentido de cooperación y solidaridad, es decir, con sentido de derechos de cuarta generación. *Creatividad, educación, innovación y desarrollo* son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo y *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos. Y si esto se aplica a los pueblos, el desarrollo se convierte en ámbito de educación desde la escuela, atendiendo a los principios de innovación, porque el desarrollo de los pueblos depende del eje "conocer-educar-innovar".

La propuesta de convivencia ciudadana planetaria no busca la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación en el marco legal territorializado; es decir, como focos de desarrollo cívico, en el marco de la convivencia mundial. Y esto quiere decir que el desarrollo de la convivencia

cívica planetaria es una responsabilidad derivada y compartida como hemos visto en la educación para el desarrollo cívico, de tal manera que:

- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria, debe ser coherente y no contradictorio con lo que se postula para la educación en general desde el significado de la educación y desde la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, plasmada en las materias escolares.
- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria, debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la educación en valores.
- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria, debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la construcción educativa de la convivencia.
- Lo que decimos en formación para la convivencia ciudadana planetaria debe ser coherente y no contradictorio con lo determinado para la formación del desarrollo cívico territorializado.

7.5.3. La Educación para el desarrollo de los pueblos es un derecho de cuarta generación

Como hemos dicho, los derechos de tercera generación afectan de manera especial a la educación para la identidad, la diversidad y la territorialidad. En los derechos de tercera generación se desvanece el sentido de subsidio de los derechos sociales y se matiza el sentido de territorialidad, porque la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones inherentes. Hablamos en los derechos de tercera generación de integración territorial de diferencias y de inclusión transnacional de la diversidad. En los derechos culturales socio-identitarios es preciso mantener unidos territorialidad, transnacionalidad y glocalización, para no perder el sentido de la identidad y la diversidad en el marco territorial de convivencia.

En los últimos años se ha comenzado a tomar conciencia de la importancia que tiene en los países del tercer mundo el concepto de supervivencia y participación en los beneficios del desarrollo. Esta conciencia ha generado el concepto de derecho al desarrollo económico como derecho a participar en ese proceso y derecho a obtener una parte equitativa de sus beneficios (Touriñán, 1998c).

Desde esta perspectiva, es posible referirse hoy en día a una nueva generación de derechos humanos, los derechos de cuarta generación, como respuesta al nuevo marco caracterizado por las nuevas necesidades y vínculos sociales surgidos, en relación con el desarrollo científico, las nuevas tecnologías y la sociedad de la información, siendo la libertad de expresión en el ciberespacio, el desarrollo sostenible, el consumo razonable y el emprendimiento, junto con los derechos derivados de los avances del desarrollo científico-tecnológico en el ámbito genético y en el entorno ambiental, los derechos más significativos en ese grupo.

La orientación propia de los derechos de tercera generación hacia la diversidad cultural y socio-identitaria consolida la tesis de la construcción solidaria de derechos de cuarta generación, pues en la consolidación de la diversidad no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo personal, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser personas. La cuestión clave es cómo crecer

juntos, aceptando la diversidad y no bajo la forma de asimilación "extranjera", sino bajo la posibilidad de la innovación en cada pueblo merced al cultivo de los principios de accesibilidad, flexibilidad y receptividad propios de la innovación para generar en cada pueblo, con visión de escala sostenible, tecnología autóctona y asimilar la que ya existe para el desarrollo y el emprendimiento.

El hecho es que, una vez que se asumen las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación, ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y de la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil.

En el marco de los derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. A partir de la asunción de esos derechos, se cambia el marco de desarrollo y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial que plantea problemas emergentes desde la perspectiva de los derechos humanos que requieren soluciones adecuadas.

Cuadro 49. Sistematización axiológica de los derechos humanos.

Rasgo definitorio	Tipo	Valor guía	Cualidad
Humano (locus General)	Fundamental	Dignidad	Autonomía
Individual (Locus Personal)	1ª Generación	Libertad	Responsabilidad
Social (económico-educativo-bienestar) (Locus Público, Privado y Social)	2ª Generación	Igualdad	Justicia
Cultural (socio-identitario) (Locus Territorial Transnacional)	3ª Generación	Identidad	Diversidad y diferencia
Científico-Tecnológico de Progreso del hombre y de la biosfera (Locus Internacional Bilateral-Multilateral)	4ª Generación	Desarrollo	Cooperación

PROBLEMAS EMERGENTES EN DERECHOS DE TERCERA GENERACIÓN	PROBLEMAS EMERGENTES EN DERECHOS DE CUARTA GENERACIÓN
Civilidad	Sostenibilidad
Convivencia	Mundo virtual
Interculturalidad	Sentido bioético
Nacionalidad	Sociedad del conocimiento
Religiosidad	Ecologismo

Fuente: Touriñán (Dir.) 2012, p. 328.

Los derechos de cuarta generación aparecen así, como derechos de la solidaridad, la cooperación y el desarrollo de los pueblos al amparo de los avances científico-tecnológicos en el marco de relaciones internacionales. La defensa de los derechos de la cooperación y la solidaridad, exige, por coherencia, favorecer en el ámbito de las actitudes humanas la creación o agrupación de estrategias interdisciplinares que permitan fomentar una actitud positiva y comprometida hacia todo aquello que genéricamente se identifica con el lema de *"educación para el desarrollo de los pueblos"*.

Según consta en el *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo* (http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/56, consulta de 24 de febrero de 2013), fue la Comisión de Derechos Humanos de la ONU quien reconoció por primera vez de forma oficial la existencia del desarrollo como derecho, mediante la resolución 4 (XXXIII) de 21 de febrero de 1977, en la que se pide al Secretario General de las Naciones Unidas que efectúe un estudio sobre "las dimensiones internacionales del derecho al desarrollo como derecho humano". En 1979, la Comisión de Derechos Humanos, en su resolución 5 (XXXV) de 2 de marzo, "reitera que el derecho al desarrollo es un derecho humano y que la igualdad de oportunidades es una prerrogativa tanto de las naciones como de los individuos que forman las naciones". También la Asamblea General de la ONU ha reconocido en diversas resoluciones que "el derecho al desarrollo es un derecho humano", como afirma la primera de ellas, la 34/46 de 23 de noviembre de 1979 (Rodríguez, Bernal y Urpí, 2005, pp. 183-204).

Me consta que la literatura pedagógica ha avanzado de una manera razonada en el ámbito de la relación valores-educación-desarrollo. También es verdad que los temas transversales son un denominador común de los sistemas educativos modernos. Pero en este caso se trata de ir más allá de los temas transversales. Se trata de reconocer que los nuevos rasgos que configuran el mundo del nuevo milenio son tan peculiares, en cuanto al desarrollo sostenible y razonable, que justifica la presencia formal de una disciplina sobre educación para el desarrollo en las escuelas, so pena de no atender debidamente al compromiso que exigen estos nuevos derechos, que tienen su lugar propio y nos exigen colocar la transnacionalidad y la glocalización, que son condiciones inherentes de los derechos de tercera generación, en la perspectiva del desarrollo solidario y de la cooperación internacional, pues de lo que se habla en los derechos de cuarta generación no es de la identidad y la diversidad en mi marco territorial, sino de cooperación al desarrollo, porque somos ciudadanos del mundo y lo que ocurre en otras partes nos afecta.

No creo que sea este el lugar adecuado para desarrollar un programa de ese tipo, pero resulta obvio que es posible definir con coherencia y de manera integrada unas competencias susceptibles de ser aglutinadas bajo la denominación genérica de Educación para el desarrollo:

- Un conjunto de conocimientos capaces de permitir la comprensión del mundo actual en sus mecanismos y engranajes.
- Un grupo de valores orientados hacia la participación consciente en ese tipo de problemas del desarrollo desde la óptica de la cooperación, la solidaridad y la justicia.
- Un conjunto de procedimientos capaces de operativizar las estrategias de acción que, exigen pensar y actuar, global y localmente en cada acción.

- Un conjunto de orientaciones estratégicas que hacen viable la innovación en cada territorio desde los principios de accesibilidad, receptividad y flexibilidad.
- Un conjunto de propuestas formativas que integran en el desarrollo la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

En los derechos de cuarta generación, educación en valores, identidad, diversidad y territorio se unen en la ciudadanía mundial como problema de formación para la convivencia planetaria bajo la idea de que es posible contemplar el sentido local y global, el sentido regionalista, nacionalista, europeísta y mundialista-cosmopolitista, a través de la formación para la ciudadanía, como orientación formativa hacia el desarrollo de civilización (desarrollo cívico planetario) para convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales de convivencia, sin convertirlos en excusas para la explotación o en guerras de religión e identitarias.

En la formación para la convivencia ciudadana con sentido de cooperación solidaria transnacional, y por tanto, planetaria, se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto "medio-instalado-en-los-derechos-de-tercera-generación", es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular.

En los derechos de cuarta generación, la cooperación solidaria transnacional para el desarrollo de los pueblos exige el uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular. Somos corresponsables del planeta y ejercemos compromiso de convivencia, de relación entre el yo, el otro y el otro en el entorno planetario y eso exige moralmente el reconocimiento explícito del otro, porque la responsabilidad consigo mismo es responsabilidad con el otro y lo otro.

Mi propuesta es que la educación para el desarrollo de los pueblos es una propuesta vinculada a los derechos de cuarta generación que fortalece la convivencia ciudadana planetaria, formando en cada pueblo desde los principios de desarrollo, innovación, cooperación y solidaridad. Nuestro postulado es que el desarrollo se construye como ámbito de educación y que la educación para el desarrollo se vincula a los derechos de cuarta generación (que exigen cooperación y solidaridad)y a los principios de innovación (accesibilidad, receptividad y flexibilidad) de un modo tal que la educación para el desarrollo es un escalón necesario en la convivencia ciudadana planetaria y reclama formación para el consumo responsable, el emprendimiento y la sostenibilidad en la educación general.

7.5.4. La relación educación-desarrollo-innovación exige educar con la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento

Es preciso estudiar la educación para el desarrollo desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales del desarrollo. Para nosotros en la "*relación desarrollo-educación*" hay un problema intelectual que tiene que

ver con el contenido específico de las tareas y resultados propios del desarrollo y, sin lugar a dudas, hay un problema pedagógico que nace de la práctica de la educación para el desarrollo y del conocimiento de la educación que hace posible el estudio del ámbito "desarrollo" *como objeto y como meta* de educación. Y esto no es baladí, implica, como hemos visto en el capítulo 1, atender a las tres acepciones que cada área cultural mantiene con educación, cuando se construye el área como ámbito de educación: educación "con", "por" y "para" que se corresponden en este caso con el desarrollo como ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito de educación vocacional y profesional.

La relación educación-desarrollo configura, cada vez más, tres modos de abordaje: *uno* hace referencia al concepto de educación "con" el desarrollo, *otro* se preocupa especialmente por el lugar del desarrollo en la enseñanza, es decir, el currículum escolar educativo y *un tercero* se centra en la importancia del conocimiento de la educación y su necesidad para determinar las prácticas más ajustadas al concepto de educación en la cooperación al desarrollo. Ninguna de estas perspectivas está ausente en este capítulo y por eso asumimos y reconocemos la tarea del desarrollo como tarea que se sustenta en la educación como actividad y como conocimiento de la educación, de manera tal que se asume el desarrollo *como objeto y como meta* de la educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 50 (Touriñán, (Dir.), 2012, cap. 9):

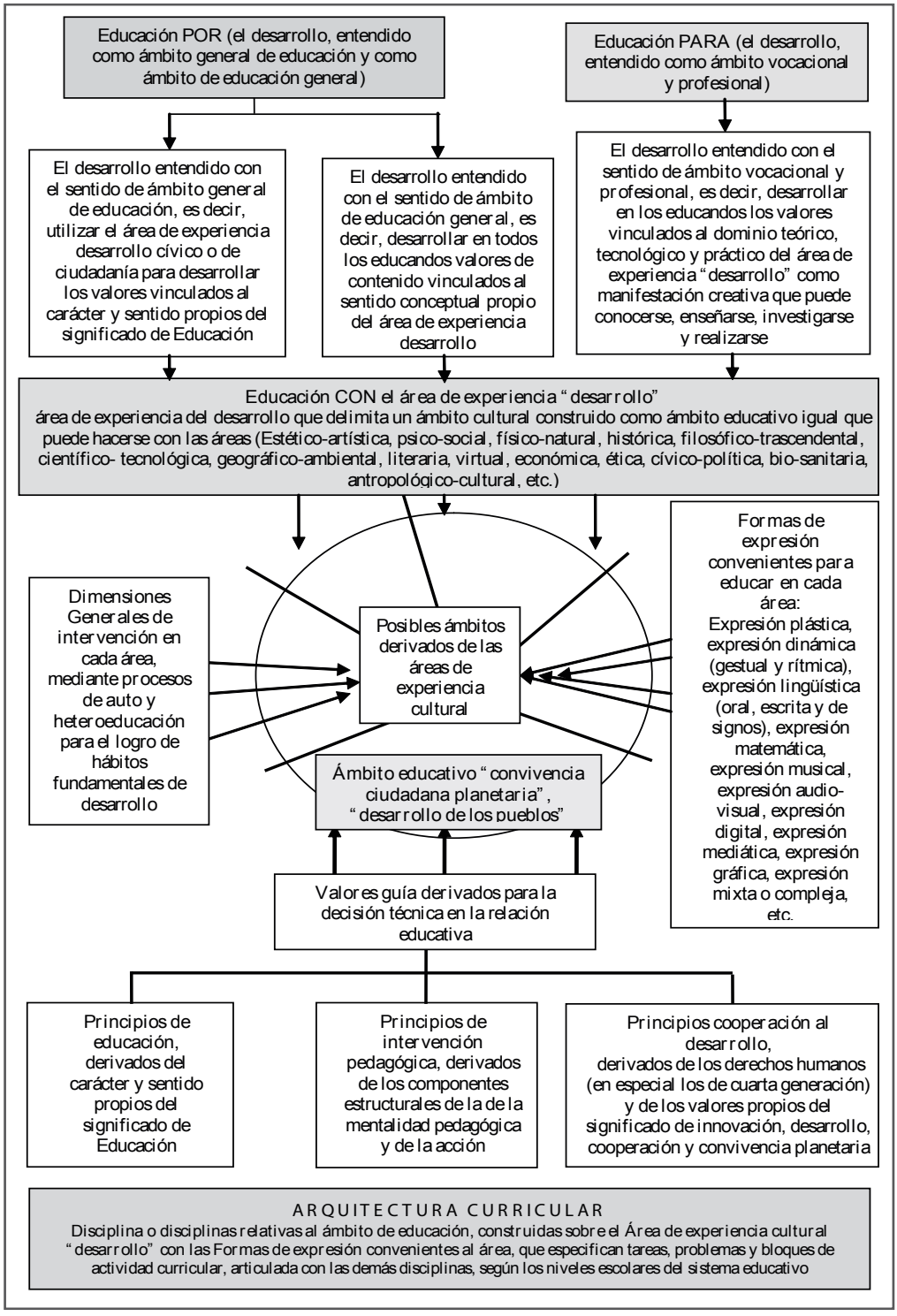
Es obvio que el sentido vocacional y profesional de la cooperación al desarrollo ha alcanzado cotas de implantación muy grandes en nuestra sociedad (Colom, 1997 y 2000). Existen carreras y tareas de sentido vocacional y profesional vinculadas al voluntariado, a las organizaciones no gubernamentales y al desarrollo sostenible que implican a especialistas en temas de salud, educación, medioambiente, ingeniería civil y agrícola, desarrollo industrial y tecnológico, etcétera, de manera tal que podría decirse que la cooperación al desarrollo desde el punto de vista vocacional y profesional se vincula con cualquier profesión y actividad de servicio, siempre que se asuma con la finalidad de cooperación al desarrollo, sin que eso exija negar la posibilidad de expertos en desarrollo, que los hay y cada vez de manera más cualificada y competente (SI(*e*)TE, 2011).

Precisamente por eso, lo que nos interesa destacar en este trabajo es el sentido general de la relación educación-desarrollo. El problema no es la salida profesional y vocacional en este capítulo, sino la necesidad de que se contemple la cooperación al desarrollo, un derecho de cuarta generación, dentro de la educación general, como los demás derechos.

Así las cosas, desde el punto de vista de este discurso, una preocupación básica es llegar a comprender la extensión general (no profesional y vocacional) de la relación educación-desarrollo. Y en este sentido, podemos identificar las dos acepciones que dan significado a la relación educación-desarrollo como educación "por" el desarrollo (entendido como área de experiencia cultural valiosa que se convierte en ámbito de educación):

- La cooperación al desarrollo como ámbito general de educación que aporta valores educativos igual que cualquier otra área educativa.
- La cooperación al desarrollo como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de "desarrollo y cooperación" como derecho de cuarta generación.

Cuadro 50. Componentes del área cultural "desarrollo" como ámbito de educación.



Fuente: Touriñán (Dir.) 2012, p. 344.

La educación por el desarrollo es específicamente ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida. Como ámbito general de educación, los valores educativos se vinculan al carácter y al sentido de la educación.

Pero, además, la educación por el desarrollo es, ámbito de educación general; conceptualmente hablando, el desarrollo y la cooperación son uso y construcción de "*experiencia valiosa singular que afecta al sentido del ayudar al desarrollo y a las formas de cooperar para que cada pueblo tenga capacidad de aprender a asimilar formación cultural ajena, generar tecnología autóctona y mantener su identidad como pueblo incluido en la ciudadanía planetaria*", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural del desarrollo y por eso es un ámbito de educación general que debe formar parte de la educación común de las personas. Y precisamente por eso, la educación "por" el desarrollo, en tanto que área de experiencia cultural que implica la condición de planetaria, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, al igual que podemos hablar de la educación física y de la educación artística, por ejemplo, como partes integrantes de la educación general, también podemos hablar de la educación "por" el desarrollo como parte integrante de la educación general.

No se trata de agotar en este capítulo la condición curricular de la educación por el desarrollo, sino de insistir en la necesidad de contemplar la educación por el desarrollo como ámbito general de educación y como ámbito de educación general y en este sentido es necesario decir que la educación "*por*" el desarrollo exige prestar atención a tres componentes fundamentales, que determinan la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde los principios de innovación: *la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.* No es posible la educación "por" el desarrollo sin atender a esos tres componentes. Esto es así, porque el desarrollo y la cooperación al desarrollo exigen atender a las condiciones que singularizan el sentido conceptual de la educación por el desarrollo:

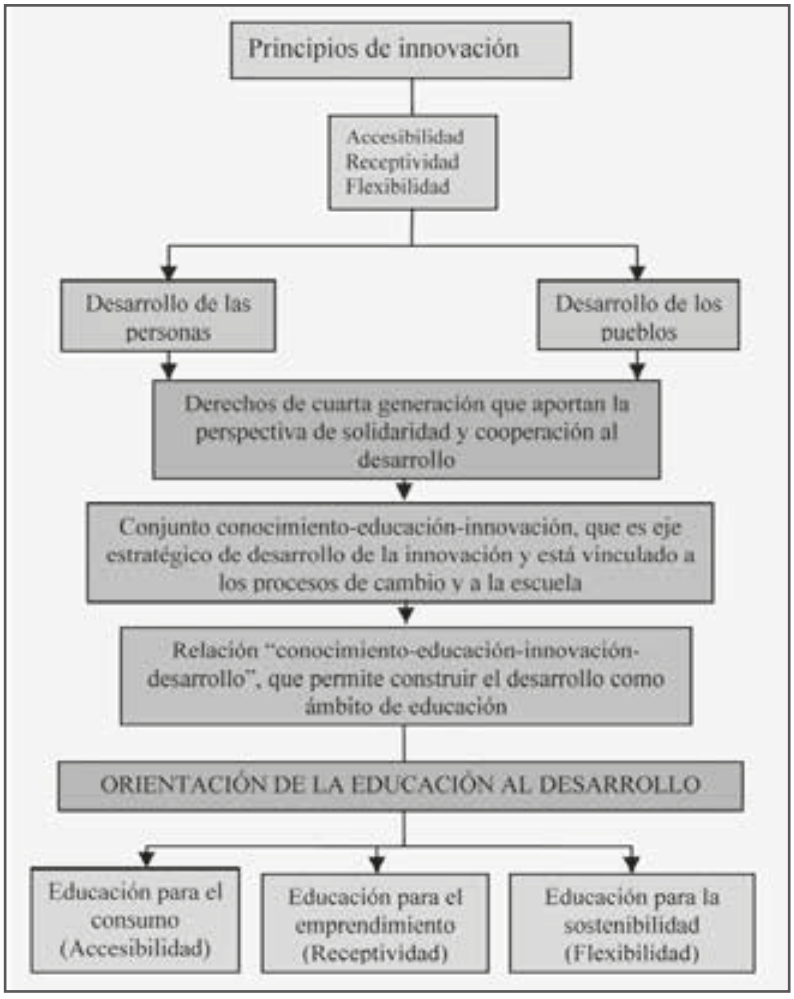
- Asumir las condiciones propias de los derechos de cuarta generación.
- Asumir la condición propia de la relación conocimiento-educación-innovación.
- Asumir la condición propia de la relación educación-desarrollo.
- Asumir la cooperación en el sentido de compromiso humano (individual, social, histórico y de especie) dentro del territorio mundial y en el marco de las relaciones internacionales, bilaterales o multilaterales.
- Asumir el desarrollo como conjunto de competencias para que un pueblo pueda consumir como decisor responsable, pueda sostener su relación con el otro y lo otro en cada entorno y sea capaz de emprender sus propios proyectos, es decir, pueda formarse en la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento.

En el contexto de los derechos de cuarta generación, la cooperación al desarrollo de los pueblos implica contemplar la innovación como una necesidad estratégica generalizada de la educación en las sociedades que están en cambio, porque asumen el desarrollo de los pueblos con sentido de cooperación y solidaridad, es decir, con

sentido de derechos de cuarta generación. *Creatividad, educación, innovación y desarrollo* son conceptos que están ligados en la sociedad del conocimiento, pues, quien se educa, se compromete con su desarrollo y *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos. Y si esto se aplica a los pueblos, el desarrollo se convierte en ámbito de educación desde la escuela, atendiendo a los principios de innovación, porque el desarrollo de los pueblos depende del eje "conocer-educar-innovar".

Obviamente, la solución, si la hay, habrá que buscarla también desde la educación: *el sistema conocimiento-educación-innovación* adquiere un significado específico en la sociedad actual relacionado con el modo en que el sistema escolar transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación e innovaciones.

Cuadro 51. Relación entre educación, desarrollo y principios de innovación.



Fuente: Elaboración propia.

En mi opinión, dada la relación *educación-desarrollo-innovación*, que se funda en el eje *conocimiento-educación-innovación*, la formación para la convivencia ciudadana planetaria, asume como *objetivo del desarrollo cívico la orientación formativa de educar para el desarrollo de los pueblos* como compromiso formativo con la sostenibilidad, el consumo responsable y el emprendimiento (Touriñán (Dir.), 2012, cap. 9).

7.5.4.1. Educación para el desarrollo sostenible

En el eje conocimiento-educación-innovación, la sostenibilidad es la propiedad que se une al principio de flexibilidad, porque la sostenibilidad nos obliga a ser flexibles respecto de la organización de los recursos y de su uso como recursos limitados que hay que optimizar.

Estamos obligados a impregnar la educación en cuanto tal de la cualificación propia de la sostenibilidad. No se trata sólo de educar en la idea del desarrollo sostenible, sino de asumir que el aprendizaje del desarrollo sostenible nos exige afrontar la educación misma como problema de sostenibilidad. Si educamos para la sostenibilidad, estamos obligados a plantearnos también la sostenibilidad de la educación.

Medimos el avance de la educación con patrones de referencia al gasto público en porcentaje del PIB. Hoy en día Suecia invierte el 7% del PIB como gasto público en educación; la Unión Europea, establece la media en 5.2%; España destina el 4.3% del PIB. Pero la cultura de la sostenibilidad, obliga a ir más allá de la cultura económica del mercado como principio organizador de vida. No parece que la cultura de la sostenibilidad sea invertir cada vez más, sino generar en cada persona el sentido de decisores responsables de su propio desarrollo individual y colectivo y eso no siempre es equivalente a más medios y más dinero. Como dice Marglin, tenemos mucho que aprender frente a la cultura de lo económico, del mercado; por el progreso material que estamos alcanzando en occidente, pagamos un alto precio —la debilitación del punto de cohesión de los lazos de comunidad—. Las culturas que están siendo destruidas en nombre del progreso son quizá la mejor fuente par hacer un balance restaurador de nuestras vidas (Marglin, 2009, p. 292).

El desarrollo sostenible requiere de la estrategia educativa a fin de modificar los actuales estilos de vida, los parámetros exageradamente consumistas, los valores imperantes, etcétera, que, en definitiva, hacen que lo verdaderamente insostenible sean nuestras vidas. La propuesta del desarrollo sostenible debe verse absolutamente implicada en valores de alto contenido humanístico, ya que, su alternativa radica en el logro del desarrollo personal y de las capacidades humanas.

7.5.4.2. Educación para el consumo responsable

En el eje conocimiento-educación innovación, el consumo responsable es la propiedad que se une al principio de accesibilidad, porque el consumo responsable nos obliga a ser decisores responsables en el acceso a los bienes y recursos limitados que hay que consumir, siempre que accedamos a ellos.

En el contexto macroeconómico se distingue entre *consumo público* y *consumo privado*. El primero se identifica con el gasto de las administraciones y entes públicos en el ejercicio de sus actividades. El segundo se identifica con el gasto correspondiente a

los demás entes e instituciones no públicos; son los gastos de las empresas privadas y de los colectivos de la sociedad civil. Hemos aprendido que ambos conceptos tienen consecuencias y efectos que inciden en la economía general de un país, por medio del Producto Interior Bruto. Pero hemos aprendido, además, que el gasto de las administraciones y de las instituciones privadas tiene un sentido modélico y motivador en la sociedad en general. Este valor educativo de las instituciones y colectivos, de sus usos y de sus costumbres de gasto, no siempre es utilizado con sentido de modelo y constituye uno de los elementos a tener en cuenta, cuando se pretende influir en la ciudadanía en general para modificar sus pautas de conducta con sentido educativo. Es verdad que la educación es un factor de desarrollo social, pero también es innegable que la sociedad y la administración son un factor incuestionable del desarrollo educativo que se evidencia en el valor educativo de la legislación y en la influencia de las conductas y hábitos de los "modelos" de todo tipo en el imaginario colectivo. Es preciso analizar con sentido pedagógico la importancia de la influencia formal, no formal y/o informal de la sociedad civil, la administración y la empresa en la difusión de los modelos de conducta adoptados ante el gasto y el consumo.

7.5.4.3. Educación para el emprendimiento

En el eje conocimiento-educación innovación, el emprendimiento es la propiedad que se une al principio de receptividad, porque el emprendimiento nos obliga a la receptividad respecto de la creación de tecnología autóctona y de la posibilidad de asimilar creativamente la tecnología existente para generar diferencial competitivo.

Educar para el desarrollo implica educar el espíritu empresarial, o lo que es lo mismo, educar con el emprendimiento, porque el desarrollo es una acción de emprendimiento que implica rentabilidad, liderazgo y competitividad. Y no se entienda el párrafo anterior en sentido material y económico, porque el emprendimiento exige ir mucho más allá: el emprendimiento tiene un sentido personal y primario en el desarrollo personal; quien se educa, se compromete con su desarrollo, *emprende* la tarea de hacerse autor y no sólo actor de sus propios proyectos.

Para la Real Academia Española de la lengua, el término "emprendimiento", que se incorpora en la edición de 2013, tiene dos significados: 1) el de acción y efecto de emprender (acometer una obra) y 2) el de cualidad de emprendedor. Tiene sentido decir "el emprendimiento de esta obra era necesario" (acción y efecto) y también lo tiene afirmar que "admiro a esta persona por su fortaleza y emprendimiento" (cualidad).

Se dice "Emprendimiento y espíritu emprendedor", no "emprendurismo" ni "emprendedurismo", que son malas traducciones de la palabra inglesa *entrepreneurship;* un término que se usa para describir el espíritu emprendedor o el ímpetu por iniciar algo, en sentido empresarial.

Desde esta perspectiva, la relación educación-desarrollo-cooperación, la educación para el desarrollo de los pueblos es escalón necesario de la formación para la convivencia ciudadana planetaria, porque no es posible la convivencia ciudadana planetaria, si no hay desarrollo de los pueblos, salvo que hagamos de los derechos de cuarta generación una propuesta en el vacío y no un compromiso personal e institucional de libertades reales.

En un primer momento es necesario acomodar los recursos disponibles a la nueva realidad. La tarea del futuro, pasa necesariamente por la formación de la comunidad en esta cultura que acabamos de exponer. Difícilmente se coopera al desarrollo de los pueblos, si no estamos formados para asumir ese compromiso de manera institucional y personal. La cooperación al desarrollo debe iniciarse primero en nuestras escuelas y en nuestra sociedad. Ser ciudadanos del mundo y asumir la convivencia ciudadana planetaria exige comprender los derechos de cuarta generación, no como problema intelectual y cognitivo, sino como forma de actuar responsablemente en ese contexto, asumiendo responsablemente el compromiso de relación entre el yo, el otro y lo otro en el marco territorial del planeta.

7.6. CONSIDERACIONES FINALES: DIRECCIONALIDAD Y TEMPORALIDAD SON PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

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.

En los procesos de intervención pedagógica, espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La acción pedagógica tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con significado y finalidad educativa, realizando una intervención de calidad, mediante procesos de auto y heteroeducación en las dimensiones generales de intervención, para lograr hábitos fundamentales de desarrollo intelectual, afectivo, volitivo, de sentido de acción, de sentido de vida y de creación de cultura desde las áreas de experiencia y las formas de expresión integradas en el currículo bajo orientación formativa temporal ajustada a la condición humana en este momento histórico.

En los años setenta del siglo XX se consideró que los cuatro elementos fundamentales en el proceso educativo eran el profesor, el aprendiz, la materia y el medio (Schwab, 1973). Había que tener en cuenta cada uno de ellos y ninguno podía reducirse a otro de ellos. Sobre esta primera propuesta se configuraron el postulado de los tres elementos básicos del aprendizaje del alumno —resistencia, recursos y reflexión— (Claxton, 2001) y el postulado de los cinco elementos básicos de la educación que Novak contribuyó a consolidar en su teoría de la educación —el aprendiz, el profesor, el conocimiento, el contexto y la evaluación— (Novak y Gowin, 1984; Novak, 1998). Así mismo, "tiempo" y "dinero" se reconocen como factores que han jugado un papel especial en las investigaciones de la psicología de la educación, la sociología de la educación y la economía de la educación. Tiempo y dinero son factores que influyen en toda empresa humana, tal como han contribuido a demostrar en sus estudios sobre la acción humana y la organización Misses y March y Simon, respectivamente, (Misses, 1968; March y Simon, 1981). El concepto de eficiencia se vincula al tiempo y al dinero

de manera singular, pero cada vez tiene más fuerza la propuesta de Novak de que tiempo y dinero no resuelven el problema de la empresa educativa, sino que son las teorías viables y el establecimiento de niveles de criterio los que contribuyen a utilizar con más eficacia el tiempo y el dinero disponibles, así como a alcanzar elevados niveles funcionales (Novak, 1998).

En nuestros días, como consecuencia de la perspectiva de la sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información y las comunicaciones, "tiempo" y "espacio" se han convertido en factores de especial relevancia para la investigación pedagógica. Sin ánimo de exhaustividad, me parece adecuado traer a colación diversas acepciones que en relación con la educación están asociadas a los conceptos de tiempo y espacio en la experiencia social y educativa con clara intención de establecer criterio (Touriñán, 2003a, 2004a y 2011a):

- El tiempo y el espacio se asocian al programa escolar, porque, en la escuela, la actividad del aprendizaje se organiza en torno a las variables tiempo y espacio a través de los programas y ciclos.
- El tiempo y el espacio se asocian al ocio, ya que la actividad fuera de la escuela y el tiempo de recreo se convierten hoy en día en uno de los recursos pedagógicos más importantes para fomentar la convivencia, los valores democráticos y el desarrollo físico y afectivo de las personas.
- El tiempo y el espacio se vinculan a la formación permanente, porque la actividad de aprendizaje y educación, ya sea reglada o actividad en torno al tiempo libre, va más allá del tiempo escolar y de los procesos formales de intervención escolar; el perfeccionamiento progresivo es posible a lo largo de la vida de las personas.
- El tiempo y el espacio se matizan con respecto al perfeccionamiento profesional, pues la actividad profesional está sometida a constantes modificaciones que dependen de los procesos de transformación provocados por el avance del conocimiento. La innovación y la puesta al día son retos de los profesionales que se asumen dentro del concepto de educación continua como perfeccionamiento profesional y requieren espacios y tiempos específicos
- El tiempo y el espacio se unen a la eficiencia en la actividad organizada, porque, en la organización, los conceptos de eficiencia y eficacia condicionan los procesos de producción desde la política de gestión de calidad, hasta un punto tal que, al menos, el tiempo se convierte en un elemento estructural del proceso de producción.
- El tiempo y el espacio se simbolizan en relación con las vivencias, pues una de las consecuencias más directas de la programación biológica temporal del organismo humano como entidad psicofísica es la experiencia de vida; el tiempo adquiere un significado y valoración distinta en cada etapa del desarrollo humano (infancia-adolescencia-juventud-madurez-senectud); un significado distinto según la vivencia personal. Mantenemos recuerdos de vivencias pertenecientes a diversas etapas de la vida. Y no se vive con la misma intensidad el tiempo en cada momento.
- El tiempo y el espacio se personalizan en el acontecer histórico y en el quehacer diario, porque tienen un sentido antropológico incuestionable. Y esta condición ha sido objeto de tratamiento ejemplar desde el ámbito de la investigación pedagógica

recientemente, acumulando un saber sobre la temporalidad del espacio y la espacialización del tiempo social que nos permite singularizar con precisión nuevas propuestas de desarrollo cívico como objetivo de formación .

- Tiempo y espacio se virtualizan en la Sociedad de la información, porque la relación espacio-temporal en los procesos interactivos digitalizados tiene la propiedad de desconectarse del ahora actual. El tiempo y el espacio en las redes generan formas distintas de comunicación, que deben ser analizadas desde lo óptica de la intervención pedagógica, como situaciones de transnacionalidad y convivencia ciudadana planetaria, además de elementos de tecnología virtual.

Es frecuente que la investigación educativa, se oriente por un método en lugar de hacerlo, como corresponde, por una teoría, olvidando el postulado, básico en las ciencias sociales, que establece que el marco teórico restringe las posiciones de valor que pudieran mantenerse con coherencia. Sin embargo, frente a esa tendencia, es posible argumentar con sentido que una revisión diacrónica de los procesos interactivos de intervención pedagógica ayuda a comprender que los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica por muy atractivos que puedan ser aquellos, incluso atendiendo al volumen económico que se mueva en su entorno.

Profesor y alumno pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, sólo el espacio o sólo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. Precisamente por eso, en los sistemas interactivos digitalizados el reto fundamental es generar el mismo espacio y tiempo virtual para profesor y alumno. El objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor o la orientación del aprendizaje, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención, pero no conculca las condiciones básicas del proceso de intervención que siempre tiene agentes, intencionalidad educativa e intervención pedagógica para que se consiga modificar pedagógicamente con los determinantes externos (conductas del tutor y profesor) los determinantes internos de la conducta del alumno.

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos, realizando una intervención de calidad, desde las dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum. Tiempo y espacio estructuran el sistema educativo y cada uno de esos conceptos plantea sus problemas específicos, desde el punto de vista de la estructura: en un caso, la duración; en otro, la descentralización y la comprensividad.

La tarea en este capítulo no era hablar de las etapas escolares en el sistema educativo, sino del espacio educativo como proceso formal, no formal e informal, cultural y de innovación. Los educadores somos gestores del espacio de la relación educativa, porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, y porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "*ámbito de educación*" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculado al

carácter y sentido de la educación y a la orientación formativa temporal que se diseña para la condición humana en la arquitectura curricular, contando con las áreas de experiencia cultural.

Conviene mantener la distinción entre àrea de experiencia cultural y ámbito de educación, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible no sólo la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, sino también el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas.* Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, ya que la educación tiene carácter y sentido propios. Cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Cómo se transforma el conocimiento en educación es la clave del sistema educativo, cuya función no es sólo enseñar áreas culturales, sino educar con las áreas culturales. Contribuir a fortalecer esta opción es nuestra preocupación en este capítulo, desde los procesos educativos, la racionalización de la oferta educativa en tanto que oferta cultural y desde la orientación formativa temporal hacia el desarrollo cívico planetario.

En el contexto de las sociedades del conocimiento y de las tecnologías de la información y las comunicaciones, se hace necesario un rediseño de la orientación formativa que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social. Los procesos educativos, la escuela, la racionalización de la oferta y la orientación hacia una nueva mentalidad de convivencia planetaria son los ejes de razonamiento que hemos utilizado. Y desde esta perspectiva "proceso-educativo-cultural-planetario", *la dirección*, vinculada al carácter y al sentido propios del significado de la educación, y la *temporalidad*, vinculada al proceso educativo que se direcciona como oferta educativa-cultural-planetaria, son principios de la intervención necesarios para construir la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada ámbito de educación. Dirección y temporalidad son ejes de integración del cambio y la innovación en los procesos educativos.

Capítulo 8

El producto: finalidades, significado de educación y principios derivados; la construcción de ámbitos de educación

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

8.1. Introducción

8.2. Ambigüedades en el lenguaje de las finalidades
- 8.2.1. Ambigüedad como ocultación
- 8.2.2. Ambigüedad como polisemia
- 8.2.3. Ambigüedad como subjetividad
- 8.2.4. Ambigüedad como diversidad de expectativas socio-culturales

8.3. Significado del concepto de finalidades
- 8.3.1. Los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación
- 8.3.2. Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales
- 8.3.3. Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo

8.4. Carácter, sentido, significado, concepto de educación, orientación formativa temporal y principios de educación
- 8.4.1. El carácter deriva de la complejidad objetual y determina el significado real de 'educación'
- 8.4.2. El sentido deriva de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro y cualifica el significado de 'educación'
- 8.4.3. El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición
- 8.4.4. El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal
- 8.4.5. Los principios de educación derivados del carácter y el sentido de la educación

8.5. Dimensiones generales de intervención, ámbitos de educación y arquitectura curricular
- 8.5.1. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación
- 8.5.2. Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es una nueva encrucijada del sistema educativo
- 8.5.3. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural ni ámbitos de educación
- 8.5.4. Educación de las dimensiones generales de intervención
- 8.5.5. El ejemplo de la Educación de la afectividad (de la sensibilidad al sentimiento) como educación de una dimensión general
- 8.5.6. El reto de la arquitectura curricular es integrar el concepto de ámbito de educación

8.6. Educar con valores: una competencia profesional insoslayable e irrenunciable
- 8.6.1. Educar con valores: una necesidad inexorable
- 8.6.2. Posibilidad de educar con valores
- 8.6.3. 'Educar CON valores' exige construir el ámbito de educación correspondiente y 'educación en valores' es una disciplina de la arquitectura curricular

8.7. Consideraciones finales. significado y finalidad como principios de intervención

8.1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, desde la perspectiva del producto, hablamos en el debate pedagógico de educación intelectual, afectiva, moral, etc. Hablamos, también, de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. Hablamos, además, de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, etc. Hablamos, por otra parte, de educación integral, personal intercultural, educación permanente, educación general, etc.

Cada uno de estos cuatro modos de hablar, reflejan, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación como producto, desde la perspectiva del conocimiento pedagógico:

En el primer caso, hablamos de la pedagogía de las *dimensiones generales de intervención*: en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos actuando sobre y con las dimensiones generales de intervención —inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad—, aunque no siempre sean atendidas en la proporción conveniente en cada intervención educativa o se les otorgue el peso que les corresponde en cada situación.

En el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas culturales, entendidas como áreas de* experiencia: en la relación educativa se trata de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito cultural de intervención, a fin de que cada educando logre decidir y realizar su proyecto personal, utilizando experiencia cultural valiosa, sin perjuicio de considerar dicha parcela como manifestaciones cultural en la que podemos alcanzar dominio teórico, tecnológico y práctico.

En el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas culturales, entendidas como formas de expresión*: en la relación educativa, en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área de experiencia cultural, utilizando siempre su actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear).

En el cuarto caso, que es cuando hablamos de educación personal, patrimonial, integral, creativa-espiritual, intercultural, glocal, o permanente o general, etc., estamos hablando del carácter o rasgos distintivos de la educación derivados de la complejidad objetual y del sentido de la educación o cualificación de la educación, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto con significado de 'educación'.

Para realizar todas esas "educaciones" apelamos a *fines, metas, valores, dimensiones generales de intervención, ámbitos de educación construidos con áreas culturales, orientación formativa temporal, arquitectura curricular y significado de la educación* que son conceptos que dentro de los sistemas educativos no siempre se entienden afectados de las mismas características. Se hace necesario definirlos desde la perspectiva del conocimiento de la educación.

Evidentemente muy diversas personalidades han abordado el problema de los fines de la educación, o, si se quiere decir de manera abstracta, de las finalidades de la educación. Mi intención en este momento es contribuir al debate de la cuestión, tratando de defender de manera coherente el cambio que se advierte actualmente en la consideración de las finalidades: *la tendencia en la investigación actual es considerar el fin, no como un criterio externo al sistema, aceptado en virtud de su contenido valorativo, sino como un criterio de decisión interno al sistema, aceptado como una constante provisionalmente en las planificaciones*.

La investigación actual introduce el esquema fin-medios en el marco de la temporalidad y no solo de la preferencia transitiva y se orienta hacia modelos sistémicos que son más adecuados a la realidad de las finalidades; una posición que se ve reforzada, si pensamos en que la relación de complejidad "valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-cognición-creación", juega un papel específico en la construcción de metas, en la construcción de procesos, en el compromiso personal y en la realización de valores (ejecución, interpretación y expresión) que afecta a la orientación formativa temporal de la condición humana en cada circunstancia, de acuerdo con las oportunidades.

Resulta cada vez más evidente la necesidad de distinguir lo fundamental de lo accesorio en el debate pedagógico, pues la polémica entre lo permanente y lo cambiante no puede obligarnos a relativizar el sistema educativo de manera tal que no sepamos ver qué rasgos corresponden a la definición real de educación y cómo deben cumplirse en cualquier acción que se considere educación, integrando criterios de significado y orientación formativa temporal en la arquitectura curricular diseñada para educar en cada momento histórico concreto.

Los cambios de perspectiva en el marco institucional tienen que pensarse desde el conocimiento de los efectos que se siguen dentro del marco global de la arquitectura curricular que diseña asignaturas atendiendo a la orientación formativa en cada nivel del sistema educativo desde los ámbitos de educación construidos de manera ajustada al significado de educación, respetando el derecho a y de la educación.

El significado de la educación nos aboca necesariamente a la defensa de la educación en valores. 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 en la orientación formativa temporal y en la arquitectura curricular las finalidades extrínsecas e intrínsecas tienen que generar en el educando experiencia, para uso y construcción de su proyecto de vida personal y formación. De ese modo la educación afecta a la condición humana individual, social, histórica y de especie*.

Para desarrollar estas propuestas hemos construido cinco apartados cuyo contenido responde a los enunciados siguientes:

1. Ambigüedades en el lenguaje de las finalidades y significado del concepto de finalidad.
2. Carácter, sentido, significado y concepto de educación que permite derivar principios de educación.

3. Dimensiones generales de intervención, ámbitos de educación y orientación formativa temporal de la condición humana que se integran en la arquitectura curricular.
4. Educar CON valores como competencia profesional insoslayable e irrenunciable.

8.2. AMBIGÜEDADES EN EL LENGUAJE DE LAS FINALIDADES

Las ambigüedades en el lenguaje de las finalidades han sido detectadas por muy diversos autores que han buscado su origen en cuestiones diferentes: la ocultación, la polisemia, la subjetividad, la diversidad. Veamos críticamente cada una de ellas para comprender, desde la crítica de las ambigüedades, la importancia de reparar fundamentalmente en tres cosas:

- La diferencia entre fines y valores, primariamente, por el carácter decisorio de los fines.
- La posibilidad de entender que, si bien es factible hablar de valor educativo general, no se sostienen los fines educativos de validez general, porque los fines no son solo valores. Es muy probable que la disputa acerca de los fines generales se redujese, si el énfasis lo pusiéramos en defender valores educativos generales que se concretarían de manera distinta y según su contexto en finalidades específicas de la orientación formativa temporal.
- La necesidad de concretar las características que pertenezcan al concepto de finalidad y no pertenezcan a ninguna otra cosa salvo a aquellas que son finalidad.

8.2.1. Ambigüedad como ocultación

Para unos autores, entre los que se encuentra Belth, la ambigüedad en las finalidades se produce porque existe un ocultamiento permanente de las premisas que fundamentan nuestras convicciones acerca de los fines, a pesar del vigor y la energía que se despliega al luchar por ellos (Belth, 1971, p.7). En el fondo, esta ocultación no responde a una intención declarada o manifiesta, sino a un desplazamiento que se produce en el ámbito social desde las "razones de justificación de un fin" a las "razones de implantación de un fin". Como sigue diciendo Belth, este fenómeno ha hecho que tenga sentido afirmar que el problema de las finalidades sea el más discutido y el menos examinado de los problemas educacionales.

Mi posición personal se funda en lo que hemos venido diciendo a lo largo de los capítulos anteriores. Si distinguimos ideas y creencias, sabemos que puede haber creencias tóxicas, pero sabemos también que hay una relación entre decisión técnica, moral y política que nos obliga a defender el sentido de responsabilidad y de compromiso, dentro de la encrucijada pedagógica de la legalidad, sin abdicar de la condición de experto.

Todos los agentes de la educación están implicados en asumir el reto de la responsabilidad compartida y todos estamos obligados a denunciar y rechazar cualquier acción de ocultación que confunda la justificación de una finalidad educativa y las razones de oportunidad, consenso y prioridad que justifican la decisión política.

8.2.2. Ambigüedad como polisemia

Para otros autores, la ambigüedad proviene de una condición propia de las finalidades. El profesor Fullat, en su provocador libro acerca de las finalidades educativas, nos dice que: aunque la finalidad es algo constitutivo de la educación (…/…), la finalidad no es una categoría de la "cosa educante", puesto que el hecho de que aparezca como fin o como medio depende del punto de vista de la razón que lo considera (Fullat, 1982, pp. 139 y 159). El fin no constituye ninguna categoría de realidad; es el punto de vista de quien elabora el discurso lo que establece que algo es fin o es medio (Fullat, 1984, p. 63).

Las cosas como tales, no tienen fines; hablando con precisión, sólo las personas tienen fines. Se entiende, pues, que el profesor Fullat diga que, dada la variedad de puntos de vista:

> "el día que se obtenga una finalidad educativa general (sic) se habrá fabricado una confusión lingüística tan amplia como la que encierra cualquier redactado de los Derechos del Hombre en el que se han puesto de acuerdo gentes de geopolíticas no sólo distintas, sino también opuestas. Tales composiciones permiten tantas lecturas como redactores ha habido. Cuanto más genérica e inobservable es la terminología utilizada más crece la polisemia" (Fullat, 1984. p.64).

Esta ambigüedad permite entender que se diga que asentar la Pedagogía sobre los fines es entrar en el campo de las disputas sin fin (Marín Ibáñez, 1983, p.110). El intento de establecer una Pedagogía de validez general en el fin de la educación con contenido histórico es un esfuerzo equivocado, porque toda fórmula de contenido sobre lo que debe ser el hombre está históricamente condicionado como han puesto de manifiesto ya en los albores de la ciencia pedagógica Herbart, Dilthey y Nohl (Touriñán, 1987a, pp. 76-84; Touriñán y Sáez, 2012, cap. 6). Como veremos más adelante hay, efectivamente, una cuestión temporal que afecta a la caracterización de algo como medio o como fin. Sin embargo, en este apartado me parece conveniente destacar que la ambigüedad que se detecta en la proposición de fines educativos de validez general tiene su origen en la confusión entre fines y valores educativos. Mientras que el valor es una cualidad relacional al margen de la elección, los fines suponen no sólo referencia al valor, sino también a las decisiones humanas. Los fines no son sólo valores, sino valores elegidos. Precisamente por eso, tiene sentido criticar la frecuencia e inutilidad de los fines de la educación como generalizaciones abstractas o como especulaciones de corte academicista, porque los fines de la educación deben estar integrados en el proceso educativo, ajustados al momento histórico como producto en la orientación formativa temporal.

Mi opinión personal es que la pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional, ha crecido y se ha desarrollado superando la idea Pedagogía derivada del fin general de la educación. Y eso debería bastar para abandonar esta postura. Lo que debemos tener presente frente a los fines generales, es que los fines de la educación deben ser analizados e integrados en los directrices que se establezcan, como metas a conseguir en cualquier proyecto educativo. Se eligen, nos comprometemos y los decidimos; pero se justifican como educativos conforme a

criterios de significado y se incluyen en un determinado diseño atendiendo a razones de orientación formativa temporal. Son cosas distintas, el valor de algo, que yo lo elija y que lo integre en mis proyectos. Y esto se aplica a las finalidades.

Y dicho esto, también hay que decir que la polémica constante entre tradición e innovación en el marco de los fines de la educación no debe hacernos olvidar que su vinculación a cada momento histórico concreto no anula la distinción necesaria entre fines de educación derivados del significado de educación y orientación formativa temporal concreta que se determina socialmente en cada momento histórico concreto para dar la mejor respuesta legitimada en un territorio a la formación de la condición humana individual, social, histórica y de especie. Los fines de la educación siempre se han movido entre la tradición y la innovación, entre el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras. Hoy sabemos que esto es así y que no hay contradicción, pedagógicamente hablando, entre individualización y socialización, entre identidad y diversidad; entre local y global; se asume que es posible el desarrollo cívico territorialmente delimitado y que hay caminos para la integración territorial de las diferencias y para la inclusión transnacional de la diversidad. Otra cosa distinta es que confundamos fines de educación y orientación formativa temporal, por ocultación, lo cual nos situaría en la crítica del epígrafe anterior.

8.2.3. Ambigüedad como subjetividad

Para otro grupo de pensadores la ambigüedad no procede del hecho de que los fines, aunque tengan valor educativo, no puedan ser generales, porque se deciden, sino por la propia condición axiológica de los fines. Para este grupo, los *fines*, o su formulación abstracta, las *finalidades,* son simplemente valores y los valores son, a su vez, manifestaciones subjetivas.

Desafortunadamente, esta posición continúa siendo demasiado frecuente en nuestros días y, en mi opinión, lo primero que debe esgrimirse ante este planteamiento es la evidencia de que, frente a la posición anterior, esta posición se mantiene desde la ignorancia de los avances en los estudios axiológicos y desde la confusión de fines y valores.

En el capítulo 2 y en el capítulo 5 hemos hecho un análisis detenido de la postura neutral y de los errores de las concepciones relativistas, subjetivistas, objetivistas y a prioristas del valor. Hoy sabemos, sin lugar a dudas, que los valores son cualidades relacionales según las cuales un medio o un fin es juzgado como pertinente. El fin no es el valor, porque el fin tiene que ser elegido. El hecho de que algo tenga valor educativo, no lo convierte sin más en fin educativo; pero el hecho de que toda finalidad educativa tenga que ser valiosa —educativamente hablando— supone afirmar que el valor es sólo un criterio de la finalidad. Fin y valor y elección no se identifican y tampoco se confunden con metas que yo decido para mi propia vida y proyecto.

Como ya sabemos, la tesis subjetivista del valor es falsa 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) E1 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) E1 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.

Me ratifico en las tesis defendidas en el capítulo 5 y mantengo 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. Las investigaciones actuales confirman además 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. Por eso se puede hablar del carácter axiológico de los hechos y de la condición fáctica del valor y, precisamente por eso, tiene sentido decir que, 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. Ya hemos asumido en capítulos anteriores que la *condición fáctica del valor se vincula al carácter relacional del mismo*. La ambigüedad como subjetividad debe rechazarse, no resiste ni anula el carácter relacional del valor y los fines siguen cumpliendo su función y mantienen su estatus epistemológico frente a la tesis subjetivista.

8.2.4. Ambigüedad como diversidad de expectativas socio-culturales

Para otro grupo de investigadores la ambigüedad de las finalidades surge de otro tipo de problemática interna de los fines. A saber; se habla de fines de educación, de objetivos de la política educativa o metas generales de la educación, pero cuanto más tratamos de comprender su contenido, más fuerte es la convicción de que no nacen del

conocimiento de la educación, sino de la reflexión filosófica respecto de las exigencias sociales, culturales y morales. Dado que la filosofía es una forma adecuada de armonizar intereses contrapuestos y distintos, los fines serían propuestas, armonizadoras o equilibradoras, de esas exigencias (D'Hainaut, 1983, p.43).

De este modo, se habla de fines de la educación, pero, cuando se busca su justificación, se identifican absolutamente con expectativas sociales, social y moralmente sancionadas como metas. En este caso "educación" es simplemente un marco de referencia para resaltar el área de interés en el que trabajamos, pues, no hay nada en educación que genere su propia valiosidad, al margen de lo que la sociedad espera de ella. La cuestión así planteada es fundamental, porque, en el fondo, lo que se está planteando es, si las expectativas sociales se convierten automáticamente en metas de educación, o si, por el contrario, el conocimiento de la educación tiene algo que decir respecto de la legitimación técnica de esas expectativas. D. K. Wheeler, en su trabajo acerca del desarrollo del currículum escolar planteó esta cuestión con cierto detenimiento y afirma lo siguiente:

> "A1 reunir todos los fines educativos propugnados a lo largo de medio siglo, como acabamos de hacer en estas últimas secciones, resulta cada vez más evidente que a este nivel es muy difícil, por no decir imposible, distinguir entre fines del proceso total de socialización y fines particulares que caen dentro del dominio de la educación (...) Podría parecer que estos fines de la educación, expuestos por individuos o comisiones, no son tanto metas que hay que alcanzar como puntos de vista sobre la idiosincrasia de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad (...) Tal y como están definidos, parece que se trata de propuestas generales sobre modelos de conducta deseable de los individuos sociales y, por lo tanto, son víctimas de las dificultades semánticas y lógicas que afectan a las propuestas hechas en este terreno" (Wheeler, 1976, p.91).

El libro de Wheeler, que se publicó en 1967, busca una solución en la que los criterios educativos requieren algo más que ser expectativas sociales legalmente reconocidas. En cualquier caso, su diagnóstico de la situación nos sirve para comprobar que en nuestros días no estamos muy alejados oficialmente de esta ambigüedad (García Garrido, 2006 y 2002; Gimeno, 1998 y 2001; Torres, 2011; Elvin, 1973; Touriñán, 1989b; Vázquez, 2001; Carbonell, 2000; Esteve, 2010b; SI(*e*)TE, 2013). Si repasamos los objetivos educacionales que aparecen en los textos legales cabe llegar a la conclusión de que las finalidades son criterios de decisión externos al sistema. De alguna manera podría afirmarse que desde esta ambigüedad resulta plausible mantener, por tanto, que las finalidades del sistema educativo son las funciones que desempeña el sistema como resultado de las expectativas sociales. El profesor Colom en un estudio acerca de la educación como sistema (Colom, 1987, pp.83-105) especifica las siguientes funciones del sistema educativo:

- Función conservadora o reproductiva.
- Función creadora o renovadora.
- Función socializadora.
- Función regularizadora del modo de comportamiento.
- Enseñanza de pautas de conducta.

- Rápida y eficaz educación personal.
- Estabilización social.
- Homogenización social.
- Diferenciación y selección social.
- Integración social.
- Transmisión cultural.
- Desarrollo de la personalidad.
- Imposición del poder.
- Promoción social.
- Promoción de la investigación.

E1 hecho de poder identificar todas estas funciones, pone de manifiesto el fuerte condicionamiento social sobre la finalidad en el sistema educativo. Ahora bien, ese fuerte condicionamiento no prejuzga necesariamente el valor educativo. En este sentido, afirma el profesor Colom que el carácter de sistema abierto que tiene el sistema educativo hace posible que este influya en la sociedad; la cuestión es que la educación no salvaguarda sólo valores sino que, también y al mismo tiempo, presupone nuevos contenidos axiológicos que expande hacia la sociedad (Colom, 1987, p.99).

Parece pues que la cuarta ambigüedad se resuelve en la misma medida que distingamos el lugar de la decisión técnica y el de la decisión política respecto de las finalidades. Podemos distinguir finalidades que tienen su origen en el conocimiento de la educación y finalidades que tienen su origen en las expectativas sociales. Hay metas pedagógicas y hay metas educativas nacidas de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo. Las expectativas dirigidas al sistema forman parte de la orientación formativa temporal siempre que se ajusten a las condiciones de legalidad y legitimidad que le son propias y no tergiversen la relación entre decisión técnica, decisión moral y decisión política. En ese sentido la sociedad es factor de desarrollo educativo, pero al mismo tiempo la educación es factor de desarrollo social y la educación atiende no solo a criterio social, sino a criterios de significado que legitiman la decisión técnica, como ya sabemos.

Por último, conviene recordar que el capítulo 2 y el capítulo 3 nos han servido para fundamentar la diferencia entre pensamiento subalternado y pensamiento que reconoce la autonomía funcional para el conocimiento de la educación. Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirma que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, biológica, antropológica, etc., en la educación, según cuál sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. No están en

condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

8.3. SIGNIFICADO DEL CONCEPTO DE FINALIDADES

Llegados a este punto del discurso, nuestro objetivo es resaltar las características definitorias de las finalidades. Y a fin de centrar la atención en esas características, nos ha parecido oportuno ordenar el resto de este epígrafe en *tres apartados.* Cada uno de ellos está denominado por el enunciado de la respectiva tesis acerca de la finalidad. El punto de partida es, por tanto, algo que la investigación actual acepta. E1 contenido de cada apartado es la defensa de la tesis y sus consecuencias. La conclusión es ofrecer una concepción del fin que se aplique mejor a la realidad del fin en las situaciones de las que forma parte.

8.3.1. Los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación

En el epígrafe 2.3, al criticar la ambigüedad como subjetividad hemos visto que los valores, ni son "a priori", ni subjetivos; tienen carácter relacional (Frondizi, 1972, p.194). *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.

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. 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 sus propiedades y a las de otros objetos.

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. Desde esta posición y frente al neutralismo axiológico, hay que asumir el *carácter axiológico de los hechos* y la *condición fáctica del valor.*

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 apelar al carácter axiológico de los hechos y a la condición fáctica del valor. El carácter axiológico de los hechos significa que el marco teórico restringe las posiciones de valor que podemos defender (cualquier cosa no es educación); 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 determinas el significado de cada cosa para llegar a entenderla. El epígrafe 5 del capítulo 2 y el epígrafe 5 del capítulo 5, están dedicados, frente a la neutralidad, a proporcionar argumentación sobre esas dos propiedades de la relación hecho-valor.

Como ya hemos visto en el epígrafe 3.1, del capítulo 5, *carácter axiológico de la educación* significa que 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.

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, 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 *elegir responsablemente* el sentido de acción.

Comprende el sentido de la acción quiere decir que establecemos una relación entre dos cosas como relación e medio a fin. En esta relación el fin es aquello que se valora y elige para ser alcanzado. *En cada acción nos marcamos fines, que son valores elegidos y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la relación medio-fin. Los valores son elegibles y nuestra experiencia nos muestra que los convertimos en fines porque los hemos elegido. Precisamente por eso, los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación.*

8.3.2. Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales

Las conductas propositivas intencionales son aquellas que mantienen tres condiciones, tal como hemos visto en el capítulo 6, epígrafe 5:

- Sujeto agente.
- Propositividad (se realiza la acción para lograr algo; es decir, se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro).

- Vinculación intencional de los acontecimientos, lo cual quiere decir que, en ese caso, hay una relación de justificación que permite defender ese propósito frente a otros propósitos y ese modo de lograrlo frente a otros modos.

La intervención educativa se ajusta a las conductas propositivas intencionales, que son, como todos sabemos, un tipo particular de teleología. En toda acción teleológica, intencional, existe un sujeto agente (educando-educador, en nuestro caso) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo, resultado educativo; se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro, la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios que podamos disponer.

Los fines son constantes en las conductas propositivas (se hace X para Y), y esa constante, si se asume con rigor lógico, permite inferir cinco condiciones respecto de los fines de la educación, que vamos a comentar a continuación.

8.3.2.1. Las finalidades de la educación se distinguen de los meros resultados

Esta posición ha alcanzado una aceptación muy generalizada entre los especialistas hasta el extremo de que es común oponerse a la pedagogía por objetivos, cuando se limita esa pedagogía a los '*objetivos-resultado*'. Como dice el profesor Gimeno "la pedagogía por objetivos es un modelo que ha resaltado el valor de los objetivos 'en' la enseñanza más que el valor de los objetivos 'de' la enseñanza". Cuando hablamos de 'objetivos-resultado' la preocupación es técnica, no teórica, "cuando paradójicamente, la crisis fundamental hoy es el problema del cambio de rumbo, un problema de fines tanto o más que un problema técnico" (Gimeno, 1982, p. 11).

Frente a los 'objetivos-resultado' se defiende desde la investigación pedagógica la necesidad de atender a los '*objetivos-dirección*' (Gimeno, 1982, p.142). Evidentemente toda intervención educativa alcanza un resultado, pero, desde el punto de vista de la intervención, hay que reconocer que los resultados no están concretados en las finalidades que se establecen; las finalidades son indicadores de caminos de resultados no prefigurados de antemano, porque la relación fin-medios no grarantiza el resultado que está condicionado por las oportunidades y las circunstancias en cada situación (Touriñán, 1989).

El profesor Gonzalo Vázquez, hace hincapié en la necesaria relación entre finalidad e intencionalidad como punto de distanciamiento respecto de los resultados. Lo propio de las finalidades es la orientación, la idea de *fin-previsto*, que "no es igual a *fin-fijado*, toda vez que no hay fin-previsto que no haya que cambiar en vista de las circunstancias" (Vázquez, 1983, p. 131).

Esta tesis que también es asumida por Dewey en su obra *"Democracia y Educación"* significa, en definitiva, que los resultados no son solo asunto de las actividades finalisticas; "toda manifestación de la energía produce resultados por eso el viento que sopla sobre las arenas del desierto, cambia la posición de los granos (resultado)" (Dewey, 1971, p. 112).

La diferencia entre finalidad y resultado da sentido optimizador a la intervención educativa: "Como se comprende, no se dice optimización sólo en el sentido de mejora del sistema, sino en el de adecuación dinámica a su finalidad. Un sistema de regulación se optimiza cuando el 'valor real' de su acción efectiva y el 'valor ideal' de su objetivo, o patrón tiende a desaparecer (tiende a cero)" (Sanvisens, 1983, p.177).

8.3.2.2. Toda intervención educativa tiene finalidad de educar

Esta afirmación, que en principio parece concluir tautológicamente, nos pone en situación específica de actuar atendiendo a la intervención educativa en proceso de auto y heteroeducación, en cualquiera de sus formas.

Conviene recordar en este epígrafe nuestra posición respecto de los procesos informales de heteroeducación y de la acción espontánea que produce resultados que valoramos posteriormente como educativos, tal como la hemos argumentado en el epígrafe 2.6, del capítulo 7.

Las mismas actividades que se realizan en educación, se realizan para obtener otro tipo de resultados y, únicamente, la ordenación intencional de contenidos y métodos para lograr un resultado educativo (que el hombre aprenda a decidir y realizar su proyecto de vida) convierte a una actividad en educativa desde el criterio de finalidad. En este caso, hablamos de estímulos directamente educativos, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva para ese fin.

Ahora bien, si las mismas actividades que se encadenan intencionalmente para lograr resultados educativos, pueden encadenarse para otras finalidades, nada impide lógicamente que en procesos no orientados a finalidades educativas se alcancen destrezas y competencias valiosas educativamente hablando. En los procesos informales de educación se obtienen resultados educativos por medio de estímulos no directamente educativos, es decir, no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva para educar. En los procesos informales de heteroeducación, la finalidad educativa es, por parte del educador, un medio para otra finalidad y el logro educativo en el educando es consecuencia de una actividad suya, cuya finalidad no era educarse (aprendizaje educativo por medio de la lectura de un libro que incorpora una asociación educativa para imprimir realismo y que el educando asimila porque quiere leer el libro y divertirse con el contenido realista de la obra, no porque quiera educarse).

Pero, si hablamos de un caso de obtención de resultados de valor educativo en la acción de una persona sin intencionalidad de educarse, que es el paradigma de la mal llamada “educación espontánea”, hemos de decir, sin forzar el lenguaje, que esa actividad: 1) es actividad de uno sobre sí mismo, 2) que se obtienen destrezas de valor educativo en esa actividad y 3) que no tiene finalidad educativa. Y así las cosas, lo correcto sería, sin forzar el lenguaje, hablar de actividad espontánea que produce resultados de valor educativo y no de “educación espontánea”, porque el valor educativo de esos resultados es algo que se le confiere a posteriori, cuando el agente se percata de ellos y los usa para la mejor comprensión del proceso de alisar madera y de su mejora para su actividad de hacer muebles con sentido de acción.

La llamada “educación espontánea”, no niega el carácter finalístico de la educación. Antes al contrario, lo que abiertamente muestra es la posibilidad de obtener resultados que valoramos educativamente por medio de actividades no orientadas en modo alguno a finalidades educativas. Bien mirado, este tipo de resultados educativos no cuestionan la finalidad, sino que suponen un reto para el profesional de la educación cual es el de transformar el desarrollo espontáneo de destrezas en procesos controlados de intervención, porque valora educativamente y "a posteriori" esos resultados espontáneos.

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro de las finalidades intrínsecas y extrínsecas en el educando. A su vez, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo

Aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica, intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente. Esto es así porque: ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica. Un padre educa; un sujeto puede autoeducarse; existen procesos de educación informal; existe acción espontánea que produce resultados que valoramos educativamente hablando. En todos estos procesos, se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica no tenga en todos estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica. Pero lo cierto es que, si hay intervención educativa, hay finalidad de educar, por principio de significado de 'educar' y de 'intervención'.

8.3.2.3. El ámbito de la finalidad en educación no se reduce al ámbito moral

Esta afirmación, que en principio puede parecer precipitada, se hace con la intención de clarificar el lenguaje y de evitar la neutralización de diferencias entre conductas intencionales y morales por otro. Pues se puede afirmar lógicamente que toda conducta propositiva moral es a su vez intencional, pero no es cierta la conversa. Estamos obligados a mantener esta distinción que se traduce siempre en la diferencia entre sentido de acción y sentido de vida.

La distinción clásica entre acontecimientos morales, no morales, inmorales y amorales, puede retomarse a nuestro favor y afirmar lógicamente que toda conducta prepositiva moral es a su vez intencional, pero no es cierta la conversa.

La identificación de problemas morales y problemas educativos equivale a identificar erróneamente fines del sujeto y fines del objeto, una postura que ya hemos criticado en relación con las tesis de la neutralidad y en el epígrafe 4.1 del capítulo 3, en relación con la función pedagógica. De manera magistral el profesor González Álvarez afirma que esta identificación:

> "no prueba nada porque confunde cosas que deben ser distinguidas y da por resueltas numerosas aserciones cuestionables y hasta falsas. (...) La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión del fin del hombre, de quien los actos que estudia son (...) La educación es en el hombre; pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre. Ante confusión semejante —demasiado frecuente por desgracia— anticipamos aquí que la educación es para el hombre (...) Sin embargo la educación no es el hombre (...) la disciplina que trate de la educación no podrá quedar absorbida en la filosofía moral" (González Álvarez, 1977, p. 19).

Llegados a este punto del discurso, identificar sin más conductas intencionales y conductas morales en educación, sólo puede hacerse afirmando una de las dos siguientes cosas que no pueden aceptarse por más tiempo sin crítica: o bien se dice que problema moral y problema educativo son la misma cosa, o bien se dice que decisiones morales y decisiones de educación son la misma cosa. Ambas posiciones son refutables:

1. Problemas morales y problemas educativos no se confunden, porque no todo problema educativo se resuelve con el conocimiento moral. Moralmente probado no quiere decir pedagógicamente probado. Es obvio que en cuestiones morales, lo que no está vindicado moralmente, no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica, porque existe una relación entre decisión técnica y decisión moral que ya hemos analizado.
2. Decisiones morales y decisiones de educación, tampoco se identifican. Desde el punto de vista de la investigación de la intervención existe la decisión-técnica. El ámbito de la decisión técnica se restringe a la elaboración de 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 su vez, la *decisión moral* no es elección dentro de un ámbito, sino confrontación de ámbitos diversos respecto de la propia vida y proyecto personal; es 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, para decidir su propia vida cotidianamente.

La investigación de la decisión técnica defiende 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. El objetivo previo a la acción es el compromiso moral de elegir la tarea y hacerla bien; pero las cuestiones propias de la tarea elegida (en nuestro caso, educación —qué se hace, cómo y qué voy a descubrir— son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia propia del conocimiento de la educación. En este sentido se dice que toda educación es moral, porque siempre se actúa moralmente, con el compromiso de hacer bien la tarea, pero no toda educación es educación de la dimensión moral; hay otras dimensiones educables, como ya sabemos.

Existe, en efecto, un ámbito de la educación que se identifica con el desarrollo de la dimensión moral. Desarrollar la dimensión moral es educar la decisión del hombre, respecto de su propia vida y de las justificaciones de las opciones de vida. Pero incluso en esta dimensión ha de reconocerse que el conocimiento moral es un conocimiento especializado, distinto del de la educación, que se utiliza en la intervención educativa para el desarrollo de destrezas morales y que no anula el carácter científico-tecnológico de la investigación pedagógica de fines y medios implicados en el proceso de educaci6n de la moralidad.

El ámbito de la finalidad no se reduce al ámbito de la moralidad. Existe la decisión técnica. Y por medio de la decisión técnica ayudamos a las personas a adquirir competencia para diferenciar sentido de vida y sentido de acción. Los educandos aprenden a comprometerse desde el dominio de la relación valor-obligación, aprenden a elegir responsablemente desde el dominio de la relación valor-elección, que es una relación

fines-medios. Pero también aprenden a decidir y realizar su proyecto de vida y eso quiere decir que aprenden a identificarse con sus proyectos y a integrar sus elecciones respecto de su proyecto de vida. Además de marcarse fines y elegirlos, las personas aprendemos a marcarnos metas, que son fines integrados en nuestros proyectos. Cada acción tiene un fin, pero las finalidades de las acciones integradas en mi proyecto adquieren la cualificación de metas personales. En el ámbito de la finalidad es necesario distinguir, 'fin', como valor elegido en la relación medios-fines y 'meta', como fin integrado en mis proyectos.

8.3.2.4. Los fines son constantes de dirección temporal aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación y en la intervención

Los fines no son criterios de decisión aceptados sólo en virtud de su contenido valorativo; son valores elegidos y, en determinados casos, metas vinculadas a nuestros proyectos. Nos parece importante destacar esta tesis porque su afirmación supone una conmoción en la validez del esquema "fin-medios", que no siempre ha sido analizada en relación con la planificación.

Esta tesis, que formulada así puede parecer excesivamente provocadora, responde a los planteamientos que hemos venido desarrollando en los apartados anteriores. Por una parte, el hecho de haber mantenido la distinción entre fines y valores mediante el carácter electivo de los fines, permite comprender que el valor no es criterio suficiente de las finalidades y, por tanto, no se aceptan solo en virtud de su contenido valorativo. Pero a su vez, y por otra parte, el hecho de haber mantenido la imposibilidad de defender la validez universal de un fin general de la educación con contenido histórico, permite inferir que los fines son constantes aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación e intervención.

En el esquema fin-medios, el fin designa aquel efecto o complejo de efectos que han de justificar la acción. El esquema fin-medios postula, en su idea fundamental, una relación entre valores dentro del sentido de la acción. El establecimiento de los fines supone que el valor de los efectos que se tienen como fin, acierta a fundamentar la acción. El concepto de fin y medio presupone una relación causal —eficaz y eficiente—, pero no la describen en cuanto tal, sino que más bien expresan, al igual que el principio de transitividad, una relación axiológica entre los efectos del obrar. Como dice Luhman, este esquema es una inversión de la histórica y abandonada idea del fin como causa de los medios, pues no es que se diga que el fin causa los medios, sino que los medios son causa de un efecto pretendido (Luhman, 1983, pp. 43-42).

Así las cosas en el esquema fin-medios, el fin es un efecto pretendido que, depende de valores preconcebidos y puede fijarse por tanto de antemano (Wheeler, 1976, p. 86). En este mismo sentido se expresa Dewey en su obra "*Democracia y educación*" que aborda el problema de los fines desde la crítica del esquema fin-medios, dentro de una determinada actividad, porque:

> "la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala

> la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad" (Dewey, 1971, p. 118).

La apelación a la experiencia del pensamiento moderno obliga a aceptar la relatividad del esquema fin-medios. La caracterización de un factor como fin o como medio depende de la perspectiva temporal escogida. La relatividad del fin y de los medios es enteramente familiar al pensamiento moderno. No es posible por cuestión de espacio detenerse en el desarrollo que hace Luhman de esta tesis. Sin embargo, nos parece pertinente insistir ahora en la debilidad del orden preferencial transitivo, que es un pilar argumental de la defensa del esquema medios-fines (Luhman, 1983)

Cuando el fin es un efecto pretendido, su justificación se hace en términos de la valiosidad del efecto, lo que significa acudir necesariamente al postulado del orden preferencial transitivo. Este postulado mantiene que, si A —que es un valor— es preferible a B —que es otro valor— y B es preferible a C, se sigue que A es preferible a C. Es este postulado de transitividad el que se mantiene en el esquema medios-fines, porque, en última instancia, el valor del efecto que se tiene como fin, justifica la acción.

En principio, y frente a esta posición, debe recordarse que los valores no son inversiones más o menos intensas de un determinado valor previo y último, sino cualidades relacionales susceptibles de conocimiento. Precisamente por eso, cada valor vale en el ámbito del conocimiento en que es descubierto y creado, y, también por eso, la elección de un valor de un ámbito no sustituye al de otro.

Por otra parte, los estudios de la lógica de la preferencia han permitido comprobar que el modelo de preferencia transitivo sólo es aplicable, tautológicamente, si el hombre se orienta transitivamente. En la compleja situación del obrar humano, mantener la transitividad no es realista, porque ello supone fijar las preferencias de la acción, sólo para mantener el principio, con independencia de las oportunidades y al margen de la influencia de las circunstancias en la premiosidad de las necesidades.

La experiencia demuestra no solo que el fin es valor elegido, sino también que su elección no responde solo al criterio de valiosidad. El fin es valor elegido y responde a la elección, no al orden preferencial transitivo. La elección no es orden preferencial transitivo, porque la realidad interna y externa modifica la premiosidad de mis necesidades en cada circunstancia, de acuerdo con las oportunidades. Y esto quiere decir que, en muy diversas situaciones, aunque A sea preferible a C, no elijo A. Es el caso, por ejemplo, en que prefiero el oro al agua, y en determinada situación en el desierto, sin posibilidad de compra o trueque, prefiero el agua porque el oro no me serviría en esas circunstancias. Y esto mismo se ajusta a muchas otras cosas elementales y situaciones de la vida cotidiana.

Las teorías de mayor credibilidad en el campo de la organización, actualmente, defienden, no el postulado de la transitividad, sino el de los estándares satisfactorios de decisión, porque la cuestión no es buscar en un pajar la aguja más puntiaguda, sino una aguja lo suficientemente puntiaguda para coser. La experiencia prueba que elegir buscando el orden preferencial transitivo, puede dejarnos en muchas situaciones sin poder elegir; diríamos pues que en perspectiva de elección, no se sigue que debamos dejar de hacer algo, porque hay otro algo mejor (March y Simon, 1981).

Distinguir fines, metas, sentido de vida, sentido de acción, orientación formativa temporal y finalidades de la educación es la manera de comprender que los fines son constantes de dirección temporal aceptados a título provisional en los procesos de planificación y en la intervención. Algo es ahora fin y una vez conseguido será medio para otra nueva finalidad. Elegimos un valor como fin, porque se ajusta a nuestras expectativas de acción ahora y posteriormente, podremos convertirlo en meta referida a nuestros proyectos y mejorarlo como fin, de acuerdo con las oportunidades. El sentido común nos dice que no vamos a dejar de vestirnos, porque no tengamos el vestido preferido. El estándar de valor instrumental hace que algo pueda ser sustituido por otra cosa o acción, si descubrimos que cubre mejor nuestras expectativas de acción.

Desde la perspectiva temporal, todos los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de desarrollo que nos capacitan para decidir y realizar nuestro proyecto de vida, son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para nuevas metas.

Desde la perspectiva temporal, las competencias adecuadas, las dimensiones generales de intervención, las capacidades específicas, las disposiciones básicas, las actividades internas y externas y los valores vinculados a cada una de las actividades formativas son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para otra meta que mejora nuestro patrimonio identitario.

Desde la perspectiva temporal, entendemos, como dice Reboul, que la razón, lo sagrado, lo literario, lo biológico, el valor, el sacrificio, lo intelectual, lo moral y lo estético son fines de la educación, y, a medida que se van consiguiendo, se convierten en medios para otras cosas, como por ejemplo, la sabiduría, la salud, la autonomía, la independencia profesional, la felicidad, etc. (Reboul, 1999, p. 119). Y nada de eso impide creer que, una vez logradas, por ejemplo, las condiciones definidas de la sabiduría (visión comprensiva y justifica de la totalidad de lo real, jerarquía de valores; capacidad de reflexión y crítica; capacidad de utilizar lo adquirido para dirigir la acción), se van a convertir en medios para otros fines (Marina, 2009, pp. 16-17).

Desde la perspectiva temporal, entendemos que Morín dice que el fin de la educación es lograr los siete saberes necesarios para comprender los bucles que la complejidad: el bucle cerebro-mente-cultura; el bucle razón-afecto-impulso; el bucle individuo-sociedad-especie; el bucle riesgo-precaución, el bucle fines-medios; el bucle acción-contexto; el bucle individuo-sociedad; el bucle individuo-especie. Para lograr esto hay que conseguir, según su propuesta, siete saberes necesarios: saber superar los errores de conocer; saber integrar la realidad y el mundo; saber la condición humana; saber la identidad terrenal; saber enfrentar las incertidumbres; saber comprenderse mutuamente; saber democracia y ciudadanía. Pero también sabemos que, a medida que vayamos adquiriendo esas metas, se convertirán en medios para nuevos logros (Morín, 2000).

Desde la perspectiva temporal, entendemos, como dice Marina, que las seis claves decisivas para la felicidad son: elegir metas adecuadas, saber resolver problemas; soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos; valorar las cosas adecuadamente y disfrutar con las buenas; tender lazos afectivos cordiales a los demás; mantener la autonomía correcta respecto de la situación (Marina, 2009, p. 67). Pero también sabemos

que, si esas condiciones se convierten en fines de la educación, una vez conseguidas serán medios para otras metas, incluso conseguir una forma distinta de felicidad.

Este razonamiento se puede continuar sucesivamente para cualquier medio y fin, porque lo cierto es que los fines son constantes de dirección temporal aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación y en la intervención.

8.3.2.5. Los fines son variables ambientales del sistema de toma de decisiones

En el esquema fin-medios, cuando se postula la transitividad, se está imponiendo la organización vertical de los fines y de los agentes encargados de cumplirlos. El fin de la cúpula de la organización se convierte en algo externo para los diversos niveles de ejecución del sistema y se reduce al mínimo la autonomía profesional en los niveles inferiores, pues los fines, ni se deciden en cada nivel, ni son orientadores, es decir, "fines-previstos", sino "fines fijados". De manera concreta dice Dewey:

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

La crítica a los sistemas de organización Tayloristas, que es la que corresponde al esquema vertical de decisión, son conocidas en el momento actual (Gimeno, 1982). Debe entenderse que las críticas no son sinónimo de absoluto abandono del modelo en este caso, sino de conveniente transformación para lograr una mejor adecuación a las situaciones que plantean los sistemas de gestión.

En nuestro campo, tanto las críticas tradicionales, como las más recientes, coinciden en que el carácter externo de los fines hace que la planificación de largas cadenas de derivación desde los fines de la cúpula carezca de efectividad, porque la diversidad de tareas de los agentes en cada nivel de la cadena genera criterios decisorios diferentes y provoca discontinuidad.

La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema —Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula— tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso (D'Hainaut, 1988).

En el sistema educativo, descentralizar es una tarea completamente distinta por significado de la desconcentración de funciones. Un sistema desconcentrado puede ser absolutamente vertical. Un sistema descentralizado, traslada las decisiones a otros niveles. La descentralización exige la creación de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión. Superar la pura verticalidad de los fines es un objetivo de los sistemas democráticos y una exigencia lógica del concepto de finalidad.

8.3.3. Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo

En el epígrafe 3.4, del capítulo 2 hemos visto que la distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar finalidades, bien como metas educativas, bien como metas pedagógicas. Respecto de las finalidades de la educación, en necesario 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 igual a valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación formativa temporal para la condición humana desde las disciplinas que configuran la arquitectura curricular.

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

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

- *Finalidades intrínsecas,* porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos propios del significado de la educación.

- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido socio-cultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico concreto, en el sentido de las decisiones práxicas (morales y políticas).

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

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir "*necesidad lógica de algo*" (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, —criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación) y "*expectativas socio-culturales dirigidas al sistema educación*" que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la "*orientación formativa temporal de la condición humana*", individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Touriñán, 2012b).

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

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

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

hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas de áreas culturales* que forman parte de la educación.

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

En este contexto que acabamos de delimitar, cabe la posibilidad ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se dirijan al sistema educación como fines de la educación aunque no sean compatibles con el conocimiento de la educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso, porque hay contradicción con los criterios y rasgos de significado de 'educación', nos encontramos con un problema práxico cuya solución excede la competencia técnica.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código técnico-profesional, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas a conseguir.

Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apuntan a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia del profesional en las finalidades educativas y pedagógicas. Ya lo hemos visto al analizar críticamente las tesis de la neutralidad y al exponer las exigencias derivadas de la condición de agentes en la educación: lo que parece conveniente es que el carácter participativo de la toma de decisiones respecto de las finalidades en la educación, no anule 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.

8.4. CARÁCTER, SENTIDO, SIGNIFICADO, CONCEPTO DE EDUCACIÓN, ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL Y PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN

En el epígrafe 6.3 del capítulo 1, decíamos que el sentido propio de la definición real nos exige, además de discernir y definir, *entender*, o sea, nos exige saber en sentido pleno: 1) demostrar la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonar teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibrar la impresión de realidad que nos trasmiten. Y así las cosas, tiene sentido afirmar que una fuente constante de mala comprensión y de consideraciones erróneas es la indefinición del significado. Por la vaguedad del significado interpretamos mal a otras personas, a otras cosas, a nosotros mismos: por ambigüedad distorsionamos y tergiversamos (Dewey, 1998, p. 140).

Desde el punto de vista de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, 'educar' es, básicamente, adquisición en el proceso de intervención de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismos, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean

en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, ajustándose en la actuación a los criterios de definición derivados de la etimología y la sinonimia (uso común, actividad instrumental, finalidad y función simbólica) propios de la definición nominal. para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación.

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la actividad, podemos decir que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar.*

La conclusión del capítulo1 nos sitúa ante el reto de ir más allá de la definición nominal y de la actividad con finalidad: además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad instrumental finalista para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido pedagógico de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado realmente. Vamos a avanzar en este reto desde los rasgos de de carácter y sentido de la educación que determinan y cualifican su significado en la definición real del término 'educación'.

8.4.1. El carácter deriva de la complejidad objetual y determina el significado real de 'educación'

En el epígrafe 3 del capítulo 5, hemos fundamentado la complejidad objetual de 'educación'. La complejidad nace de la propia diversidad de la actividad educativa. Cuando educamos, buscamos siempre competencia para elegir, obligarse, decidir y realizar los valores educativos y todo ello con integración afectiva, con integración cognitiva y con integración simbolizante-creadora. Para todo eso, en la educación, unas veces nos cen-tramos 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.

La justificación de la educación, en cada caso de intervención, exige apelar al significado real de la educación que exige la conjunción de carácter y sentido. El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. El carácter de la educación nace de la complejidad del objeto educación, porque, desde la complejidad, identificamos los rasgos de determinan el significado de definición real. Como hemos

visto en el capítulo 5, epígrafe 3, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: 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 permite sistematizar la complejidad del objeto educación en tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación:

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

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

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

Respecto de la segunda condición, hemos de decir que el significado de agente tiene un sentido específico en la educación que no puede soslayarse, so pena de renunciar a educar. Somos cada uno de nosotros *agentes-actores* que nos dejamos guiar y obedecemos a las personas que ejercen la condición de educadores. Realizamos operaciones guiados para educarnos. Pero además, somos *agentes-autores* que nos guiamos a nosotros mismos en procesos de educación, decidiendo nuestras metas e integrando nuestros actos en nuestros proyectos. Por medio de la educación emprendemos la terea de ser actores y autores de nuestros proyectos, incluso si nuestra decisión es la de actuar según nos digan los demás. *En cada caso, como agentes, estamos abocados por la educación a emprender la tarea de ser autores y actores de nuestros propios proyectos*.

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, construimos metas). Desde el punto de vista de los agentes, la educación 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.

Por medio de la segunda condición, la educación adquiere carácter personal y patrimonial. *Carácter personal* de la educación quiere decir que la acción educativa respeta la condición de agente del educando y lo prepara para comprometerse y obligarse personalmente (es el origen genuino de su elección), de manera voluntaria, en sus actuaciones y para inventar o crear modos originales-singulares (que nacen en él y de él) de realización de la existencia, afrontando su condición humana (individual, social, histórica y de especie), con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos. *Carácter personal* de la educación significa que nos obligamos a actuar como procede, bajo las consideraciones del deber simple, el deber urgente y el deber fundamental, cualquiera que sea la forma de racionalidad que hayamos utilizado para comprender la situación. Además de hábitos operativos, necesitamos hábitos volitivos de compromiso y obligación personal a la acción. Esto marca el sentido personal de la educación como compromiso propio y original, es decir, nacido de uno mismo hacia su educación, que no debe ser vista alejada de la existencia del otro y de lo otro en cada intervención. Estamos obligados a ser actores y autores en la acción educativa respecto de uno mismo y del otro y de lo otro. Nos comprometemos con los valores voluntariamente para cumplir reglas y normas. *El compromiso y el origen de la acción en la persona que es agente son principios de educación vinculados al carácter personal.*

Carácter patrimonial, significa que, cuando nos marcamos 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. La identidad, la individualización y el sentido de vida son principios de la educación vinculados al carácter patrimonial.* Reclamo 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. *El carácter patrimonial determina la educación como construcción de metas y proyectos personales. La finalidad se convierte en meta, porque se integra en nuestros proyectos.*

Respecto de la tercera condición, mantenemos que 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 lo que queremos hacer con lo que es valioso con apego positivo.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción con *actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción*. Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor.

La realización efectiva de la acción exige ejecutarla con integración. 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

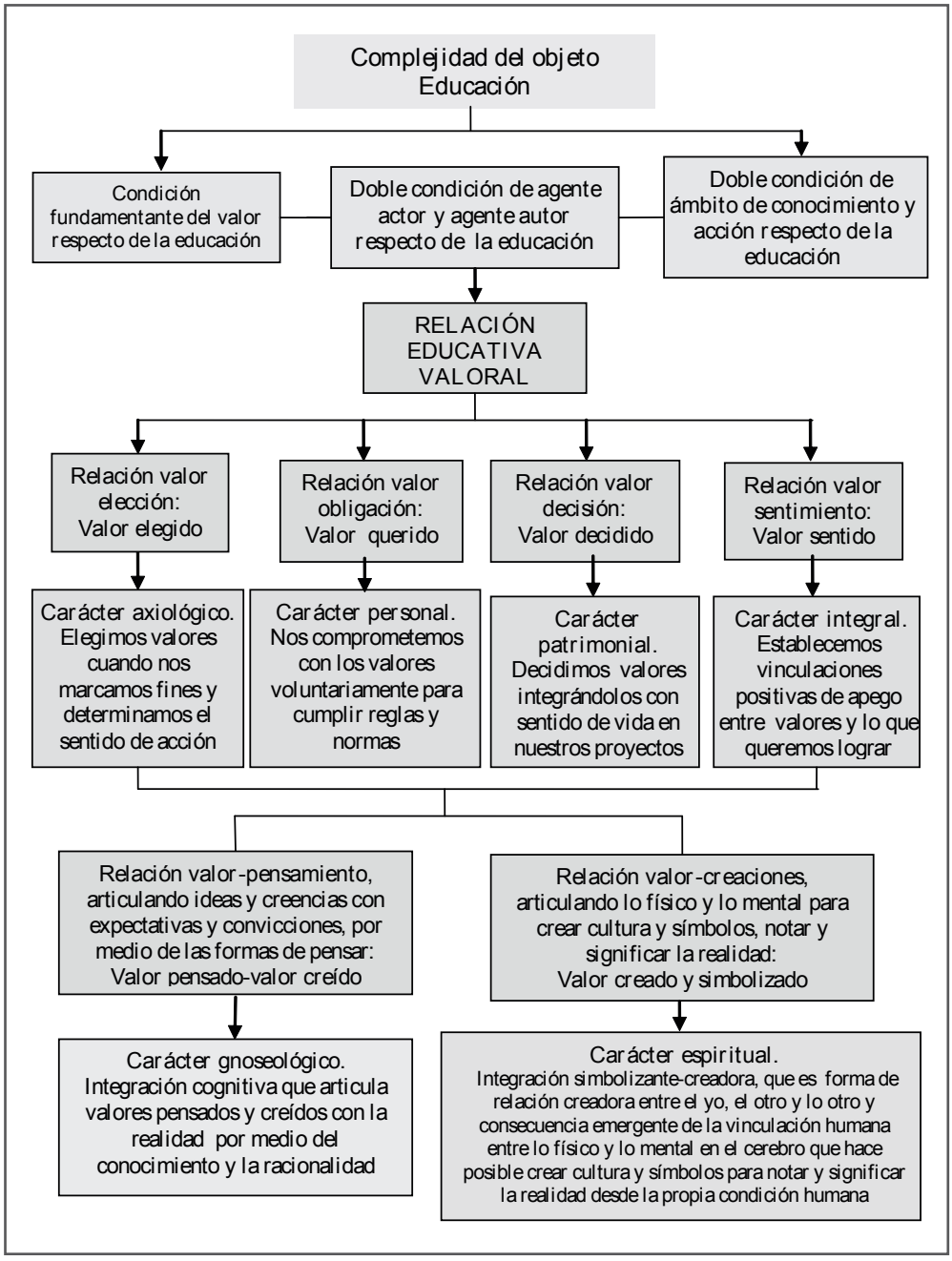
convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta de manera explícita desde la racionalidad con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una *integración simbolizante-creadora*, es decir, debemos dar significado a nuestros 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. Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito simbolizante-creador.

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 en la ejecución integración cognitiva, interpretativa-creadora y afectiva, de acuerdo con las oportunidades. *Por medio de la tercera condición la educación adquiere carácter integral, gnoseológico y espiritual*, tal como queda recogido en el Cuadro 52.

Carácter 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), para desarrollar con posibilidades de éxito la condición humana individual, social, histórica y de especie en las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, local, escolar, profesional, etc. *Carácter integral* de la educación quiere decir educación de todo el educando como un todo, desde su actividad interna, no como una suma de partes.

En la concordancia valor-sentimiento, se contempla *el carácter integral* desde los principios de positividad y desarrollo dimensional; ambos son principios de educación derivados del carácter integral de la misma. *Positividad,* porque el vinculo 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 positivi-dad 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. *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 afectivi-dad 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, como principios.*

Cuadro 52. Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de 'educación'.



Fuente: Touriñán, 2012b. Elaboración propia.

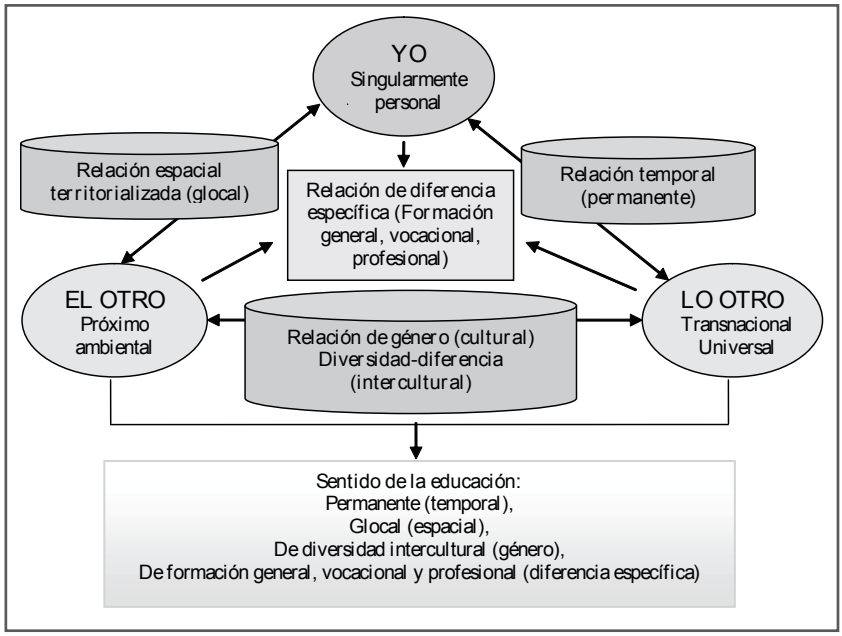
Carácter gnoseológico y eso quiere decir que somos capaces de integración cognitiva, o sea, que aprendemos a relacionar ideas y creencias utilizando las formas de pensar, de manera que podamos articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad en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

Carácter espiritual significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenidos de pensamiento y sus productos. Carácter espiritual de la educación significa que podemos mejorar mediante la enseñanza nuestras posibilidades de *integración simbolizante-creadora* (integración 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). La humanidad de la condición humana depende de su capacidad de notar y significar, de 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 que no incluye crear de la nada. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos la toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir, como corporeidad mental que integra de manera emergente en el cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos. *La integración simbolizante-creadora es principio de educación vinculado al carácter espiritual.*

8.4.2. El sentido deriva de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro y cualifica el significado de 'educación'

En el capítulo 6, epígrafe 6, hemos defendido que el sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo; es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada caso concreto de actuación los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro", y "lo otro". En cada acto educativo se concreta un sentido espacial, temporal, de género y de diferencia específica, sin los cuales la educación no queda definida. El sentido, cualifica el significado de 'educación'. Toda educación tiene sentido permanente, territorial, cultural y es específicamente formativa. El sentido de la educación se establece en nuestros días como sentido de diversidad intercultural, permanente, glocal (global y local al mismo tiempo) y de formación general, profesional o vocacional.

Cuadro 53. Sentido de la educación que cualifica el significado desde espacio, tiempo, género y diferencia específica.



Fuente: Touriñán (Dir.), 2012, p. 48, elaboración propia.

Si no se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, no abarcaremos la condición de agente en su extensión, porque mi derecho 'a' y 'de' la educación es un derecho legal y legítimamente encuadrado en un marco legal territorial. Si no se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, el agente pierde su ubicación de sujeto situado en el mundo (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9). Sin esa reserva, no distinguiremos entre integración territorial de las diferencias culturales y la inclusión transnacional de la diversidad en cada agente de la educación.

- Entre el yo y el otro siempre se da una relación de convivencia como interacción de identidades en un marco territorial. El sentido de convivencia es de desarrollo cívico territorial y planetario, como hemos visto en los capítulos 6 y 7. El principio básico de la convivencia es la socialización territorializada y precisamente por eso es principio de educación vinculado al sentido de esta. El sentido de la educación es, en nuestros días, glocal. La educación no tiene que ser, ni de corte localista, ni de corte globalista. No se trata de pensar localmente para actuar globalmente y hacer a todos a la imagen de "mi localidad nacional", ni se trata de pensar globalmente para actuar localmente y hacer todos a la imagen de un mundo uniforme sin raíces identitarias culturalmente diversas. Dese la perspectiva de la relación del yo y el otro, el sentido de la educación es glocal (una dirección con doble sentido, pensamos globalmente y actuamos localmente, pero también pensamos localmente

y actuamos globalmente). En la educación se da un sentido de cualificación espacial (sentido territorial glocal).

- Entre el yo y lo otro siempre se da una relación cultural permanente, porque la realidad es inagotable y tenemos que interpretarla en cada acción. El tiempo y el espacio se vinculan a la formación permanente, porque la actividad de aprendizaje y educación, ya sea reglada o actividad en torno al tiempo libre, va más allá del tiempo escolar y de los procesos formales de intervención escolar; el perfeccionamiento progresivo es posible a lo largo de la vida de las personas y precisamente por eso perfeccionamiento y progresividad son principios de educación vinculados al sentido de esta. La progresividad se vincula con las vivencias, por medio de la experiencia de vida; el perfeccionamiento progresivo adquiere un significado y valoración distinta en cada etapa del desarrollo humano (infancia-adolescencia-juventud-madurez-senectud); un significado distinto según la vivencia personal. Mantenemos recuerdos de vivencias pertenecientes a diversas etapas de la vida. Y no se vive con la misma intensidad el tiempo en cada momento. Desde la perspectiva de la relación entre el yo y lo otro el sentido de la educación es permanente: 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". En la educación se da un sentido de cualificación temporal (sentido temporal permanente)
- Entre el otro y lo otro se da siempre desde la perspectiva del yo una relación de diversidad y diferencia, porque el yo se distingue de todo lo demás y se vincula a la diversidad cultural. El sentido de diversidad en la educación es intercultural desde la perspectiva de la relación con el otro y lo otro. Es una relación marcada por el principio educativo de la diversidad y la diferencia, porque cada uno es como es y cada cosa es lo que es, aunque puedan ser cambiados en la interacción. Buscamos la diversidad y la diferencia sin convertirlas en desigualdad. Y precisamente por eso la diversidad y la diferencia son principios de educación vinculados al sentido de esta. El sentido de diversidad intercultural de la educación debe ser entendido, dentro del conjunto "educación", como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometer, decidir y realizar. Asumir este principio de cualificación y sentido de la educación exige comunidad de metas y viabilidad armónica entre hombres y culturas. En la educación se da siempre un sentido de cualificación de género (sentido de género intercultural).
- Entre el yo, el otro y lo otro se da siempre la relación de formación que afecta a la condición humana, de manera general, vocacional o profesional. La actividad profesional está sometida a constantes modificaciones que dependen de los procesos de transformación provocados por el avance del conocimiento. La innovación y la puesta al día son retos de los profesionales que se asumen dentro del concepto de educación continua como perfeccionamiento profesional. Cualquier área cultural

puede ser instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse. Pero el área no es solo instrumento de educación profesional. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos educar "con" el área cultural, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional. Desde la perspectiva de la relación entre el yo, el otro y lo otro, el sentido de la educación es de formación general, vocacional y profesional. Es siempre sentido de formación interesada. Porque nadie está obligado a ir en la formación más allá de su interés, pensando en la profesión y en la vocación, y nadie está obligado a lograr todo en la formación general, porque en cada educando hay un límite a su capacidad de interesarse en concreto por cualquier tema. Formación e interés son principios de educación vinculados al sentido de esta. En la educación se da siempre un sentido de cualificación de la diferencia específica (sentido de formación general, vocacional y profesional)

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro de manera que se genera en la educación el sentido de diversidad intercultural, permanente, glocal y de formación (general, vocacional o profesional). En cada acto educativo, desde las relaciones entre el yo, el otro y lo otro, en sí mismas, se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia y en cada acción, desde las relaciones en sí mismas, se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, temporal, cultural y formativo, sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido temporal, territorial, cultural y es específicamente formativa. El sentido de diversidad intercultural, permanente, glocal y de formación vocacional, general y profesional cualifica la educación en un concreto marco cultural y territorial. El sentido no determina sin más el significado de la educación. Ni todo en la educación de la diversidad es intercultural, por ejemplo, ni toda educación es educación, si es intercultural, porque no solo se respeta la diversidad de manera intercultural (Touriñán, 2013c).

8.4.3. El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición

Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran el *significado* desde la perspectiva de la definición real de 'educación'; el carácter determina el significado, el sentido lo cualifica. El concepto clásico de naturaleza de la educación se identifica con el concepto de carácter que yo estoy manejando, pero, en sentido amplio, de modo de ser o actuar de las cosas una vez producidas o nacidas, el concepto de naturaleza de la educación implica el carácter y el sentido, inherentes al significado de "educación", que no se confunde

con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento histórico.

El *significado* real de educación es confluencia de carácter y sentido. El *carácter* es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. El *sentido* de la educación es lo que la cualifica; es la específica perspectiva de enfoque o cualificación, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.

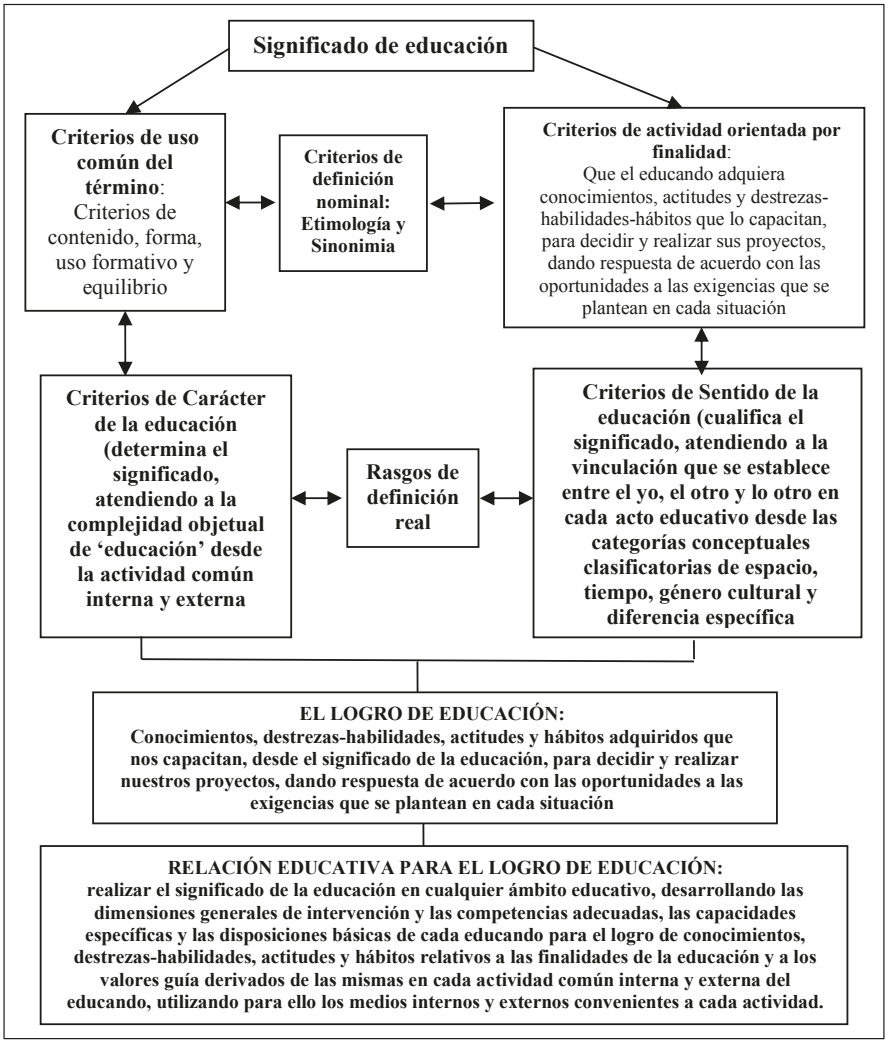
Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación desde su complejidad objetual (axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo (permanente, glocal, de diversidad intercultural y de formación general, profesional o vocacional). Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación.

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

Tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo de carácter, determinante, y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente es de matemáticas o de física o de literatura o de artes y, al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido permanente de diversidad intercultural, glocal y de formación general, vocacional o profesional.

De este modo, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, en tanto que definición real. Pero además, en cada intervención se manifiesta el conjunto de condiciones derivadas de los criterios de uso y actividad finalista que completan la definición, desde el punto de vista nominal. Así las cosas, el significado de 'educación' exige la confluencia de definición nominal y real, de manera que se ajuste cada actividad a criterios de uso, finalidad y de rasgos de carácter y sentido propios del término 'educación', tal como reflejamos en el Cuadro 54.

Cuadro 54. Significado de educación como confluencia de criterios de definición



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 651.

Atendiendo a la definición nominal y real, podemos decir que educar es, en tanto que actividad, una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real. La actividad educativa, para serlo, requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y las condiciones de sentido de la educación (de diversidad intercultural, permanente, glocal y de formación general, profesional y vocacional), así como los criterios de uso y finalidad.

8.4.4. El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal

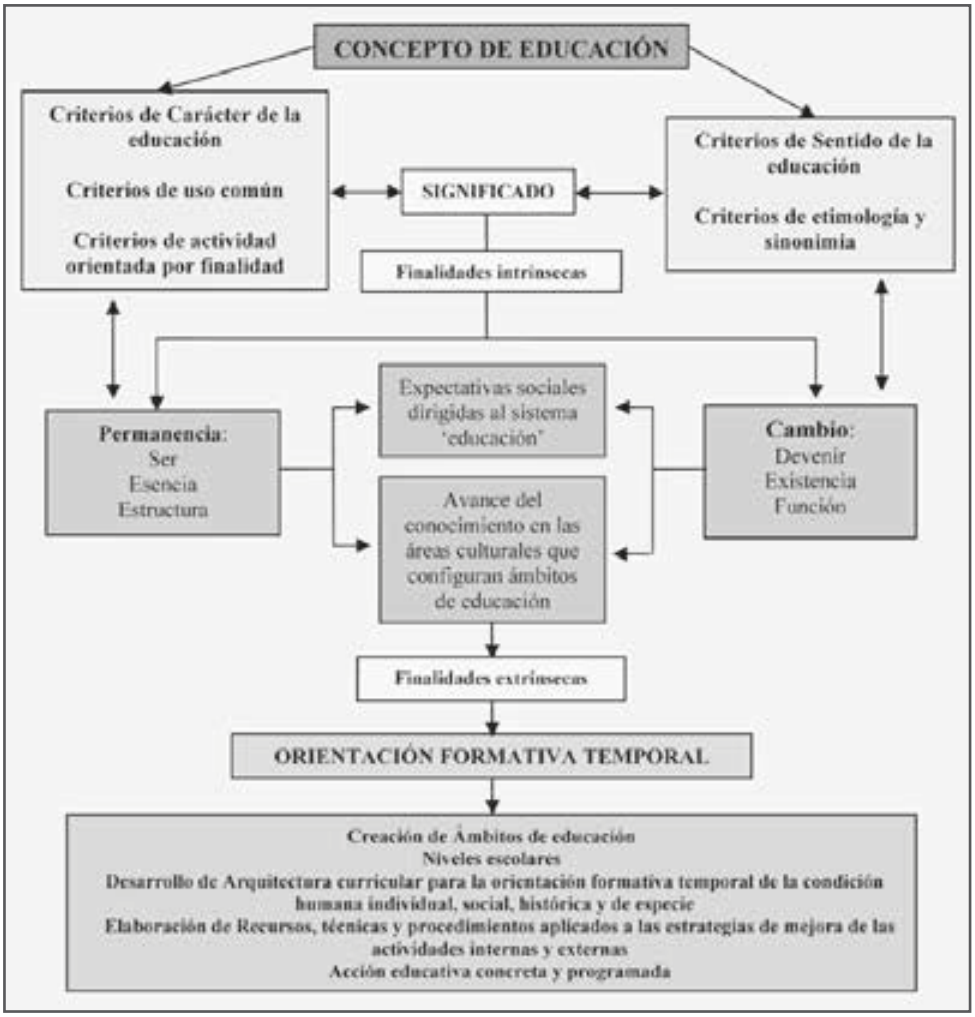
Atendiendo a lo que hemos desarrollado en los epígrafes 2 y 3 de este capítulo, podemos decir que las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*, son finalidades vinculadas al proyecto educativo y nacen del conocimiento de la educación. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente —a falta de un nombre más específico— como *metas educativas*. Las primeras se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea 'educación' y no otra cosa; las segundas de identifican con la orientación socio-histórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Touriñán, 2011a, 2012c y 2013b).

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

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir en la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos, tal como queda recogido en el Cuadro 55.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. Como hemos visto en los epígrafes 2.4, 3.2.4 y 3.3 de este capítulo, *la orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social.*

Cuadro 55. Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal.



Fuente: Elaboración propia

Los distintos modos de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permiten hablar siempre de ella como un valor elegido con finalidad educativa. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas para lograr en la intervención el cumplimiento de exigencias lógicas del significado de la educación que determinan y cualifican destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias como de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse.

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 no-minal 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 identi-dad, diversidad y territorialidad.

Por medio de las materias escolares la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente, si bien no se confunde, ni se identifica con ellos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación y ajustado a definición nominal y real. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana, pero en todos esos casos es educación sustantivamente y por ello mantiene —tiene que mantener, so pena de perder su condición propia— coherencia con el significado de educación; de este modo, no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante.

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso de formación y construcción que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas. No por otra cosa, sino por esta, decimos que, *la educación* es uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es una actividad, en definitiva, orientada a *construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar.*

8.4.5. Los principios de educación derivados del carácter y del sentido de la educación

En el capítulo 2 afirmamos que en el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la *metodología de investigación* obedece a los siguientes principios: apertura, prescriptividad, pluralismo metodológico y de investigaciones y correspondencia objetual. Esos cuatro principios se configuran como *principios fundamentales de la metodología*. Si se cumplen estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento.

En ese mismo capítulo afirmamos que en el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la *investigación pedagógica* obedece a los siguientes principios: objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación. Estos principios se configuran como *principios fundamentales de la investigación pedagógica.* Si cumple estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento.

En el epígrafe 3.2.4 de este capítulo, afirmamos que distinguir fines, metas, sentido de vida, sentido de acción, orientación formativa temporal y finalidades de la educación es la manera de comprender que los fines son constantes de dirección temporal aceptados a título provisional en los procesos de planificación y en la intervención. Algo es ahora fin y, una vez conseguido, será medio para otra nueva finalidad. Elegimos un valor como fin, porque se ajusta a nuestras expectativas de acción ahora y, posteriormente, podremos convertirlo en meta referida a nuestros proyectos y mejorarlo como fin, de acuerdo con las oportunidades.

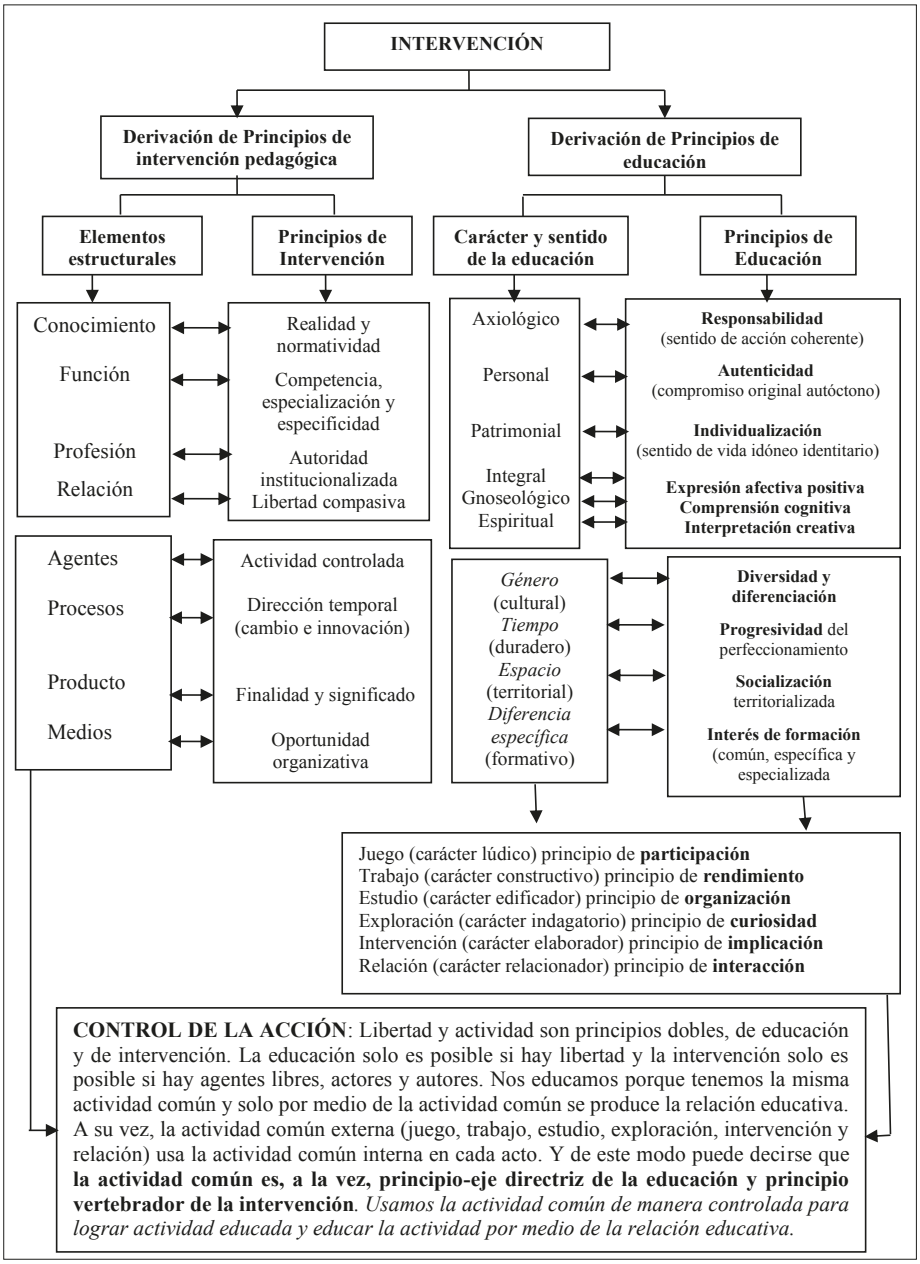
Desde la perspectiva temporal, todos los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de desarrollo que nos capacitan para decidir y realizar nuestro proyecto de vida, son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para nuevas metas. Desde la perspectiva temporal, las competencias adecuadas, las dimensiones generales de intervención, las capacidades específicas, las disposiciones básicas, las actividades internas y externas y los valores vinculados a cada una de las actividades formativas son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para otra meta que mejora nuestro patrimonio identitario.

Todo es fin y todo es medio y en el mismo sentido puede decirse que todo es principio desde una determinada perspectiva, porque, principio, por definición, es aquello de lo que algo procede, cualquiera que sea la forma de procedencia. Todo lo que consideremos como fin en la educación es principio, porque la acción educativa nace, de algún modo, de ese fin que se convierte en objeto de nuestra intención en la intervención.

Cuando hablamos de principios de algo hay que saber delimitar de qué hablamos en ese caso concreto, porque, si no lo hacemos, incurriremos en ambigüedad contextual y en anemia semántica. En cada capítulo, en el epígrafe de "*Consideraciones finales*" hemos ido enumerando *principios de intervención*, derivados de cada uno de los elementos estructurales que analizábamos. Son principios de intervención, porque se extraen de los elementos estructurales de la intervención y la intervención procede de algún modo de ellos. Por ejemplo, en el capítulo 6, respecto de los agentes de la educación, concluimos que la actividad y el control de la acción son principios de intervención; nacen de la condición de agentes y la intervención —sea educativa o pedagógica— carece de significado, si no es actividad controlada. Y así sucesivamente con cada uno de los elementos estructurales de la intervención.

Ahora bien, si reparamos en que el carácter inherente al significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual y que la complejidad objetual (lo hemos visto en el epígrafe 3, del capítulo 5), proviene de la actividad y que el sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada

Cuadro 56. Principios de educación y principios de intervención derivados



Fuente: Touriñán, 2023c, p. 332.

acto educativo (lo hemos visto en el capítulo 6), se sigue que la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada.

Pero ahora, en este epígrafe, estamos hablando de *principios de educación*. Y, desde esta perspectiva nos referimos a los principios derivados de los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado en la definición real de 'educación' y que resumimos en el Cuadro 56, atendiendo a lo que hemos expuesto en los epígrafes precedentes, 4.1 y 4.2.

8.5. DIMENSIONES GENERALES DE INTERVENCIÓN, ÁMBITOS DE EDUCACIÓN Y ARQUITECTURA CURRICULAR

Educar, es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del significado del concepto "educación" y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además el área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables.

Educar con un área cultural no es lo mismo que conocer un área cultural, enseñar un área cultural o mejorar nuestra capacidad cognitiva aplicada a un área cultural. En la educación se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, interrvención y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación.

Intervenimos para educar. 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.

8.5.1. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la

validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la mirada pedagógica.

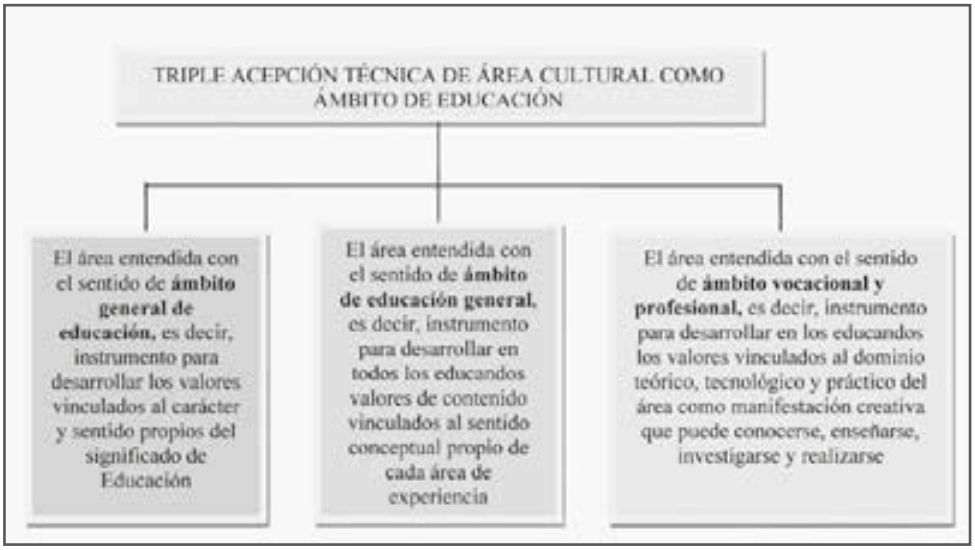
La acción pedagógica tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con significado y finalidad educativa, realizando una intervención de calidad, mediante procesos de auto y heteroeducación en las dimensiones generales de intervención, para lograr hábitos fundamentales de desarrollo intelectual, afectivo, volitivo, de construcción de uno mismo y de creación de proyecto personal de vida desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo, asumiendo la orientación formativa temporal.

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a las áreas culturales de la educación que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística..) y de las áreas de experiencia (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), atendiendo al significado del concepto "educación" que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación.

De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Touriñán, 2011a).

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

Cuadro 57. Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación.



Fuente: Touriñán (Dir.) 2010. Elaboración propia.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión "*educación POR el área cultural*". En la tercera acepción damos contenido a la expresión "*educación PARA un área cultural*" (Touriñán, 2011c).

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

Hablar de un área cultural como ámbito general de educación no se confunde con hacer técnicos especialistas en pequeño en la educación general. Se trata de asumir que el área se transforma en un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de esa área, los valores del carácter y el sentido inherentes al significado real de educación.

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

experiencia, sino que, además, se logren los valores que le corresponden como área cultural específica y singular.

El área, como ámbito de educación se presenta, así, como un ámbito general de educación y como un ámbito de educación general. (Touriñán (Dir,), 2010; 1995; Touriñán y Longueira, 2009 y 2010; Touriñán, 2011c). En este nuevo contexto, formación general y profesional respecto de un área ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación general 'por' un área es una manifestación desvirtuada de educación profesional 'para' el área, lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto, respecto de lo que llevamos dicho, y tendría sentido contradictorio, respecto de lo legislado, pues nos obligaría a mantener, de manera reduccionista, que cualquier presencia de ámbitos educativos de otras áreas de experiencia (contenidos de química, historia, sociedad, economía, etc.) en la educación general son sólo manifestaciones desvirtuadas de la educación profesional de sus respectivos ámbitos.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación 'para' un área de experiencia cultural (la de mi vocación o la de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación 'por' el área, como ámbito general de educación y como ámbito de educación general (áreas consolidadas que forman parte de las finalidades de la educación y de la orientación formativa temporal). La "*educación CON un área*" es educación profesional y vocacional, pero también es ámbito general de educación y ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación común, general y básica.

El objetivo de la educación con un área como ámbito vocacional y profesional de educación (educación 'para') es, de manera específica, la competencia para crear objetos específicos de ese área: comprenderlos, ejecutarlos, expresarlos, interpretarlos y transformarlos con los medios adecuados que proporciona el conocimiento del área, y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de ese área. Desde esta perspectiva, la educación 'para', se centra, por una parte, en el área como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, en la actividad propia del área como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

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

alumnos, es decir, con carácter general y de utilizar el área como ámbito general de educación que forma en los valores inherentes al significado de educación.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que:

- Desde el punto de vista de la tarea, la educación con un área, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores (en los valores propios del significado de educación). Y esto significa que la educación 'por' el área cultural es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores del carácter y el sentido inherentes al significado de educación desde la realidad cultural del área, es decir, desde los contenidos y formas de expresión del área.
- Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito general de educación, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica del área cultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.
- A su vez, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación común y general de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural de esa área y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

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

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:

- En primer lugar, el área como instrumento de educación (*ámbito general de educación,* educa con el área en los valores propios del significado de educación).
- En segundo lugar, el área como experiencia con significado conceptual propio y consolidado que hay que transmitir a los alumnos (*ámbito de educación general,* educa con el área en los valores propios del sentido conceptual del área como campo de experiencia cultural).
- En tercer lugar, como formación vocacional y profesional (*ámbito vocacional y profesional*), que aporta valores educativos especializados desde el área cultural, independientemente de desarrollar en el educando y en la educación básica la capacidad de ser contemplador crítico y activo realizador de manera incipiente de actividades y objetos culturales propios del área.

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

Y esto que acabamos de expresar marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones "ámbito general de educación" y "ámbito de educación general", pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible consi-derarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de ex-periencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condicio-nes que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2011c).

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

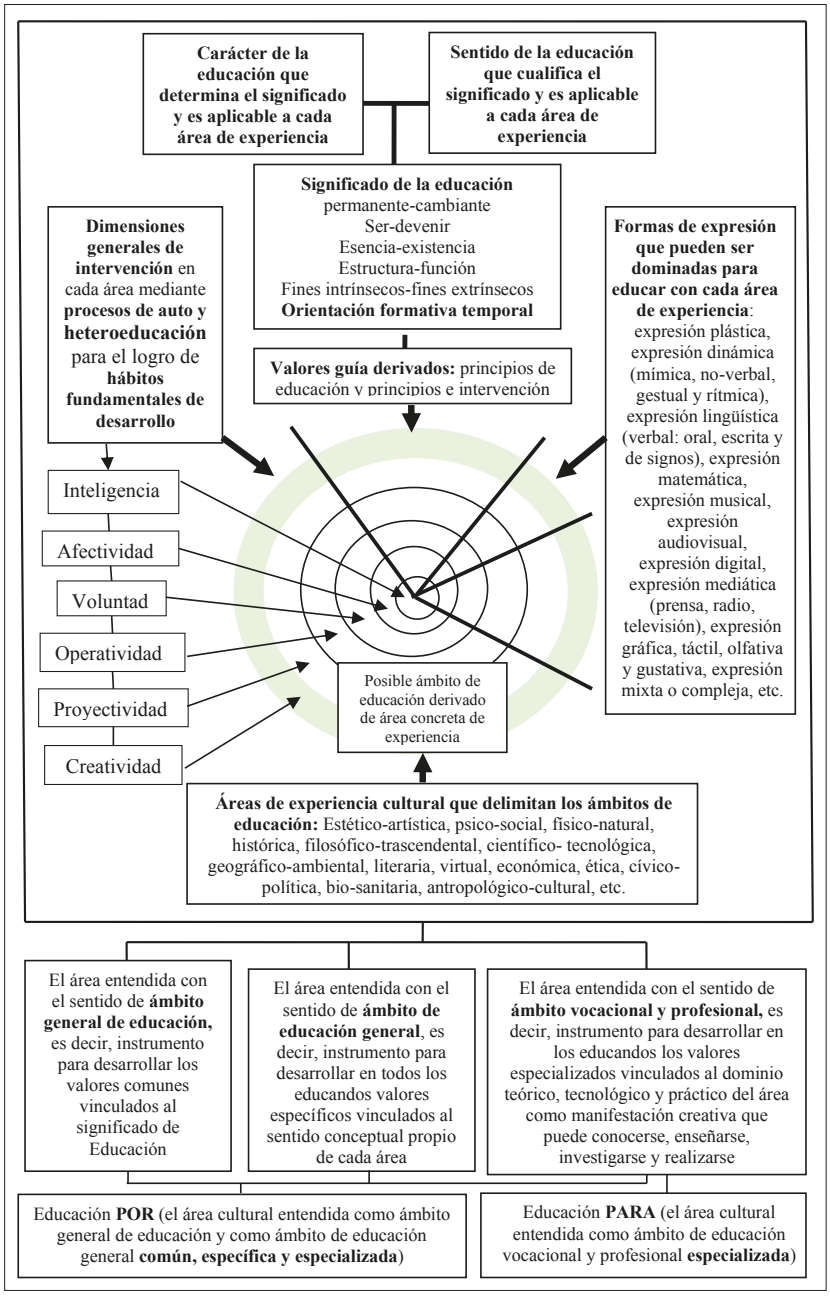
8.5.2. Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es una nueva encrucijada del sistema educativo

Cuando hablamos de la educación como objeto de conocimiento, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta e instrumento de la acción educativa, o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos según el caso y con propiedad el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., en tanto que especialistas de cada una de esas áreas de conocimiento, no me cabe ninguna duda de que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la mejora de la capacidad de conocer y la transmisión misma se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Pedagogía cognitiva y de Didáctica, según el caso.

Si esto es así, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye desde la Pedagogía como conocimiento de la educación. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento "educación". Conocer un área cultural no es enseñar y enseñar no es educar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

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

Cuadro 58. Componentes de ámbito. El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 673.

La mirada pedagógica es la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos; es la visión total de su actuación en tanto que pedagógica y, por tanto, ajustada a los elementos estructurales de la intervención. Para mí, el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y de educar como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico en cada ámbito de educación construido.

La intervención educativa requiere, conocimiento pedagógico y dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción educativa. Y esto quiere decir, si distinguimos conocer un área de experiencia, enseñar un área de experiencia y educar con un área de experiencia, que el conocimiento pedagógico tiene que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone conocimiento pedagógico para construir experiencia axiológica de valor educativo con el área en cada intervención. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, es decir, en ámbito de educación, hay competencia pedagógica para intervenir, competencias pedagógicas para la programación y ejecución de la acción educativa concreta y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la Pedagogía focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. 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, vinculada al carácter y sentido inherentes al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área. El ámbito de educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación y se resumen en el Cuadro 58.

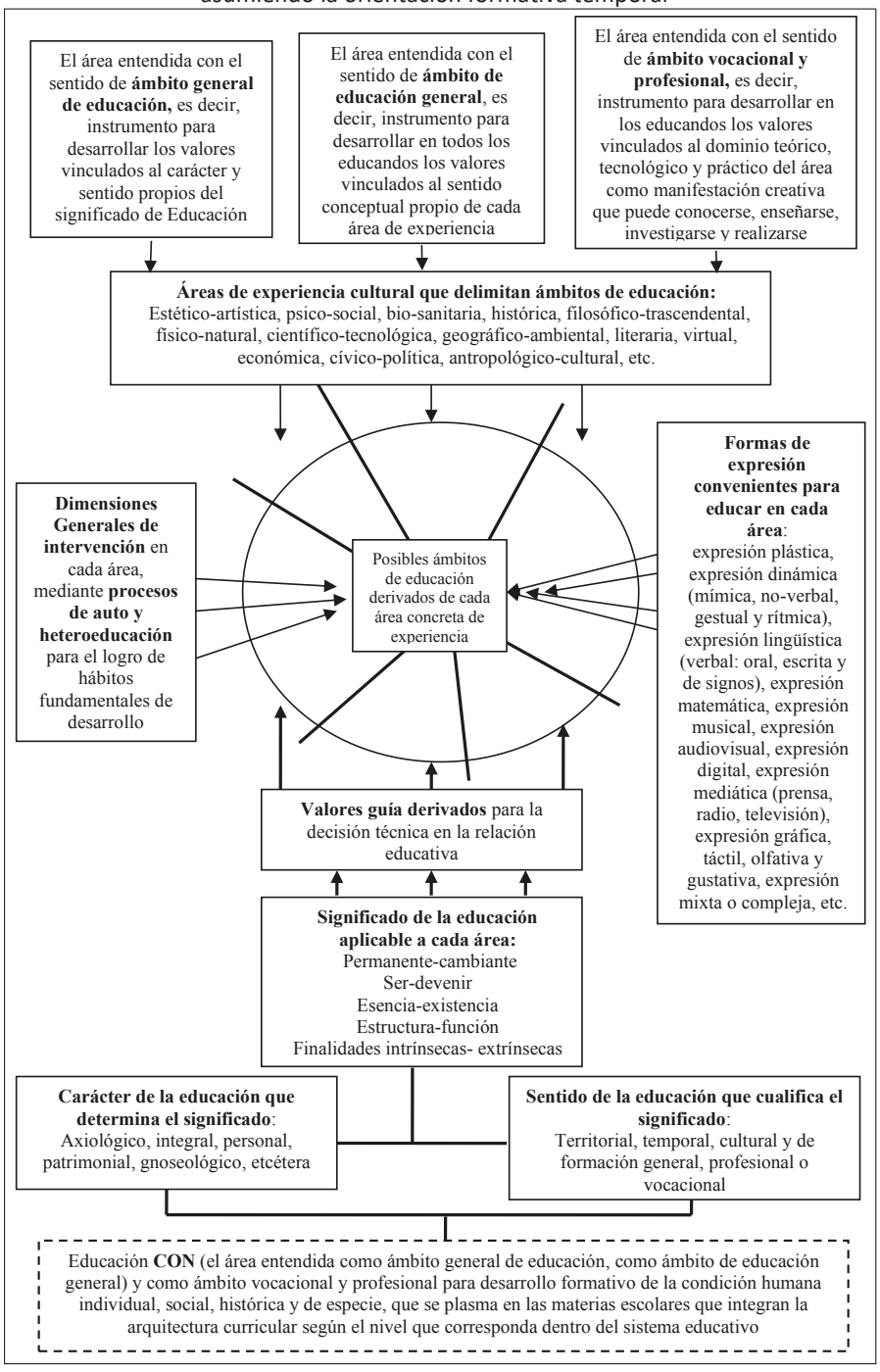
La mirada pedagógica proporciona argumentos para no confundir "conocer un área cultural", "enseñar un área cultural" y "educar con un área cultural". El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien aquel las usa para educar. Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía. Construimos ámbitos de educación; transformamos un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

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

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. Es objetivo de la Pedagogía, en relación con las áreas culturales, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, desde su actividad interna, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica. La construcción de ámbitos de educación es el reto de la Pedagogía.

Las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación*. Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo, asumiendo la orientación formativa temporal en cada nivel del sistema educativo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Touriñán, 2011a). Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar "con" el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional, asumiendo la orientación formativa temporal en cada nivel del sistema educativo, tal como se recoge en el Cuadro 59.

Cuadro 59. Educar CON el área de experiencia cultural en la escuela, asumiendo la orientación formativa temporal



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 665.

8.5.3. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural ni ámbitos de educación

En el capítulo 1, epígrafe 7.2.1, hemos definido la actividad como el principio general de la educación. Hablar de la actividad en educación supone reconocerla como principio, es decir, que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

En el capítulo 6, hemos estudiado la actividad desde la condición de agente y se ha definido la actividad como principio de educación. Las consideraciones finales del capítulo 6 permiten mantener que hablar de la actividad como principio, en Pedagogía, no significa atender sólo a la actividad, ni es una propuesta de reacción pendular frente a la pasividad. El principio de actividad no quiere decir simplemente que realizamos actividades, es decir, tareas propias de la educación, porque esto es no decir nada. Pero tampoco quiere decir simplemente pedagogía de la acción cuyo resultado es la propia acción. Lo que se defiende con la actividad como principio de educación no es favorecer el sentir, pensar o elegir, por el puro hecho de sentir, pensar o elegir, sino que interesan esas actividades como principios de los que proceden los resultados educativos.

El principio de actividad no es la negación de la actividad del educador, sino la conveniencia de que, correlativa a la acción controlada del educador, se dé la acción en el educando. El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para educar.

En el epígrafe 4.5 de este capítulo 8 hemos visto que, si reparamos en que el carácter inherente al significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual y que la complejidad objetual, proviene de la actividad y que el sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, se sigue que la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada.

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*: si tenemos actividad interna común (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y esa actividad es la que se activa para educarse, debemos intervenir sobre las dimensiones humanas genéricas de esas actividades. Hablamos de dimensiones en la persona haciendo referencia a la extensión del criterio de decisión que delimita la dimensión como tal. En educación y respecto de la actividad interna común, hablamos de dimensiones generales

de intervención para referirnos a aquello que está en el hombre y hace posible esas diferentes actividades.

En el capítulo 3, epígrafe 5.3, cuando hablamos de las competencias adecuadas, relacionamos cada dimensión general de intervención con la actividad interna correspondiente (pensar-razonar / sentir-tener sentimientos / querer / elegir-hacer / decidir-proyectar/ crear simbolizando). Las dimensiones generales de intervención son inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad.

La extensión del criterio en cada dimensión es la actividad con la que se vincula. En la dimensión general 'inteligencia', la extensión de criterio de decisión es la actividad de pensar; en la dimensión general de 'afectividad', la extensión de criterio es sentir y tener sentimientos; en la dimensión general 'voluntad', la extensión de criterio es querer; en la dimensión general 'operatividad', la extensión de criterios es obrar, actuar libremente; en la dimensión general 'proyectividad', la extensión de criterio es la decisión moral; en la dimensión general 'creatividad', la extensión de criterio es crear simbolizando (no, crear de la nada, que está fuera de lo humano).

Todas las dimensiones son importantes e imprescindibles; no hay mayor o menor importancia en lo humano, sin cualquiera de ellas se está incompleto como humano y no es posible realizar la acción, tal como hemos visto en el capítulo 5, respecto de la relación educativa y la complejidad de 'educación'.

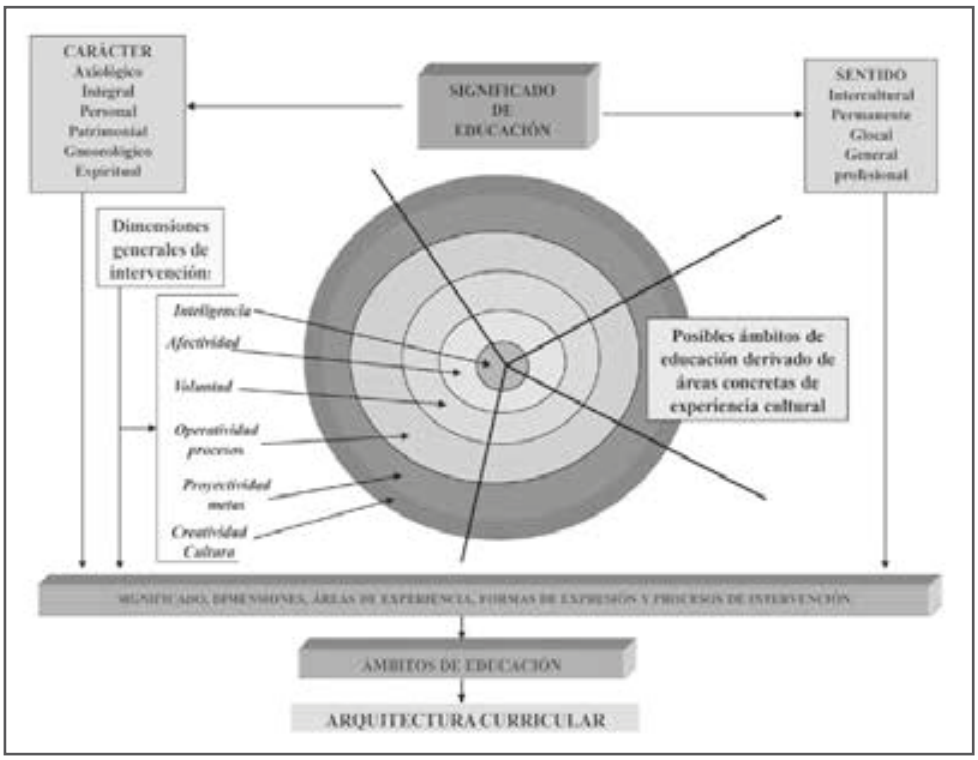
Dimensiones generales de intervención, actividades comunes internas, áreas de experiencia cultural y ámbitos de educación son diferentes. Las áreas pueden llegar a constituirse como ámbitos de educación, si cumplen las condiciones de ámbito. Las dimensiones se aplican y están presentes en la actividad en cada ámbito de intervención. Los ámbitos, no son áreas ni dimensiones.

Un área de experiencia, por ejemplo, el área social, puede convertirse en un ámbito de educación, porque se constituye en el contenido cultural del ámbito de educación social. En cada ámbito hay un área de experiencia que da contenido cultural al ámbito.

Para dominar un área de experiencia utilizo todas las dimensiones generales. Pero las dimensiones generales de intervención siguen existiendo aunque suprimamos un área de experiencia concreta. Si yo vivo en una isla no hay área social de experiencia, pero hay las dimensiones generales. Las áreas de experiencia se construyen en interacción con los conocimientos creados por los humanos para entender y transformar el mundo y la vida; son parcelas de saber que se construyen, atendiendo al conocimiento de la realidad que se va creando. Los ámbitos son construcciones complejas de la mirada pedagógica para educar con un área. Las dimensiones son del sujeto que se educa (son parte de la naturaleza humana, vinculadas a la actividad interna propia del sujeto: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y notar.

Cuando yo intervengo pedagógicamente en un ámbito de educación lo hago actuando sobre las dimensiones generales. Las dimensiones generales son comunes a todas las áreas y ámbitos: en todos los ámbitos están las mismas dimensiones. Por eso las dimensiones son transversales a las áreas. Todas las dimensiones se usan y están en cada área cultural y ámbito de educación y cada dimensión puede ser estudiada desde todas y cada una de las áreas.

Cuadro 60. Dimensiones generales de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

Lo más singular de las dimensiones generales es que ninguna dimensión actúa en completo aislamiento de las otras, todas están relacionadas en el marco de lo humano: cada una de ellas tiene algo de las otras; es decir que la inteligencia humana es como es, porque tenemos afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad y así sucesivamente con cada una de las demás. Desde el punto de vista de la educación, somos un todo sistémico en desarrollo que justifica el desarrollo dimensional y cada dimensión se referencia por el tipo de actividad interna que le es propia:

- ***Inteligencia (pensar)***: es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar; la racionalidad o la razón es la capacidad específica de la inteligencia. La inteligencia se usa para la resolución de problemas de cualquier área, ámbito o condición. La inteligencia es una y se aplica a múltiples situaciones, en las que podemos destacar cualificaciones singulares (emocional, musical, educacional, topológica, matemática, etc.).
- ***Afectividad (sentimiento)***: es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como "*pasión-emocionalidad*", como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo

distintos de la emociones. La afectividad es experiencia sentida de la emoción. La afectividad se traduce en afecto y sentimientos. La afectividad, por medio de la educación y debido a la concordancia valores-sentimientos, se convierte en experiencia sentida del valor y logramos sentimientos positivos hacia lo valioso.

- ***Voluntad (querer)***: es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La voluntad implica fortaleza y determinación para mantener los motivos, los deseos y las acciones. La voluntad implica *volición* que 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. *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.* El *querer* representa el compromiso personal de acción para satisfacer necesidades. El *motivo* es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. Donde hay un motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios. El motivo se vincula a la volición, desde la perspectiva del querer comprometido. La voluntad que es capacidad de comprometerse con las exigencias captadas. Precisamente por eso decimos que la motivación es la gestión inteligente de la voluntad.
- ***Operatividad-Carácter*** *(elegir-hacer cosas procesando medios y fines, operar)*: es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer, obrar u operar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos*. En la acción intencional hay motivo; el motivo se vincula a la intencionalidad desde la perspectiva del sentido de la acción: cada acción tiene un motivo relacionado con los fines y los medios de la acción desde la intención del agente (quiero coger el tren para visitar a mi hermana; pero también puede ser que quiera coger el tren para ir a la playa y así sucesivamente) Pero elegir implica, entre otras cosas, la deliberación sobre las consecuencias de esgrimir unos motivos u otros. El motivo no agota el sentido de la acción, ni el camino del sentido de vida, ni el carácter patrimonial de la decisión, antes bien, se integra en cada uno de ellos. Cada vez que operamos, que hacemos algo, lo hacemos eligiendo un camino determinado de acción. Nuestros hábitos operativos son la huella de nuestro modo de ser. Tenemos carácter agresivo y elegimos siempre modos de acción que lo demuestran; tenemos carácter bondadoso y se aprecia en nuestro modo de actuar y enfrentarnos a las oportunidades, las situaciones y las adversidades. Con los hábitos operativos construimos procesos y alcanzamos sentido de acción.
- ***Proyectividad-Personalidad*** *(decidir-actuar sobre la realidad interna y externa orientándose, decidir proyectos, proyectar, personalidad decidida)*: 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 proyectividad se vincula al sentido de vida. Además de actuar, decidimos sobre la realidad interna y externa nuestro proyecto de vida, lo que queremos ser y nos individualizamos, identificándonos en nuestros proyectos, de manera patrimonial. Así construimos la personalidad elegida que nos identifica por encima del sentido de la acción. Además de hábitos operativos, tenemos hábitos proyectivos que nos convierten en patrimonio de nosotros mismos. Con los hábitos proyectivos construimos metas personales y alcanzamos sentido de vida.

- ***Creatividad*** *(crear, construir algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos; notar, darse cuenta, significar; unidad físico-mental de carácter espiritual-humano):* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). 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. La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es 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). Somos una sensibilidad espiritual creadora: es posible darse cuenta, tener consciencia de sí mismo y de lo demás e interpretar la realidad y a nosotros mismos, creando símbolos y significados. Con los hábitos creativos construimos cultura y hacemos integración simbolizante de la realidad.

El resultado de la educación son los conocimientos, las actitudes, las destrezas-habilidades y los hábitos adquiridos que nos capacitan, desde el significado de la educación para decidir y realizar nuestros proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación, con nuestra actividad.

LAS DIMENSIONES GENERALES TIENEN CARACTERÍSTICAS SINGULARES frente a los ámbitos de educación y a las áreas de experiencia cultural:

- Las dimensiones generales son del sujeto que se educa y son educables como los ámbitos, pero no son construcciones para educar al sujeto; forman parte de su naturaleza.
- Las dimensiones generales hacen que sea posible en cada educando el logro del carácter y del sentido de la educación.
- Las dimensiones generales hacen posible el logro de valores educativos singulares que son utilizables en las diversas áreas de experiencia educativa y en las variadas formas de expresión.
- Los valores singulares de las dimensiones generales se identifican como competencias adecuadas, capacidades específicas, hábitos fundamentales de desarrollo, disposiciones básicas, finalidades de la educación y valores guía derivados de las estas, para cada dimensión.

- Las dimensiones generales se integran en las finalidades intrínsecas de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como "Educación DE" la inteligencia, la afectividad, la voluntad, la operatividad, la proyectividad y 'de' la creatividad.
- Las dimensiones generales de intervención se vinculan directamente a la actividad común interna del sujeto educando (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear).
- Las dimensiones generales de intervención se hacen patentes y se utilizan en cada actividad externa de sujeto educando, en conjunto o por separado (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación).

LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN TIENEN CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS que se pueden resumir del siguiente modo:

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

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

LAS DIMENSIONES GENERALES DE INTERVENCIÓN TIENEN ASPECTOS COMUNES CON LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN:

- Forman parte de las áreas culturales en tanto que las dimensiones son transversales e interdisciplinares respecto de las áreas culturales (en cada área se utilizan todas las dimensiones y cada dimensión se enriquece con todas las áreas).
- Admiten interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelven la formación en procesos de auto y heteroeducación.
- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde las dimensiones podemos mejorar nuestro desarrollo.
- Están vinculadas a los ámbitos de educación porque son una condición del ámbito, ya sea entendido el ámbito como ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional.
- Pueden llegar a constituir por sí mismas un ámbito de educación. Por ejemplo la afectividad, la moralidad, o la inteligencia como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito vocacional y profesional de educación.

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

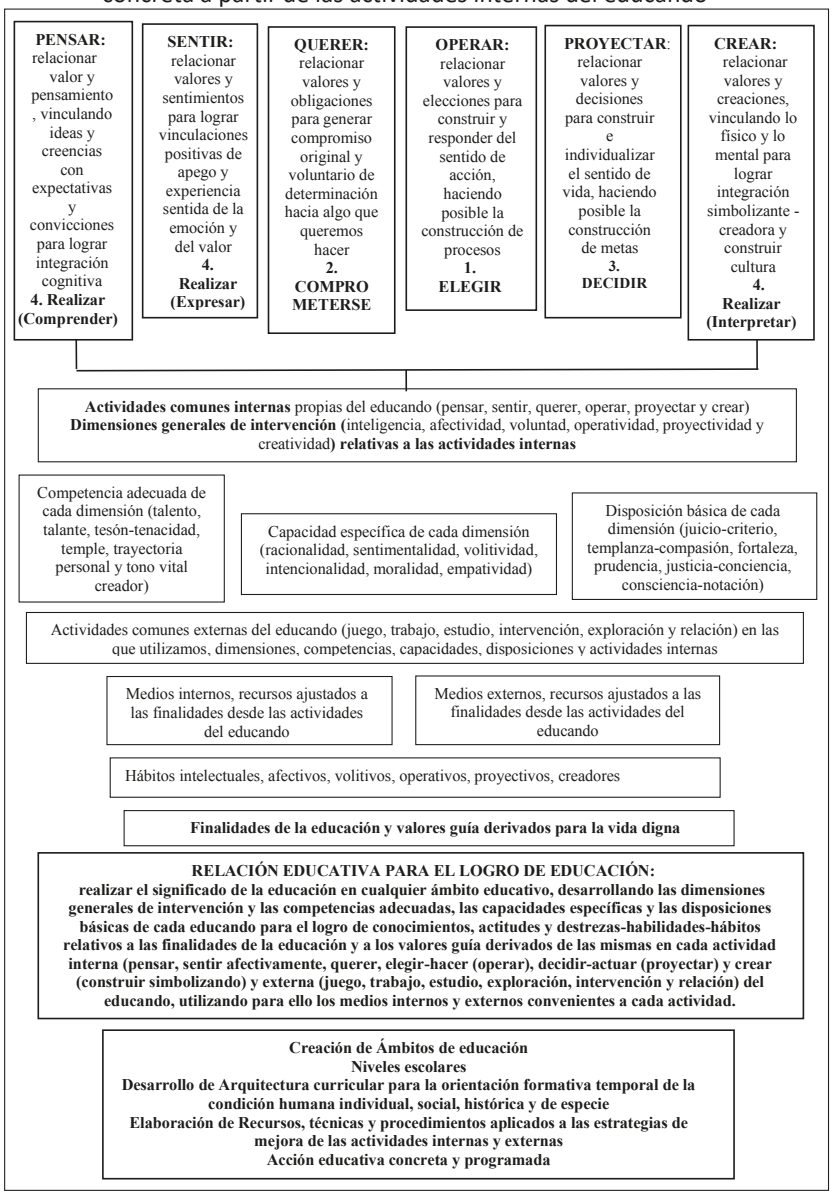
8.5.4. Educación de las dimensiones generales de intervención

La educación de las dimensiones generales de intervención requiere en cada caso centrarse en la relación axiológica que le corresponde (valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación) y elaborar estrategias de mejora y desarrollo de competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y medios internos y externos para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos fundamentales relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación). Además, la educación de cada dimensión general de intervención requiere en cada caso, a medida que se genera experiencia cultural valiosa sobre la dimensión, ajustarse a la triple concepción de ámbito de educación respecto de cada dimensión.

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, tal como se recoge en el Cuadro 61.

- Todas las personas *piensan*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación *educación intelectual,* que se orienta hacia la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad).
- Todas las personas *sienten* (tienen sentimientos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación afectiva*, que se orienta hacia la *concordancia de valores y sentimientos* en cada acción, para ser capaces de establecer vinculación positiva de apego entre los valores y lo logrado y lo que queremos lograr, para alcanzar experiencia sentida del valor.
- Todas las personas *quieren* (tienen deseos vinculados a compromisos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación volitiva*, que se orienta hacia la *relación entre valores y obligaciones* para ser capaces de generar el compromiso original (propio, personal, nacido de uno mismo) y voluntario (querido-deseado-necesitado) con la regla y la norma en cada acción.
- Todas las personas *actúan-hacen-obran-operan, eligen hacer cosas procesando la 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*, *de la libertad de obrar,* que se orienta hacia la *relación entre valor y elección*, para ser capaces de vincular responsablemente fines y medios en el sentido de la acción.
- Todas las personas *deciden-proyectan* (deciden actuar sobre la realidad interna y externa orientándose; integran medios y fines en proyectos decididos para dirigir su propia vida), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación proyectiva, de la personalidad elegida, moral y del sentido de vida*, que se orienta hacia *la relación entre valor y decisión* para ser capaces construir proyectos e identificarse en ellos mediante el sentido de vida.
- Todas las personas *crean* (*construyen* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo —*notar*— y darle significado —*significar*—, construyendo símbolos de cada cultura), *crean pensamientos, significados, cosas y acciones,* y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación notativa, significacional, simbolizadora-creadora, concienciadora, sensibilizadora, de la espiritualidad creadora humana, de la corporeidad-mental-humana,* en definitiva, *del cuerpo-educando, de la humanidad del hombre,* que se orienta hacia la *integración simbolizante-creadora* (integración creativa, que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, 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 su cultura, la realidad desde la propia condición humana).

Cuadro 61. Integración de componentes de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando



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

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.

Cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* y con *integración simbolizante-creadora*. Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

En cada acción educativa concreta y desde cada actividad común interna implementamos: dimensión general, competencia adecuada, disposición básica y capacidad específica, cada una de ellas vinculada con la actividad interna de referencia. Respecto de la educación, las *competencias adecuadas* relativas a las actividades internas se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador y se vinculan a capacidades específicas y disposiciones básicas del educando, tal como las hemos propuesto en el epígrafe 5.3 del capítulo 3 y resumimos ahora en el Cuadro 62.

- *El talento* (actividad interna: pensar) se identifica con la competencia que hace posible resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia. El talento es la competencia relativa a la *inteligencia*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar. La capacidad específica de la inteligencia es la *racionalidad-razón* y con ella construimos la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar, para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad). El talento apunta, como disposiciones básicas, al *juicio*, que es manera acertada de juzgar, valorar y proceder, y al *criterio de certeza*, que es la regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar, y busca la *sabiduría* como expresión de la *coherencia* y el *sentido crítico*.
- *El talante* (actividad interna: sentir afectivamente, tener sentimientos) se identifica con la competencia de una persona para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. El talante expresa

Cuadro 62. Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención



Fuente: Touriñán, 2023c, p. 457.

nuestra transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como "*pasión-emocionalidad"*, como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior.*

- *El tesón* (actividad interna: querer) se identifica con la firmeza, constancia y tenacidad para hacer algo. Es lo que hace que nos mantengamos firmes en nuestros propósitos. El tesón es la competencia relativa a la *voluntad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La capacidad específica de la *voluntad* es la "*volición"* que une deseo con compromiso u obligación en cada acto de querer. Tesón, voluntad y volición forman parte de los procesos de *motivación* que yo entiendo como gestión inteligente la voluntad. Donde hay un *motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios*; el motivo es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. Pero motivo, querer e intención no son lo mismo. El tesón apunta a la *fortaleza* como disposición básica definida como capacidad para soportar problemas y contrariedades y busca la *determinación* como expresión de *compromiso original* (propio, personal, nacido de uno mismo) y *voluntario* (querido-deseado-necesitado) con las exigencias de deber, norma y regla.
- *El temple* (actividad interna: elegir-hacer, operar) se identifica como *capacidad interior para mantener el control* de las situaciones, atendiendo al sentido de la acción. Es lo que hace que controlemos la relación de medios y fines en cada acción. El temple es la competencia relativa a la *operatividad* e imprime *carácter* a nuestros actos. La operatividad-carácter es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer u obrar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos.* El temple apunta a la *prudencia,* como disposición básica definida por los clásicos como la recta razón de las cosas agibles en lo general y en lo particular. El temple busca la *libertad* como expresión del *sentido de la acción responsable* a la hora de hacer cosas y actuar para realizarlas.
- *La trayectoria personal* (actividad interna: decidir-actuar, proyectar) se identifica con la capacidad de dirección finalista que cada uno se va dando a sí mismo respecto de su propia vida. Se puede tener una trayectoria brillante e irreprochable o todo lo contrario. La trayectoria se vincula a la *construcción de metas, proyectos personales y sentido de vida*. La persona se identifica con la línea de su evolución en su desarrollo y actuación a lo largo del tiempo, a medida que se va eligiendo. Las personas se eligen a sí mismas y se construyen en sus acciones; tienen una personalidad elegida. La trayectoria es la competencia relativa a la proyectividad, la posibilidad de proyectar, construir

proyectos y decidir la propia vida. La proyectividad se concreta como personalidad elegida por uno mismo al identificarse como persona en cada una de las acciones que corresponden a sus proyectos de vida elegidos. La *proyectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de decidir-proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad, se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos. La trayectoria personal apunta a la *justicia* y a la *conciencia moral* como disposición básica y busca la *autonomía* como expresión del *control patrimonial de la condición humana* individual, social, histórica y de especie.

- *El tono vital creador* (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de 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, es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. 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. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación* y *la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *sensibilidad*, es, si se me permite la expresión, la *sensibilidad espiritual creadora*: sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora* (integración 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 *consciencia* (darse cuenta) y a la *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes de consciencia y creatividad en el cerebro humano: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado.*

8.5.5. El ejemplo de la Educación de la afectividad (de la sensibilidad al sentimiento) como educación de una dimensión general

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 orientado 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, 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.

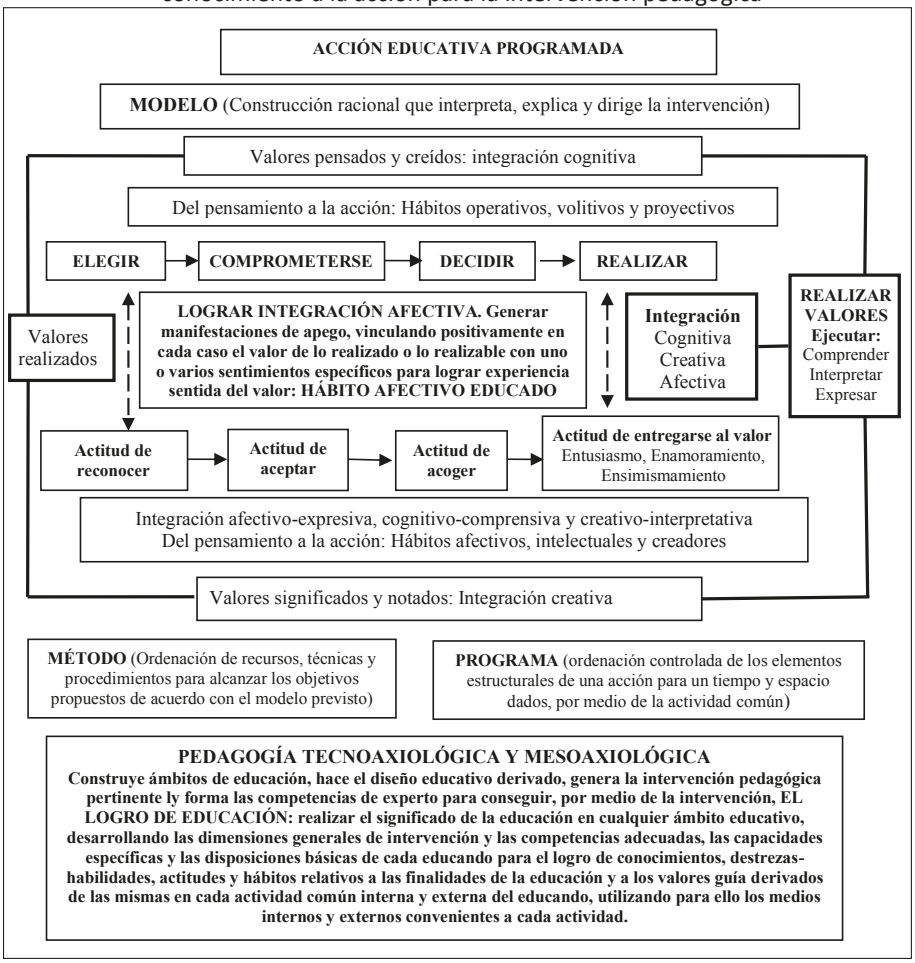
El *talante* se identifica con la competencia para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante expresa la transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como "*pasión-emocionalidad*", como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. 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 ya sabemos, somos afectividades (tenemos 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. El talante apunta la *templanza* y a la *compasión* como disposiciones básicas 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 comprensión, interpretación y expresión, que exigen además de la integración afectiva, la integración cognitiva y la integración simbolizante-creadora, tal como queda expresado en el Cuadro 63 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 reconoci-miento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compro-miso 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, acepta-ción, 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*

Cuadro 63. Acción educativa programada. Diagrama funcional del paso del conocimiento a la acción para la intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2023c, p. 354.

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, tal como se recoge en el cuadro 63, relativo a la acción educativa programada.

En la educación de la afectividad tenemos que mantener las condiciones propias de la complejidad objetual de educación. 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 del paso del conocimiento a la acción el camino implica valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido, valor pensado y creído, y valor significado. 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 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 ejecución, interpretación y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva), como se puede ver en el *Modelo de concordancia entre valores y actividad común interna del educando*, que he diseñado en el epígrafe 3, del capítulo 5 (Cuadro 31).

El paso de la cognición y la afectividad a la creatividad está condicionado por el modo de entender la creatividad. La creatividad la veo 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. Y por ello básicamente la creatividad implica ideas y conocimientos nuevos, derivado de actitudes y creencias; 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. La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes hacia la innovación y las experiencias sentidas de la emoción y el valor; la creatividad nos produce sentimientos singulares y los sentimientos impulsan o inhiben la creatividad. La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior; usamos la cognición para interpretar, significar e innovar. La cognición y la afectividad se vinculan porque somos afectividades conscientes y pensantes: relacionamos ideas y creencias y generamos convicciones sobre lo que elegimos, lo que

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

Desde la perspectiva del paso del conocimiento a la acción necesitamos elección, compromiso, decisión y realización (comprensión, interpretación y expresión); es un ca-mino que implica valor elegido, valor comprometido, valor decidido, valor sentido, valor pensado y creído y valor significado. El paso del conocimiento a la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor y no hay educación de la afectividad sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos.

La educación de la afectividad se aferra al principio de la positividad y del desarrollo dimensional. *Positividad,* porque el vinculo 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 ne-gatividad 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. *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 articula-ción 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.

La vinculación positiva de apego entre valor y sentimiento hace viable, por medio de la educación, no sólo el conocimiento, la estimación, la elección, obligación y decisión para la realización del valor, sino también la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización (Touriñán y Gutiérrez, 2010):

- Desde la perspectiva de la inteligencia, la educación de la afectividad nos exige capacidad ser conscientes de razonar sobre nuestras emociones y sentimientos y las de los demás.
- Desde la perspectiva de la emocionalidad-sentimentalidad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de captar el clima emocional en diversos contextos de convivencia y vivenciarlo como experiencia sentida del valor.

- Desde la perspectiva de la voluntad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de compromiso y determinación para regular sentimientos y emociones.
- Desde la perspectiva de la operatividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad gestionar el sentido de la acción, asumiendo responsablemente sentimientos y emociones.
- Desde la perspectiva de la proyectividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de decidir con autonomía el sentido de vida e identificarse con él, manifestando actitudes acordes.
- Desde la perspectiva de la creatividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad interpretar la condición humana en el mundo real simbolizado, desarrollando interacción positiva.

No basta con pensar para actuar. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la norma y la regla, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera, por medio del apego, la experiencia sentida del valor. Se trata de crear experiencia de valor sentido. 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 que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia; es decir, una relación educativa de autoridad en la que el interlocutor, aprende a elegir, decidir, obligarse y sentir su formación emprendiendo la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos.

En la educación de la afectividad se asume la complejidad objetual de "educación" que se determina en la relación valor-elección-obligación-decisión-realización; una relación que exige integración afectiva (valor-sentimiento) integración cognitiva (articulación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias con expectativas) e integración creativa (articulación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando).

TODA EDUCACIÓN ES AFECTIVA, porque no hay manera de educar y establecer una relación educativa sin tener en cuenta en la puesta en escena los sentimientos y la afectividad. Pero no todo en la educación es educación de la afectividad, porque a veces educamos otras dimensiones.

Toda educación es afectiva, porque en la relación educativa se mezclan conocimientos, sentimientos y acciones, como corresponde a la complejidad objetual de educación y al carácter de la educación; hay afectividad como experiencia sentida de la emoción; se dan manifestaciones de apego-dependencia educando, educador y valores; y se dan actitudes entendidas como predisposición a la acción, en tanto que son experiencias significativas de aprendizaje que se corresponden con la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada actuación o conducta.

Toda educación es afectiva porque cada caso de intervención, es un ejercicio libre de la disposición básica afectiva, 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 de puesta en escena. Precisamente por eso los principios básicos de educación derivados de la relación educativa son el principio de libertad y el principio de compasión.

La educación siempre es afectiva, porque siempre hay que integrar en toda educación la concordancia de valores y sentimientos. Pero NO TODO EN LA EDUCACIÓN ES EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD, porque hay educación de otras dimensiones generales de intervención. La Educación de la afectividad se identifica con educación de la dimensión afectiva y de los sentimientos; está orientada al uso y construcción de experiencia axiológica vinculada, desde las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando, al desarrollo y logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a la actitud, la afectividad y el sentimiento, es decir, la evaluación afectiva de la acción, la experiencia sentida de la emoción y la experiencia sentida del valor. Lograr el hábito afectivo es lograr estables vinculaciones positivas de apego que se manifiestan en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida, entrega hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr.

8.5.6. El reto de la arquitectura curricular es integrar el concepto de ámbito de educación

Desde el principio de este libro, mantenemos que el reto en la educación territorializada legalmente es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia o de la iglesia. Estado, sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación para la convivencia 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. 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 tanto desde la perspectiva de ámbito de educación general como desde la perspectiva de ámbito vocacional y profesional .

El sentido de la formación afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto del profesor y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

Hay que avanzar en la formación de los profesores respeto de la competencia de educar y no solo de enseñar. Los valores de educación en tanto que ámbito general son

objetivo de formación en todos los profesores. A menos que segreguemos del sistema educativo la función educadora, en contra de lo argumentado en el epígrafe 3.4, del capítulo 7, 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. Es responsabilidad profesional irrenunciable, pero también es una responsabilidad compartida con la familia y la sociedad civil y el Estado, cuya obligación, en la sociedad abierta y pluralista, es desarrollar el sistema educativo, delimitando su competencia constitucional en educación, de manera tal que se propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela para educar, porque así está concebida en las leyes.

La descentralización es una propuesta ajustada al concepto teórico de finalidad y la autonomía escolar, la libertad de enseñanza y la democratización son cuestiones que plasman en cada caso concreto las posiciones sobre el derecho a y de la educación. La solución no está *en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades".*

Y así las cosas tiene sentido formular cuestiones relativas a la arquitectura curricular dese la perspectiva de la construcción de ámbitos de educación. Esta preocupación no se resuelve con atender el problema de la extensión de la escolaridad obligatoria; tampoco se resuelve reestructurando con criterio de tiempo la organización de etapas, niveles, ciclos y modalidades**;** tampoco es un problema de cambiar los edificios **y** las estructuras escolares. Es un problema que exige asumir la diferencia entre conocer un área cultural, enseñar un área cultural y EDUCAR 'CON' un área cultural. Es una cuestión que exige prestar atención a la transformación de un área cultural en ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito de educación profesional y vocacional.

Como ya sabemos, conocer un área cultural no es enseñar y enseñar no es educar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

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

Por lo que ya sabemos, y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura,

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

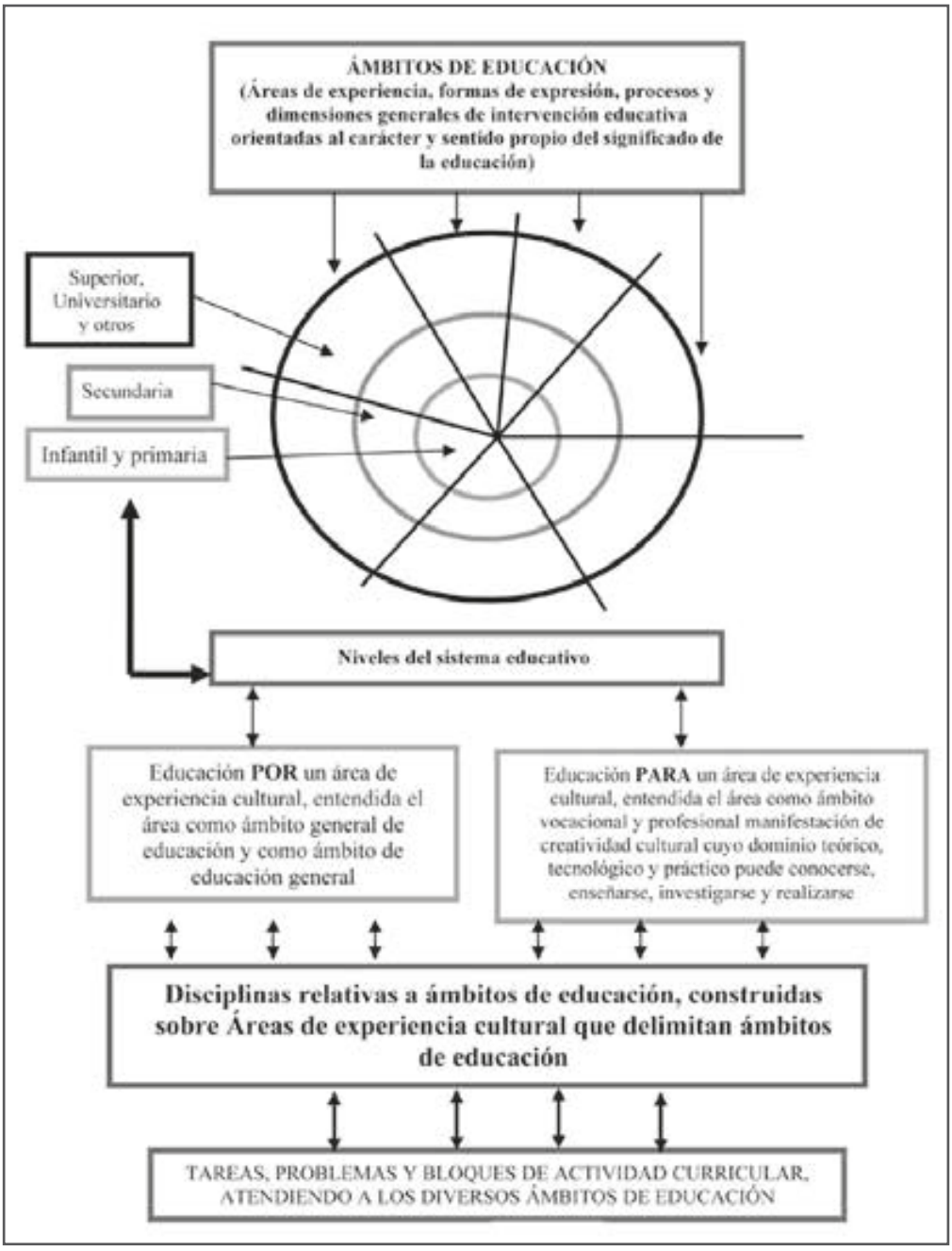
El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico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

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

No hay una sola asignatura que prepare para todo lo que implica educar, salvo que esa asignatura sea la educación en su conjunto. Por eso todas las asignaturas están orientadas al dominio conceptual del área cultural que la identifica, al desarrollo profesional del área en lo que le compete y al desarrollo transversal de los valores educativos generales que se vinculan al carácter y al sentido de la educación. Pero todo profesor debe estar preparado para formar en los valores derivados del concepto de ámbito general de educación, en el nivel escolar que le compete dentro de la arquitectura curricular, tal como se recoge en el Cuadro 64.

La arquitectura curricular es un concepto ligado a la condición espacio-temporal del sistema educativo y a la condición axiológico-cultural derivada del significado de educación. Las áreas de experiencia se construyen como ámbitos de educación y se organizan dentro de los niveles del sistema educativo como bloques de problemas y tareas a realizar para resolverlos. Ante este enfoque que se aleja del sentido tradicional de las disciplinas escolares aisladas en sí mismas Tal parece que, o estamos preparados para afrontar estos retos como educadores profesionales desde el concepto de ámbito de educación, o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre el *educador y el enseñante*. El peligro de la focalización disciplinar meramente instructiva e intelectualista es olvidar que las disciplinas son los lugares privilegiados para la apropiación de los valores de la educación, si se reconstruyen como ámbito. Nuestro postulado final es que la educación se desarrolla con sentido interdisciplinar y esto afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto *de arquitectura curricular ante la condición de experto gestor de espacios educativos que se transforman en ámbitos de educación. El reto es la construcción de ámbitos de educación.*

Cuadro 64. Arquitectura curricular derivada del ámbito de educación.



Fuente: Touriñán, 2011c. Elaboración propia

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

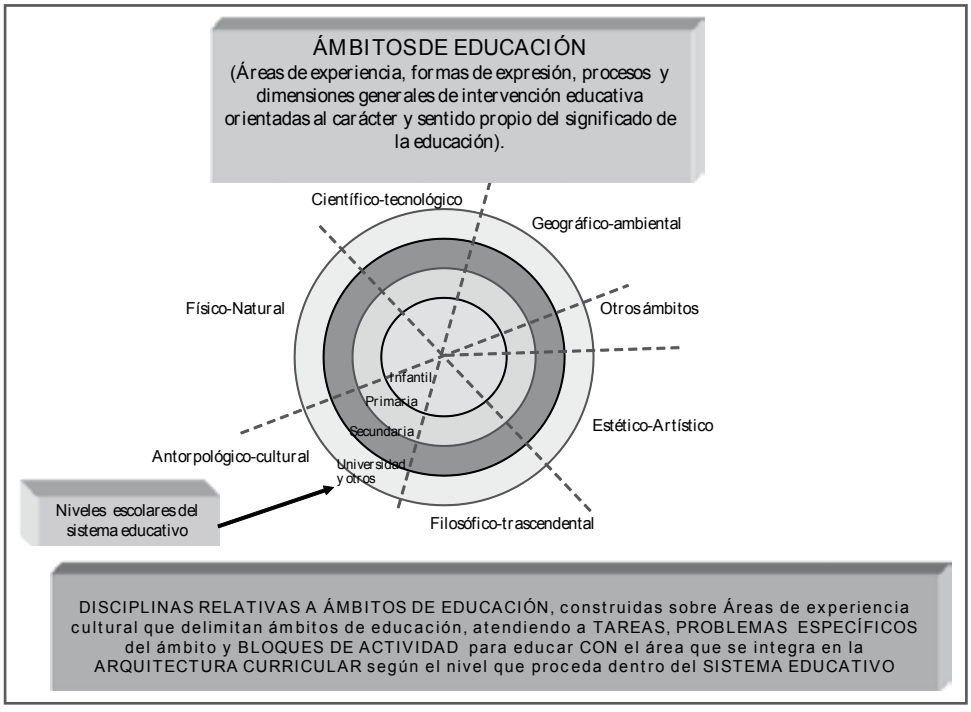
Si pensamos en las áreas culturales como ámbitos de educación, los fines dejan de verse como criterios de decisión externos al propio sistema y las finalidades tienen que ser consideradas como constantes aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación, bajo la forma de variables ambientales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

Hay que sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión las finalidades externas, las finalidades internas y su plasmación en la orientación formativa temporal. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el criterio físico espacio-tiempo de aprendizaje de contenidos culturales disciplinares se matiza por el significado propio de educación, siendo necesario responder hasta qué punto estamos utilizando el área cultural para desarrollar valores conectados al carácter y sentido de la educación, al sentido conceptual del área o al sentido vocacional y profesional del interés del alumno, que son los tres niveles irrenunciables de acepción de cualquier área de experiencia transformada en ámbito de educación; o lo que es lo mismo, la única manera de hacer posible la transformación de la información en conocimiento y de este en educación.

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el criterio de asignatura de contenido cultural disciplinar, se matiza distinguiendo, no sólo enseñar y educar, sino también formación general, vocacional y profesional. El objetivo en la educación general es formarse como persona y no como pequeño especialista de un área cultural. Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el eje de la actividad no son los objetivos disciplinares de dominio del área cultural, sino la intervención determinada en forma de tareas, problemas y bloques de actividad vinculados al área cultural en tanto que ámbito educativo. Gran parte del fracaso escolar en secundaria se explica desde la confusión "disciplina de área cultural" y "área cultural como ámbito educativo". Desde esta perspectiva estamos enfocando mal la formación general de la educación secundaria: dominar los valores derivados del sentido conceptual del área cultural no equivale a hacer pequeños especialistas del conocimiento teórico, tecnológico y practico propio de cada área entendida como ámbito vocacional y profesional. La continuidad y diferencia entre niveles escolares no está en más cantidad y calidad de la materia cultural a enseñar, sino en el enfoque de problemas específicos del ámbito de educación, tareas específicas del sentido conceptual del ámbito y bloques de actividad para educar CON el área transformada en ámbito de educación dentro de la arquitectura curricular, tal como se recoge en el Cuadro 65.

Cuadro 65. Disciplinas propias del ámbito, por tareas, problemas y bloques de actividad.



Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* que determina el significado de "educación" y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico, que cualifica el significado de "educación", de manera tal que, en cada intervención, se manifieste la diferencia entre ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito educativo de carácter vocacional y profesional desde cada área cultural. Y esa diferencia no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área cultural, sino la construcción rigurosa de 'ámbito' de educación con cada área de experiencia.

8.6. EDUCAR CON VALORES: 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*.

8.6.1. 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 (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y el sentido (de diversidad intercultural, permanente, glocal y de formación general, vocacional y profesional) 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).

8.6.2. Posibilidad de educar con valores

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 el capítulo 5.

8.6.2.1. Posibilidad y necesidad en general de la educación

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.

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. *Pero, además, como el hombre es limitado* (la respuesta humana no sólo produce los efectos que él quiere, sino los que tienen que producirse, porque la respuesta afecta a su realidad interna y externa en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades), *la posibilidad y la necesidad se convierten en un objetivo moral*.

Si esto es así, se sigue que toda educación, desde la perspectiva de la calidad y desde la perspectiva del inacabamiento, la incompletitud y la limitación humana es posible si inexorablemente hacemos frente a problemas de valor; en la posibilidad de la educación, el valor se presenta como condición fundamentante de la educación.

8.6.2.2. Posibilidad específica de educar con valores

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 y simbolizante-creadora)*. 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.

8.6.2.2.1. 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 —lo hemos visto en el epígrafe 5.7, del capítulo 2— 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

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 —lo hemos visto también en el epígrafe 5.7, del capítulo 2— 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 66.

Cuadro 66. Valores agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación

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

PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) **Carácter patrimonial de educación** (valores de la identidad la individualización-y el sentido de vida idóneo)	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo y de justicia y conciencia moral. **Son valores tales como**: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, justicia, autonomía, idoneidad, conciencia moral, etc.
CREATIVOS, INNOVADORES (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) **Carácter espiritual de educación** (valores de la interpretación creativa de símbolos)	Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), 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) (Valores de la diversidad y la diferenciación)	Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural. **Son valores tales como**: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación, de apertura, de diversidad, de diferencia, de igualdad, de equivalencia, etc.
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES (categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio) (valores de la socialización territorializada)	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan al territorio. **Son valores tales como:** la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la participación, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, lo glocal, lo virtual, etc.
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Y CAMBIO (categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo) (valores de la progresividad temporal del perfeccionamiento)	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad y la progresividad del perfeccionamiento, la temporalidad, la duración y la historia de acontecimientos, acciones y actos y el y el relato de vida. **Son valores tales como:** lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, lo tradicional, lo habitual, lo acostumbrado, lo usual, lo inusual, lo normal, lo duradero, lo perecedero, lo temporal, etc.

FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos. En la formación interesada, buscamos valores formativos vinculados al conocimiento, la producción y la transformación de la realidad, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural convertidas en ámbitos de educación. Son los valores reconocidos socialmente en las áreas de experiencia o en las materias escolares para conocer, producir y transformar la realidad y el entorno, atendiendo a nuestra condición individual, social, histórica y de especie: valores literarios, artísticos, históricos, ambientales, sanitarios, científico-tecnológicos, filosóficos, religiosos, cívicos, sociales, plásticos, visuales, gráficos, matemáticos, etc. Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación. Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes desde la formación general de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares. En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los **valores tales como**: los corporales y estéticos; los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento; los económicos; los tecnológicos; los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios; los artísticos (sean artes plásticas o espaciales, artes corporales, artes escénicas y musicales, artes sonoras, visuales y cinematográficas, artes gastronómicas y culinarias, artes ornamentales, artes gráficas, artes virtuales, artes fotográficas y del diseño, artes literarias, artes populares y artesanía, etcétera).
Valores comunes Vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Son valores vinculados a la participación en el juego, el rendimiento en el trabajo, la organización en estudio, la curiosidad en la indagación y la exploración, la implicación en la tarea y la interacción en la relación. **Son valores tales** como la diversión, la consecución de resultados, el dominio del objeto de estudio, la búsqueda de conocimiento, la realización de acciones, la colaboración.

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

8.6.2.2.2. 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 lógico 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 lógicamente 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.

8.6.2.2.3. 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 intelectua-lismo 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 pre-gunta "¿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, comprensión e nterpretación. 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, comprendemos, interpretamos y expresamos el valor, de acuerdo con las oportunidades y en la circunstancia concreta que nos toca vivir, haciendo integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora. 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. El paso del conocimiento a la acción es una experiencia directa en la intervención pedagógica.

8.6.3. 'Educar CON valores' exige construir el ámbito de educación correspondiente y 'educación en valores' es una disciplina de la arquitectura curricular

En los epígrafes 3.2.4, 4.5 y 5.3 de este capítulo 8 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 67.

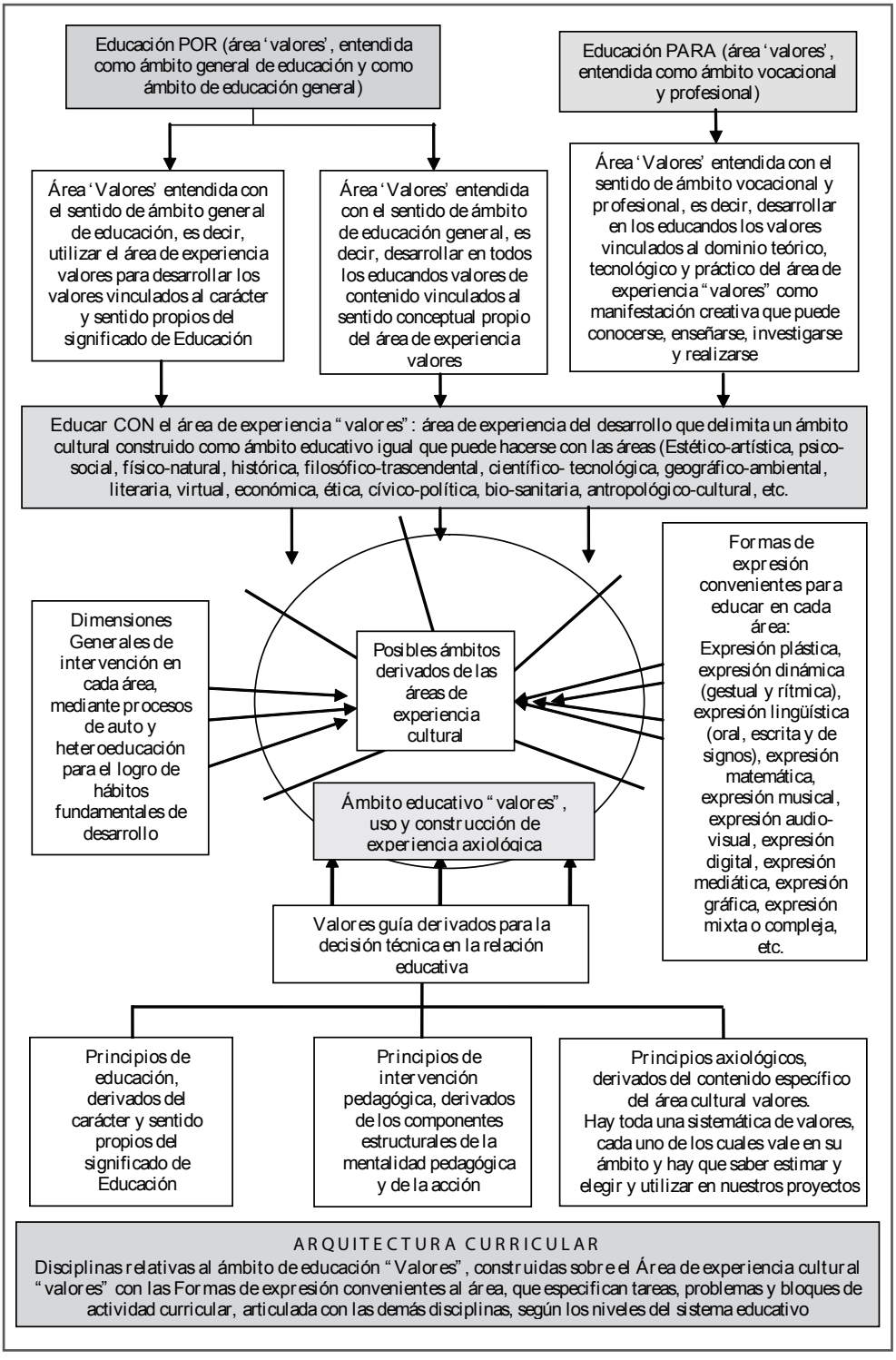
Desde el punto de vista de la construcción de ámbitos de educación es posible mantener que los valores son susceptibles de ser considerados como área de experiencia cultural y, como tal, susceptible de ser analizada como:

- *ámbito general de educación* orientado al desarrollo de los valores vinculados al significado de educación desde el área de experiencia "valores".
- *ámbito de educación general* orientado al desarrollo experiencia axiológica vinculada a contenidos derivados del sentido conceptual de "valores", igual que lo hacemos en otras áreas desde su sentido conceptual propio "matemática" "química" "historia" etc.
- *ámbito profesional y vocacional,* orientado a la formación de los especialistas en ética, en Psicología, en Pedagogía, en Sociología, o muchos otros especialistas que tienen la formación en valores como parte de su competencia profesional, utilizando el área "valores" como conocimiento teórico, tecnológico y practico cuyas manifestaciones creativas pueden ser conocidas, enseñadas e investigadas

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".

Como hemos dicho en el epígrafe 5.6 de este capítulo, 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,

Cuadro 67. Componentes del área cultural "valores" como ámbito de educación.



Fuente: Touriñán, 2011a. Elaboración propia.

un área educativa. A menos que segreguemos del sistema educativo la función educadora, en contra de lo argumentado en el epígrafe 3.4 del capítulo 7, 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 epígrafe 6.2.1.

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 de la acepción '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, exploración, intervención y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunida-des 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.

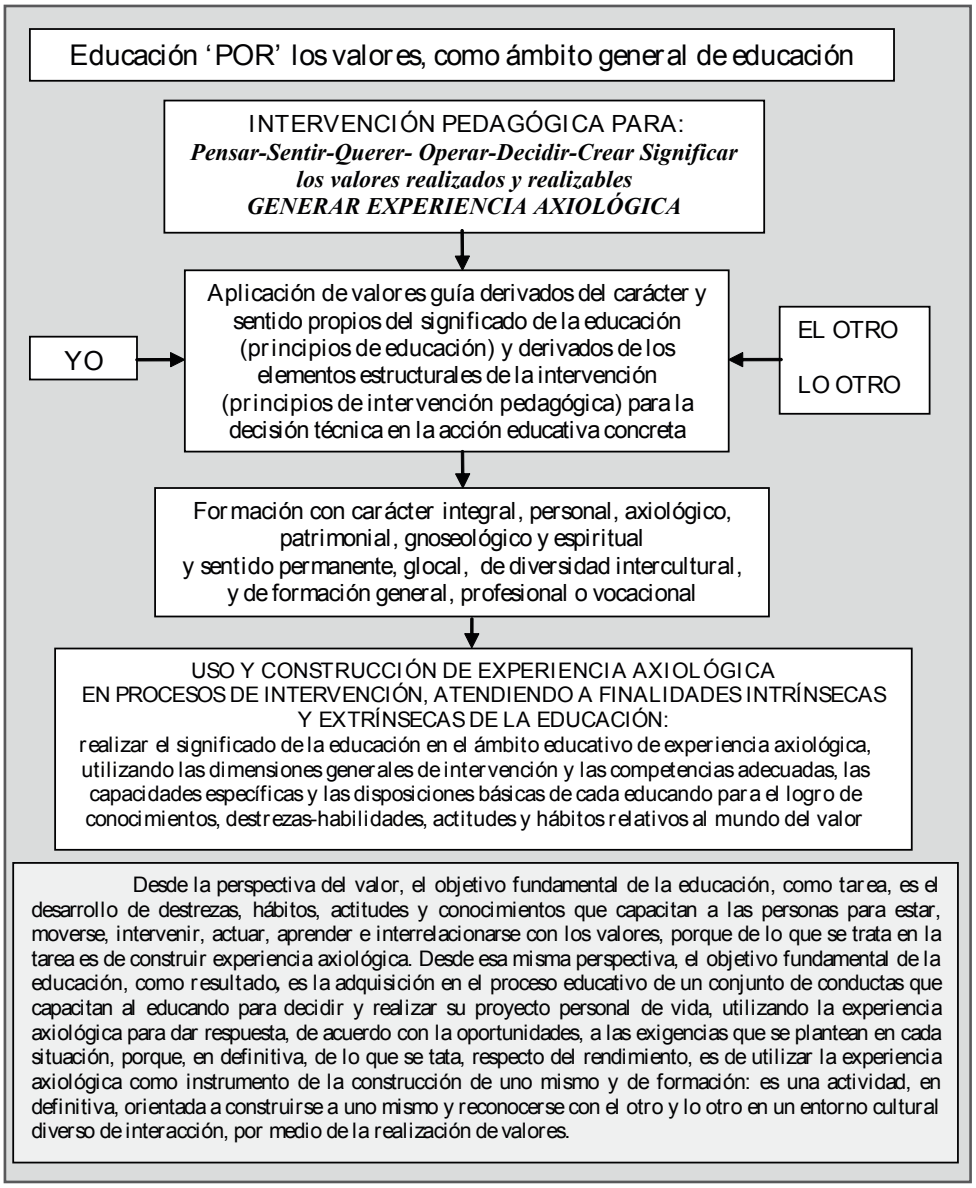
Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, vinculada a criterios de definición nominal y real, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición 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 su área como ámbito general de educación, tal como se recoge en el Cuadro 68.

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.

Cuadro 68. Competencia de Educador "Valores como ámbito general de educación".



Fuente: Touriñán, (Dir.), 2010, p. 72. Elaboración propia.

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.

8.7. CONSIDERACIONES FINALES. SIGNIFICADO Y FINALIDAD COMO PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

En los epígrafes 3.2.4, 4.5 y 5.3 de este capítulo 8 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 situa- ción 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 desde la actividad común interna (condición fundamentante del valor, como condición de agente actor y autor y como condición de conocimiento y acción) y desde la actividad común externa y desde el sentido de educación.

Desde 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 naci-das 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 del 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.

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.

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.

Por último, afirmo que concluir este capítulo 8 implica enfatizar la importancia de la actividad común en la posibilidad intrínseca de educar. La actividad común es, 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.

La antropología, la psicología, la sociología, la filosofía entre otras disciplinas interpretativas de la educación aportan argumentos par fundamentar la posibilidad de educar, pero, como hemos visto en el epígrafe 6 de este capítulo 8, en Pedagogía, si comprendemos cada medio valorado como educativo, es decir, si entendemos la Pedagogía desde la perspectiva mesoaxiológica (medio-valor-comprensión) hemos de concluir que la actividad común es la que hace posible la educación.

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, 2023).

Capítulo 9

Los medios. Sentido pedagógico de los medios. Los nuevos medios no son solo medios, son ámbitos de educación

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

9.1. Introducción

9.2. Medios y actividad. sentido pedagógico de los medios
- 9.2.1. La libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos
- 9.2.2. Medios, recursos o instrumentos
- 9.2.3. Los medios educan, se ajustan a la finalidad y no son neutrales
- 9.2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación
- 9.2.5. La tipología de los medios de la educación es compleja y no es unívoca, pero se vincula a la actividad

9.3. Premios, castigos y deberes como recursos pedagógicos
- 9.3.1. Premios y castigos entre la costumbre y la ley en la educación
- 9.3.2. Premios y castigos: entre la necesidad y la determinación personal, la vinculación programada
- 9.3.3. Los deberes: entrenamiento, fijación habitual y vinculación cuasicausal

9.4. Los nuevos medios no son solo un medio: la experiencia digital y mediática como ámbito de educación
- 9.4.1. La competencia digital y mediática es instrumento y meta de la educación electrónica (e-Educación)
- 9.4.2. Los nuevos medios: valorar y elegir con criterio de definición
- 9.4.3. Tecnología digital y condicionantes del éxito: desmitificar la perspectiva TIC
- 9.4.4. Orientaciones de estrategia: tecnologías digitales y formación continua
- 9.4.5. La educación electrónica como ámbito de educación (e-Educación o educación de la competencia digital y mediática)

9.5. Consideraciones finales: organización y oportunidad como principios de intervención

9.1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo 1, epígrafe 8, decíamos que, desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etc.

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

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

Ahora, después de abordar en los capítulos precedentes los componentes estructurales de la mentalidad pedagógica (conocimiento, función, profesión y relación) y los componentes estructurales de la acción en tanto que acción (agentes, procesos, producto y medios), ya sabemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación exige ajustarse a lo que el conocimiento de la educación ha ido consolidando respecto de los elementos estructurales de la intervención. Tenemos que ser capaces de construir ámbitos de educación y eso exige estar en condiciones de actuar con visión crítica de nuestro método y de nuestros actos por medio del sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica*.

La mirada pedagógica es el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad específica; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos*. Implica toda la visión pedagógica ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de mentalidad y los cuatro componentes estructurales de la acción en tanto que acción. Para mí, el conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y de educar como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico en cada ámbito de educación construido.

En cada caso concreto de intervención, tenemos que avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender. Todas esas educaciones especificadas anteriormente, si son algo, lo son porque, sustantivamente, son educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que

determinan y cualifican una acción como educación y se ejecuta como acción educativa concreta y programada de todos y cada uno de los componentes estructurales de la intervención pedagógica.

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

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

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada área de experiencia cultural. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

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

En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales, y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos,

actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación, utilizando la actividad común interna y externa del educando y valiéndose en cada caso para ello de los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Utilizar los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades, es el problema que ahora nos ocupa y reconozco que es de los temas que más literatura ha generado en Pedagogía. La Didáctica se ocupa de la enseñanza y la enseñanza, por definición, se ocupa de los medios dentro del desarrollo curricular. Yo me siento liberado de hacer aquí un tratado de los medios e instru-mentos que se utilizan en la enseñanza, y en la misma medida que esa enseñanza sea educativa, también podemos decir, por extensión, que se utilizan para educar. Pero justamente en esa inferencia es donde está el problema, porque podemos encontrarnos con muchos libros de medios que identifican los medios con los medios audiovisuales, otros con las nuevas tecnologías, pocos, muy pocos con los medios tradicionales y los métodos de enseñanza y todos ellos omiten en el tema de los medios o solo tocan tangencialmente la cuestión de los premios y castigos o la cuestión de los deberes o la cuestión de los hábitos.

En este capítulo concluimos el análisis de los componentes estructurales de la acción. Todos los cambios producidos por intervención de un agente se conocen como *acciones* y no hay posibilidad de acción sin medios. La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando: tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios que podamos disponer en cada circunstancia.

El objetivo en este capítulo es hablar de forma general de los medios como elemento estructural de la intervención y por tanto me preocupa el alcance general del concepto de medio en la intervención, no la definición de medios en plural, sino el significado de 'medio' en la intervención cuyo sentido pedagógico debe ser fundamentado.

Normalmente se habla de medios como nuevas tecnologías y no de medios como componente estructural de la acción. Pero, desde la perspectiva de la acción, la actividad interna y externa del educando es el primer medio de la intervención, si asumimos que la actividad es el principio-eje directriz de la intervención.

En este capítulo nos ocupamos del sentido pedagógico de los medios internos y externos. Pero, además, nos ocupamos en particular de los medios externos representativos de categorías distintas: los deberes, los premios y castigos, los medios virtuales, los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas. Los medios vinculados a las nuevas tecnologías son medios de socialización muy potentes que, debido a su carácter singular como mediación tecnológica, se han convertido en conformadores de la comunicación educativa. Y todo parece indicar que los "nuevos medios" no son simples medios; en unos casos, se convierten en finalidades educativas y en otros, son susceptibles de ser considerados como ámbito de educación: el ámbito de educación de la competencia digital y mediática.

9.2. MEDIOS Y ACTIVIDAD. SENTIDO PEDAGÓGICO DE LOS MEDIOS

En el epígrafe 2.4, del capítulo 8 hemos visto que la educación es factor de desarrollo social y a la educación se le pide que realice las funciones que desempeña el sistema educativo para satisfacer 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.

Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio necesario es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son mis actividades internas. Tengo que elegir, comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar lo requerido y debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora de lo que ejecuto. No hay otro modo de educarse. Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. Este es el punto calve de su sentido pedagógico, que se completa en la misma medida en que somos capaces de entender que los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa, que actúa para realizar la finalidad de la acción. El sentido pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. *La versatilidad, la reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad*, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones; los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones.

9.2.1. La libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos

Una de las aportaciones más beneficiosas de la situación social es la posibilidad que ofrece al hombre de contar con nuevos medios para ejercer su libertad. Los medios son elementos imprescindibles para el ejercicio de la libertad, pero sólo mantienen su valor a condición de que tengamos una clara conciencia de su concepto y de su alcance respecto del sujeto que los usa.

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

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

Efectivamente, los medios tienen el poder de anular la posibilidad de obrar. Pero, en contra de esta postura, mantenemos que son dos cosas distintas ser libre y poder hacer lo que hemos decidido. Cuando una persona dice que no es libre para hacer una cosa, quiere decir simplemente que en ese momento concreto y en esa situación no tiene los medios para hacer lo que ha decidido, pero no quiere decir, ni se infiere de ello, que no sea libre para buscar los medios que le permitan hacer efectiva su elección.

El que confunde la libertad con los medios está proclive a pensar que se es más libre cuantos más medios se tengan, cuando el único problema que plantean los medios es el de disponerlos de tal forma que nos dejen realizar lo decidido, atendiendo al sentido de acción y la sentido de vida en cada circunstancia.

En la libertad existe una raíz de carácter interior que hace referencia, de un lado, a la lucidez con que cada uno sabe enjuiciar su situación y, de otro, a la peculiar asunción que cada uno hace de sí mismo en ella. A veces no podremos obrar libremente porque nos faltan medios o porque otro nos lo impide, tal como hemos visto en los capítulos 5 y 6. Sabemos, también, que no podemos hacer cualquier cosa porque nuestra realidad es limitada y no nos obedece de forma incondicional, tal como hemos visto en el epígrafe 6 del capítulo 8. Pero sabemos, además, que podemos intentar hallar los medios que nos permitan hacer lo que hemos decidido, atendiendo a las libertades reales y formales que nos conceden el juego legítimo de derecho "a y de" en el marco legal territorializado de convivencia.

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

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

Y esto es así, siempre. En cada una de las situaciones en que nos encontramos, la imposibilidad de obrar libremente para una cosa va unido a la posibilidad de actuar libremente para otras, porque los medios por sí solos no pueden destruir nuestra condición de seres libres, sino, solamente, la posibilidad de ejercer la libertad.

De manera genérica los medios son las cosas, de cualquier tipo que sean, que utilizamos para realizar nuestra decisión en cada situación concreta. En el sentido más riguroso de la tradición pedagógica, los medios se han vinculado siempre a la acción y a la libertad de acción. Calificamos como medios a todas las realidades en la medida que pueden ser utilizadas para lograr en la práctica la realización de aquello que elegimos.

Desde la perspectiva de la libertad se distinguen *medios positivos* que son aquellos, del tipo que sean, que facilitan la posibilidad de obrar con libertad. Respecto de los medios positivos, hemos de contar con que no siempre están presentes y disponibles, de manera que, en ese caso, hablamos de limitaciones al ejercicio de la libertad por falta de medios.

Y precisamente por esa limitación, en la misma medida que esos medios son necesarios para ejercer la libertad y no podemos contar con ellos, hablamos de *medios negativos* y decimos que nuestra libertad está limitada, ya que no podemos hacer lo que habíamos decidido libremente en esa ocasión. Se habla de medios negativos en estos casos porque la ausencia de medios positivos crea una realidad distinta que influye desfavorablemente en el ejercicio de la libertad. Así, se consideran como medios negativos, por ejemplo, la ignorancia —que es ausencia del conocimiento debido—, la pobreza —que es la carencia de recursos económicos necesarios—, la amnesia, la anarquía, etc.

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

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

medio del orden social— las medidas oportunas a fin de que pueda subsanarse la limitación que produce su ausencia.

Por último tenemos que darnos cuenta de que los medios, no sólo pueden ser usados por un hombre para favorecer su libertad; además, los medios pueden ser usados intencionalmente por una persona en contra de la libertad de otra. Los medios por sí solos no pueden destruir nuestra condición de seres libres, sino, solamente, la posibilidad de ejercer la libertad. Pero algo distinto ocurre en otras situaciones en las que nuestra circunstancia es estar frente a otro hombre que usa unos medios en contra de nosotros. En estos casos, si la instrumentalización es efectiva, no sólo no podremos hacer lo que habíamos decidido, sino que, además, nos podemos ver obligados a hacer lo que no queremos, nos podemos ver obligados a no obrar, o, lo que es peor, pueden anular nuestra libertad interior. Como ya sabemos, la manipulación y el adoctrinamiento y la coacción intimidatoria son posibilidades inequívocas de anular la capacidad de decisión, de obligar a un hombre a hacer lo que no quiere o de impedirle hacer lo que quiere, o de actuar sin ser consciente de que está siendo instrumentalizado.

Desde el punto de vista de la acción, y aunque no todos los medios tienen el mismo carácter de necesidad, en conjunto, pueden agruparse en medios *internos (a veces llamados intrínsecos y también directos si nacen de nuestra actividad), si* esos medios están dentro del educando en el momento de la acción, son los medios que actúan desde el interior del educando, están en su estructura personal *y medios externos (a veces llamados extrínsecos y también indirectos)* si esos medios provienen del exterior, nacen fuera del educando y están fuera de su estructura personal; es decir, se aportan desde fuera del educando en el momento de la acción. Así, por ejemplo, son *medios internos*, nuestra propia experiencia, nuestros instintos, nuestras emociones, nuestras extremidades, nuestros conocimientos, nuestras competencias, nuestras capacidades específicas, hábitos, disposiciones básicas, nuestras actividades, nuestro cuerpo, nuestras ideas, etc. A su vez, son *medios externos* cualquier instrumento o cualquier fuente de recursos, externa al educando, como, por ejemplo, los útiles de trabajo, el dinero, una escuela, un gobierno, la película que nos proyectan, lo que dice el profesor, los libros, las nuevas tecnologías, los premios y los castigos, los deberes, los juegos, los trabajos, el estudio, las relaciones sociales, los cuidados médicos, el entrenamiento, las estrategias de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores e inhibidores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos) , las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, los medios de comunicación de masas (radio, televisión, prensa), los medios audiovisuales y otros recursos pedagógicos de uso educativo y didáctico.

9.2.2. Medios, recursos o instrumentos

La expresión está condicionada en cada ámbito de educación por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo

virtual y multimedia, a veces es la ciencia; y así, sucesivamente, en cada ámbito de educación que construimos.

Precisamente por eso, la Pedagogía Mesoaxiológica en cada ámbito es *Pedagogía mediada, relativa al medio que se construye y a los medios que se utilizan como instrumento* y se usan en cada ámbito como elementos de realización de la acción, sean estos medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales. En relación con los medios, la Pedagogía Mesoaxiológica es *pedagogía mediada* (del medio o ámbito de educación que se construye y de los medios, que se usan en cada ámbito como elementos de realización de la acción (Touriñán (Dir.), 2010, cap. 3).

La doctrina tradicional distingue medios internos y externos. Medios internos y externos nacen vinculados a la actividad del educando y a la finalidad de educar. Los medios internos y externos obligan a generar *estrategias* que identificamos como estrategias para mejorar los medios. Para mí, son de especial interés todas las que están vinculadas a las disposiciones básicas como estrategias de aprendizaje, desarrollo y motivación y las vinculadas a las dimensiones generales de intervención, como las estrategias para mejorar la observación, la actividad intelectual, la reflexión, la imaginación, la experiencia, la afectividad, la voluntad, la atención, la memoria, el interés, la fantasía la creatividad, la fortaleza, el juicio, la optimización, la individualización, la socialización, etc. Hay estrategias para medios internos y externos, para cada disposición básica y para las capacidades específicas, para cada competencia, para cada hábito fundamental de desarrollo y para cada dimensión general de intervención.

Las *estrategias* que utilizamos para optimizar los medios, implican técnicas y procedimientos. No debemos confundir medios, instrumentos y recursos, con técnicas y procedimientos. El *procedimiento* marca el camino para pasar de un estado a otro; es la ordenación del conjunto de pasos que se dan para que se produzca el cambio de estado; es la descripción o concreción del proceso; hay procedimientos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos, cuantitativos, cualitativos, informatizados, etc. Las *técnicas* son elaboraciones sistemáticas para mejorar la utilización de los medios y de los datos, de los hábitos y de las capacidades, competencias, disposiciones de todos y cada uno de los elementos de la intervención. Es la elaboración sistematizada del procedimiento estándar para lograr un fin: hay técnicas de muestreo, técnicas de triangulación, técnicas de estudio, de observación, de aprendizaje, de entrenamiento, de condicionamiento, técnicas de lectura y escritura, técnicas de memorización, de motivación, etc. Técnicas y procedimientos mejoran nuestra actividad y todo aquello que se convierte en medios.

En sentido genérico recurso, instrumento y medio es lo mismo; es todo lo que utiliza el agente para lograr el fin. En este sentido genérico, tanto lo material, como lo humano, tanto lo físico, como lo espiritual, tanto la natural como lo artificial pueden ser susceptibles de catalogación como recursos, medios o instrumentos. En este sentido genérico, las técnicas y los procedimientos son también recursos o medios o instrumentos. Ahora bien, en sentido estricto, no es lo mismo medios que estrategias para optimizar los medios; las estrategias siempre implican, además de los medios, técnicas y procedimientos.

En el proceso educativo llamar medio, sin matizaciones, al educador es rebajar su categoría. Los agentes no son medios, ni recursos; son sujetos. En los componentes estructurales de la acción distinguimos agentes, procesos, productos y medios. Y los agentes no son medios, estrictamente hablando, los agentes realizan actividad controlada y utilizan los medios para su actividad. Lo propio de los agentes es la actuación, utilizando los medios bajo el principio de actividad controlada. Lo propio de los medios es que sean utilizados por los agentes para lograr la meta bajo principios de oportunidad y organización.

Si decimos "recursos materiales y humanos", con sentido de significado de 'recursos', estamos atribuyendo significado a todos los recursos desde el principio de oportunidad y organización. Los humanos son recursos de la empresa para lograr los fines de la empresa en el sentido de que la empresa es alguien que se marca un fin; pero este es un modo de hablar subalternado que no puede hacernos olvidar la diferencia entre agente y medio y cuándo y por qué utilizamos a un agente como medio. Se habla de los profesores como recursos humanos de la escuela, desde el punto de vista de la organización y la oportunidad, pero eso no puede hacernos olvidar que ese recurso humano es un agente que dispone a su vez de medios internos y externos para realizar su tarea y que actúa por principio de actividad controlada

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

Precisamente por eso, en el lenguaje común admitimos la diferencia. Los *recursos* son todo aquello que alguien (el agente) utiliza y dispone convenientemente para lograr un fin; en este sentido se habla de recursos pedagógicos. Los recursos son todo aquello con lo que se cuenta para lograr un fin, y determinados agentes pueden ser usados como recurso por otro agente para sus propias metas; hay recurso pedagógicos materiales y humanos. A su vez, los *agentes* disponen de medios internos y externos para su actividad. Y en relación con los medios, los agentes se valen de *instrumentos,* que son objetos o utensilios, mecanismo, ingenios utilizados producir algo (lápices, papel, flauta, piano, mapas, sonidos, libros, sinfonías, imágenes, películas, videos, radios, TV, DVD. Pdf, documentos, etc.) y de técnicas y de procedimientos

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

9.2.3. Los medios educan, se ajustan a la finalidad y no son neutrales

Una clave del éxito futuro pasa por aprender a elegir y valorar los medios, tanto los nuevos como los que forman parte de la tradición. El reto virtual para los profesores no es la integración de las nuevas tecnologías a cualquier "precio". Desde el punto de vista de la

intervención pedagógica, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que sin lugar a dudas van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa, antes de los nuevos medios. Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué medios cuentan para educar y qué cuenta en los medios educativos.*

Hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de plataformas informáticas multimedia, en la creación de programas y de aplicaciones desde sistemas operativos de entorno abierto o de entorno propietario. Pero hay mucho de experiencia artística en la construcción de las mediaciones tecnológicas que desarrollamos con esos programas en los entornos de aprendizaje. El hecho de crear una presentación en Power Point, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y construcción pedagógica de la intervención. No se trata sólo de que los nuevos medios abran nuevas posibilidades de creación artística, sino que la enseñanza en el área de experiencia artística además puede usar la forma de expresión digital como herramienta de creación artística. No sólo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido artístico a enseñar por medio de la expresión digitalizada que permite la mediación tecnológica. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica.

Estamos en un momento histórico en el que la escuela debe de asumir nuevos retos y nuevas oportunidades. Asumir estas oportunidades supondrá, sin duda, el fortalecimiento de nuestro sistema educativo a través de la preparación de sus protagonistas: tanto profesores como alumnos tienen que adquirir nuevas competencias convenientes para integrar los nuevos medios.

Cuando elegimos un medio, el problema no es resolver una meta con el medio, sino que al elegirlo apoyamos el desarrollo de esa tecnología específica con las connotaciones que ello supone.

Es la misma situación que se produce cuando la racionalidad administrativa sustituye a la racionalidad epistemológica en la implantación de una ley y que ya hemos comentado en el capítulo 7: cuando hacemos una ley que no responde a la racionalidad epistemológica (hacer la ley de "*la*" ciencia) el problema no es sólo organizar un sistema, tal como dice la nueva ley, sino que de ese modo contribuimos a que la gente crea que solo es ciencia la que está marcada por esa ley. Es la influencia del currículum oculto en la escuela: el sistema es como es y favorece determinadas actitudes por el hecho de actuar dentro del sistema. Todos los medios educativos deben ser limitados en relación criterios de definición real y nominal de educación. Y en este sentido debemos tener muy claro que, igual que no es posible hablar de la neutralidad de la tarea educativa, tampoco es posible hablar de la neutralidad de los medios.

El análisis de Postman sobre los medios en relación al cambio y la innovación sigue siendo vigente (Postman, 1991 y 1994; Neira, 2011):

- Todo cambio tecnológico implica un compromiso con sus consecuencias a corto, medio y largo plazo
- Las ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías nunca son distribuidas equitativamente entre la población
- Toda tecnología tiene una filosofía. Las ideas fuerza se ocultan a menudo a nuestra vista porque son de naturaleza abstracta. Pero esto no significa que no tengan consecuencias prácticas
- El cambio tecnológico no es aditivo, es ecológico. Las consecuencias del cambio tecnológico afectan al todo, siempre son amplias. Después del cambio tecnológico la sociedad ya no vuelve a ser la misma de antes
- Los medios tecnológicos nuevos tienden a mitificarse.

Todas las innovaciones conllevan cambios y generan actitudes y convicciones. Si yo uso el bolígrafo 'Bic', el lápiz y el papel en la escuela en lugar la tiza y la pizarra, estoy generando una tendencia a favor de ese medio nuevo y asumimos en la práctica que el bolígrafo, el lápiz y el papel son buenos y que la tecnología que los ha generado debe ser apoyada. Si sustituyo el bolígrafo y el libro de texto por la pantalla electrónica estoy contribuyendo a la aceptación del nuevo medio y de la forma de trabajar que lleva implícita (asumir el valor y los efectos de la virtualidad real y la realidad virtual que es consustancial al nuevo medio).

Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones tienen un lugar estratégico y sustantivo. Las TIC se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red, pero también son herramientas al servicio del alumno, pues hacer uso de la tecnología es, en palabras de Claxton, el "*plus del aprendiz*". Esto es así, porque, para hacer uso de las herramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. *Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia* (Claxton, 2001). Hoy se asume que (Burbules y Callister, 2001; Clark, 2001, Kozma, 2001):

- Los medios, sean internos o externos, no son simples vehículos que presentan y transportan la instrucción sin influir en el resultado. *Los medios generan un plus de aprendizaje.* Por eso los medios pueden ser un factor de transformación primordial atendiendo al dominio del mismo y a su incorporación a nuestro saber hacer
- Los medios, sean internos o externos, que se utilizan como vehículo de enseñanza y educación producen cambios en el proceso cognitivo, en las actitudes y en las convicciones de los alumnos. *No son neutrales.*

- *Los medios, no solo los nuevos, son versátiles* (No hay singularidad), no existe un atributo único de los medios que sirva para un efecto cognitivo único; un medio sirve para varios fines, pero cualquier medio no es igual a cualquier otro, ni para la misma finalidad, ni para el mismo sujeto, ni para distinta finalidad o distinto sujeto. Un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto.
- *Los medios, todos, son reemplazables* unos por otros hasta cierto punto, aunque cualquier medio no sirve con la misma eficiencia para cualquier fin. En cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones. Los medios están sometidos en el esquema medios-fines a la condición de aceptación provisional: el estándar de valor instrumental de un medio puede ser suplido por otro mejor, cuando se descubra.
- *Los medios, cada uno de ellos, son reversibles*, están vinculados a la relación medios-fines y a la condición de dirección temporal. Un medio es un fin, mientras no se ha conseguido y, una vez conseguido, es un medio para otro fin.
- *Los medios, tradicionales y nuevos, son recursivos* (recursividad); los medios son limitados pero su combinación da lugar soluciones muy diversas. La propuesta de partida es que con medios finitos llegamos a soluciones infinitas. El primer ejemplo de recursividad es el alfabeto: pocas letras y muchísimas combinaciones de significado y poder simbolizante-creador. El segundo ejemplo es la posibilidad que tiene el humano de descargarse de sus carencias, superándolas o supliéndolas, por medio de la creación y uso de los medios como recurso de subsistencia (el vestido suple el frío en el humano; el avión suple las alas en el humano; el vehículo suple la capacidad de carga y transporte; y así sucesivamente).

En el epígrafe 3.2.4 del capítulo 8, afirmamos que distinguir fines, metas, sentido de vida, sentido de acción, orientación formativa temporal y finalidades de la educación es la manera de comprender que los fines son constantes de dirección temporal aceptados a título provisional en los procesos de planificación y en la intervención. Algo es ahora fin y una vez conseguido será medio para otra nueva finalidad. Elegimos un valor como fin, porque se ajusta a nuestras expectativas de acción ahora y, posteriormente, podremos convertirlo en meta referida a nuestros proyectos y mejorarlo como fin, de acuerdo con las oportunidades. Desde la perspectiva temporal, todos los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de desarrollo que nos capacitan para decidir y realizar nuestro proyecto de vida, son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para nuevas metas. Y así, con cualquier cosa que forme parte de la educación bajo el esquema fin-medios, porque lo cierto es que los fines son constantes de dirección temporal aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación y en la intervención. Los medios tienen un sentido pedagógico claro: son medios para finalidades educativas y se caracterizan como medios, en relación con lo que le corresponde a una finalidad. No hay medio sin finalidades. Los medios quedan vinculados por la relación medio-fin y todo aquello que se predica del fin condiciona el medio:

- Los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación y los medios también quedan vinculados a ese carácter.

- Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales y los medios forman parte de esas conductas.
- Las finalidades de la educación se distinguen de los meros resultados y los medios se entienden en relación con los fines.
- Toda intervención educativa tiene finalidad de educar y los medios se entienden como medios para educar.
- El ámbito de la finalidad en educación no se reduce al ámbito moral y los medios de la educación no son solo medios morales.
- Los fines son constantes de dirección temporal aceptadas provisionalmente en los procesos de planificación y en la intervención y los medios se ajustan a esa condición y pueden convertirse en fines.
- Los fines son variables ambientales del sistema de toma de decisiones y esto significa que un medio en un nivel del sistema puede ser un fin en otro nivel.
- Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo y los medios se reconocen como tales en ese mismo contexto.

9.2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación

En el epígrafe 7.2 del capítulo 1, hemos distinguido entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo "externo" a la acción: obtener una solución. Es decir, no puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas*.

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

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

Hacer una taxonomía de las actividades es realmente arduo, pero, desde el punto de vista del agente educando, todos convenimos en que, cuando nos educamos, sea

auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *elegir-hacer cosas* (operar), *decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa (proyectar) y *crear* (darse cuenta de las cosas, darles significado para construir simbolizando por notación de signos). También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes externas*: *juego*, *trabajo*, *estudio*, *exploración*, *intervecnión* y *relación* (de amigo, familiar, de pareja, social, etcétera).

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

En el capítulo 1, epígrafe 7.2.1, hemos definido la actividad como el principio general de la educación. Hablar de la actividad en educación supone reconocerla como principio, es decir, que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente, tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

En el capítulo 6, hemos estudiado la actividad desde la condición de agente y se ha definido la actividad como principio de educación. Las consideraciones finales del capítulo 6 permiten mantener que hablar de la actividad como principio, en Pedagogía, no significa atender sólo a la actividad, ni es una propuesta de reacción pendular frente a la pasividad. El principio de actividad no quiere decir simplemente que realizamos actividades, es decir, tareas propias de la educación, porque esto es no decir nada. Pero tampoco quiere decir simplemente pedagogía de la acción cuyo resultado es la propia acción. Lo que se defiende con la actividad como principio de educación no es favorecer el sentir, pensar o elegir, por el puro hecho de sentir, pensar o elegir, sino que interesan esas actividades como principios de los que proceden los resultados educativos.

El principio de actividad no es la negación de la actividad del educador, sino la conveniencia de que, correlativa a la acción controlada del educador, se dé la acción en el educando. El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para educar.

En el epígrafe 4.5 del capítulo 8 hemos visto que, si reparamos en que el carácter inherente al significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual y que la complejidad objetual proviene de la actividad **común** que el sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a cualidades de espacio, tiempo, género y diferencia específica, se sigue que la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Hacemos acti-vidad pedagógica, para generar actividad educada. 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 espera-mos obtener actividad educada. Usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas.

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*: si tenemos actividad interna común (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear-simbolizar) y esa actividad es la que se activa para educarse, debemos intervenir sobre las dimensiones humanas genéricas de esas actividades. Y así las cosas, la actividad se convierte en el primer medio.

En los epígrafes 3.2.4, 4.5 y 5.3 del capítulo 8 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. 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-simbolizar), 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 de carácter que nacen de la actividad común interna y externa como complejidad objetual y desde los rasgos de sentido.

Atendiendo a la definición nominal y real, podemos decir que educar es, en tanto que actividad, una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real. La actividad educativa, para serlo, requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación y las condiciones de sentido pedagógico de la educación, así como los criterios de uso y finalidad.

La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo y respe-tando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación. La orientación formativa temporal para la condición humana, desde áreas culturales consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, oferta el patrón o modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

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.

Si esto es así, los medios tienen que ajustarse a la actividad y al significado de educa-ción. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad jugando, trabajando, estudiando, investigando ejerciendo la profesión y relacionándose. Pero 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 mis-mos, 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. Pero lo cierto es que los medios son versátiles y no hay nada que sea solo medio para una sola cosa. Lo propio de los medios ajustados al sujeto, a la finalidad y al agente es la *versatilidad, la reversibilidad, la recursividad y la reemplazabilidad*: los medios son utilizables para soluciones distintas, y en el peor de los supuestos, tanto sirven para educar como para hacer daño y anular a la persona educando; un medio puede convertirse en fin; un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas circunstancias y bajo condiciones concretas.

Y antes de dar por terminado este epígrafe, conviene insistir en que, a pesar de su sentido pedagógico, las propiedades de los medios vinculadas a la actividad no se están utilizando como recurso. La clave está en comprender que no basta con hacer una actividad para que esa actividad eduque. A modo de ejemplo, voy a referirme a las posibilidades de combinación derivadas de la propiedad de recursividad inherente a los medios.

Si tomamos las actividades comunes internas y externas y las combinamos entre sí, respecto de una actividad, generamos una cantidad considerable de oportunidades pedagógicas. Tomemos, por ejemplo, el juego.

La actividad 'juego', pude ser considerada, en el caso más elemental, como juego. El juego es una actividad que se realiza por los efectos que produce, no por las consecuencias que reporta más allá de la mera actividad. Lo propio del juego es hacerlo, porque nos agrada, nos divierte y disfrutamos haciéndolo. Pero, cuando jugamos de un modo específico, la recursividad del medio nos permite preguntarnos con sentido pedagógico: ¿Qué actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar, crear) queremos desarrollar?, ¿Una, dos, tres, cuatro, cinco, o las seis? La posibilidad de recursividad marca el sentido creativo, singular y artístico de cada intervención pedagógica. La puesta en escena es absolutamente concreta y cada profesor puede alcanzar resultados pedagógicos muy variados con un solo juego. El error está en pensar que jugar por jugar ya es educar y que el juego no hay que prepararlo cuando educamos.

Pero además, el juego puede ser visto como un trabajo, es el caso de un niño que es grueso y juega al futbol con sus compañeros de clase, porque, si no lo hace, lo van a marginar. Al niño grueso, no le gusta el futbol, porque suda, se ahoga jugando y es incapaz de correr al ritmo exigido para coordinarse y dar juego a sus compañeros de equipo con el balón. No le gusta jugar y además, como no lo hace bien, es objeto de mofa, bufa y chanza por parte de sus compañeros de equipo, que no le dan un solo pasee y le llaman de todo, porque no aprovecha ninguna oportunidad en el partido. No le gusta jugar, pero baja al patio a jugar al futbol (está en el equipo y en el campo y aguanta lo que le echen, aunque no lo valoran), porque, si no baja y no juega, los demás lo van marginar. Realmente él no juega; cuando los demás juegan y se divierten, él trabaja en el juego, porque juega por las consecuencias que le reporta el juego más allá de la actividad (trabajo) y no por los efectos que produce la actividad (juego). El juego, en el caso del niño grueso no se hace por los efectos que produce la actividad, sino por las consecuencias que le reporta más allá de la actividad (que no lo marginen y que lo acepten, aunque se rían de él; todo eso es mejor que ser marginado en el grupo y para eso trabaja con ese juego). Cualquier profesor experimentado advierte esta situación en el patio del colegio y tiene que saber qué problema de valores se está planteando y porqué los demás alumnos no responden con la convivencia educada y abusan. Para el profesor es más fácil decir que es un enseñante sin competencia en los valores como ámbito general de educación que asumir su competencia general como educador. Pasan del tema y abdican de su autoridad profesional de educador.

En otras ocasiones el juego puede ser objeto de estudio, objeto de estudio e indagación y puede ser la profesión de algunas personas. Puedo investigar cómo juego y puedo estudiar cómo juego y puedo imitar la conducta de los profesionales del juego, cuando sean ejemplares. Puedo hacer un juego que implique estudiar e investigar y trabajar. En un aula podemos utilizar el juego de todas esas formas con sentido pedagógico; y puedo utilizar el juego para desarrollar los valores vinculados al significado de educación, tal como han sido agrupados en el epígrafe 6.2.1 del capítulo 8; es una exigencia del sentido pedagógico de los medios y una consecuencia de la competencia del educador en los valores como ámbito general de educación.

Pero, además, el juego puede ser una relación y no sólo en el sentido de que yo me relacione con los demás en el juego, sino que cuando soy espectador de un partido de futbol establezco una relación de espectador (crítico, activo, pasota, forofo, etcétera), aunque no juegue. Participo del juego, aunque no juegue y quien no se dé cuenta de esta posibilidad no entiende el potencial que tienen los espectáculos populares y de masas (del más alto nivel o del más bajo nivel) para atraer nuestra expectación, propiciar nuestra capacidad de imitar, de idolatrar y de identificarnos con modelos que encarnan patrones de conducta. Son un recurso pedagógico actual y cercano a los alumnos que debe ser utilizado como medio para desarrollar relaciones de convivencia y corregir el sentido social y de socialización y de sociabilidad.

Todo esto que decimos de una actividad, puede ser atribuida a cualquier otra. Si hablamos de educación y de conocimiento para educar, hemos de hablar de los medios como parte de la educación, no solo como parte de la enseñanza. El sentido pedagógico del medio nos lo reclama. Atendiendo al principio de investigación 'significación' que hemos visto en el capítulo 2, un conocimiento de la educación es válido, si sirve para educar, y en el caso de los medios ocurre lo mismo. Los medios son medios de educación, si sirven para educar. Y esto quiere decir que se deben ajustar al principio de actividad, al concepto de educación y a la finalidad.

9.2.5. La tipología de los medios de la educación es compleja y no es unívoca, pero se vincula a la actividad

Atendiendo a lo que estamos diciendo en este capítulo nosotros hablamos de medios que usan los agentes en una relación medios-fines. Tal como hemos visto en el capítulo 6, epígrafe 4.3.1, las causas no son medios, las causas producen efectos y para que haya medios tiene que haber agentes; hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, para producir el cambio decidido, no basta que estén presentes en el momento oportuno, tienen que hacer algo. Y una de las cosas que hacen es disponer los medios dentro de la relación medios-fines.

Para cumplir esto, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en ese caso, debemos distinguir entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Hay que asumir que educamos CON y usamos los medios dentro del sentido pleno de la expresión educar 'con', porque todo lo que forma parte de la educación puede ser medio en algún caso concreto, respecto de un contexto de relación medio-fin.

Los medios son susceptibles de muy diversa tipología según su procedencia o uso (internos y externos, positivos y negativos, materiales y espirituales, físicos y mentales,

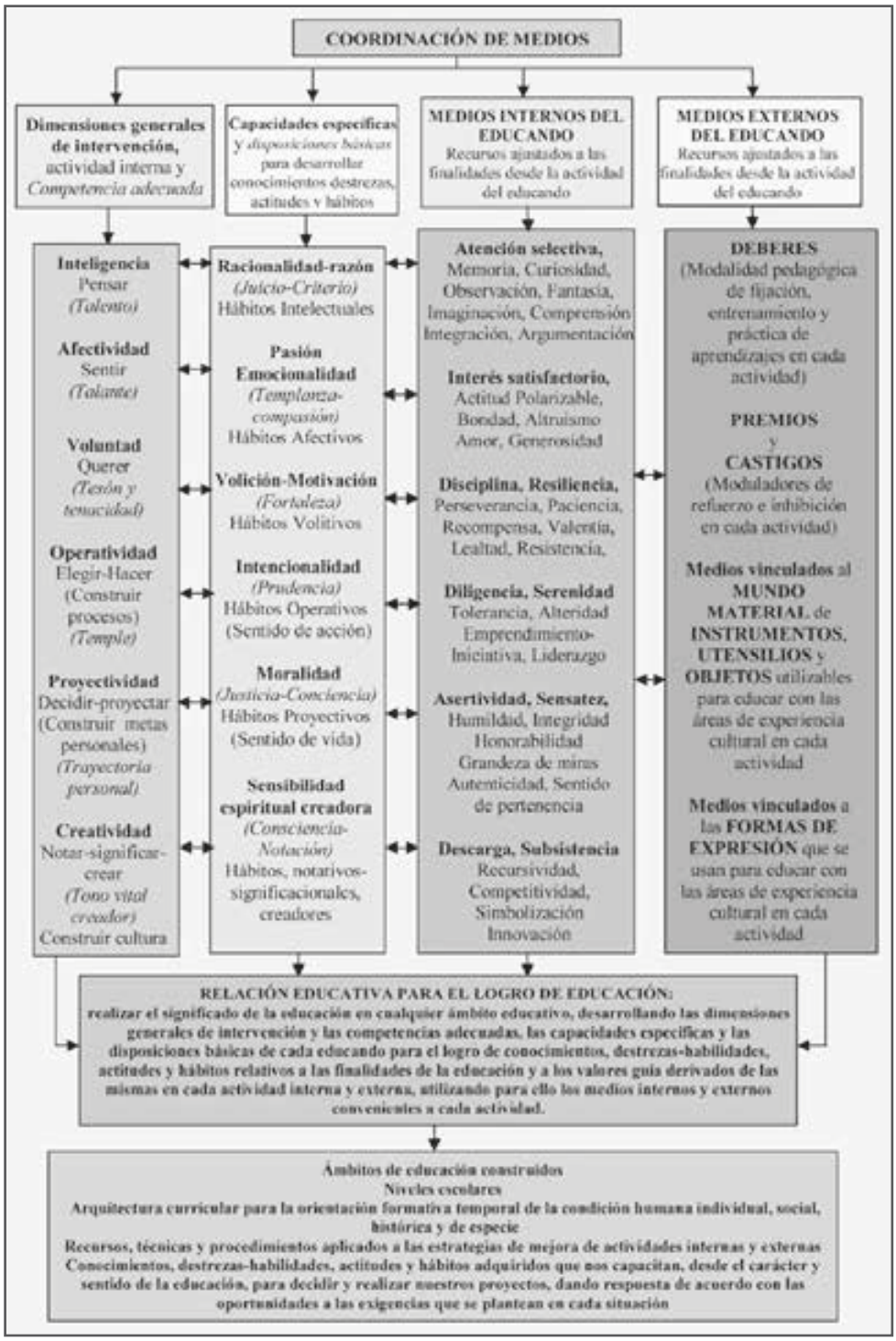
intelectuales, volitivos, afectivos etc.). Los hay más vinculados a las cosas materiales (lápices, libros, aulas, hardware, etc.) y los hay más vinculados a las cosas espirituales y a las dimensiones generales de intervención (atención selectiva, memoria, resiliencia, tolerancia, actitud polarizable, interés satisfactorio, resistencia, recursividad, disciplina, diligencia, etcétera). *La tipología de medios no es una tipología unívoca*, porque el mismo medio puede ser catalogado en dos o más apartados en tanto en cuanto las propiedades de los medios son, como hemos visto la reversibilidad, la reemplazabilidad, la recursividad y la versatilidad.

En mi opinión, la distinción entre medios internos y externos es fundamental porque nos permite entender de qué dispone el agente para su actividad, atendiendo a su actividad, a sus capacidades específicas, a sus competencias y a sus disposiciones básicas en cada entorno. Yo vinculo la tipología de medios a la actividad, por coherencia con todo lo que hemos venido desarrollando a lo largo de este libro. La actividad es principio-eje de la dinámica de la educación y es origen de la complejidad objetual de educación. *La tipología de medios es una tipología compleja*, tal como se recoge en el Cuadro 69.

Los medios internos y los medios externos están vinculados a la actividad del sujeto, en tanto que la actividad es el principio-eje vertebrador de la dinámica de la educación. Los medios internos y externos se ajustan a la finalidad educativa y, por tanto al significado de educación. No existen medios fuera del contexto de relación fin-medios. Las propiedades de los medios que hemos analizado e identificado en epígrafes anteriores nacen de esas condiciones. Y desde la perspectiva de la vinculación de los medios a la actividad en el contexto fin- medios podemos afirmar que en educación:

- Los medios internos se identifican en el contexto fin-medios con las competencias, las capacidades, las disposiciones, los hábitos fundamentales, las dimensiones generales de intervención y las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer, decidir-proyectar y crear simbolizando) y las actividades comunes externas del agente (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación). Todas ellas pueden ser usadas como medios para un fin educativo, cuando ya se dispone de ellas en alguna medida en el sujeto educando
- Además, en el contexto fin-medios, los fines alcanzados se convierten en medios internos, en la misma medida que se integran patrimonialmente en el educando; en este sentido son medios internos los fines logrados respecto de cada actividad interna: la sabiduría lograda, la felicidad alcanzada, la determinación forjada, la libertad ejercida y conquistada, la autonomía, la salud física y mental, etc. Todo fin puede ser un medio para otra finalidad, una vez logrado.
- Por último, en el contexto fines-medios, todos los valores conseguidos que contribuyen a y hacen posible la mejora de las actividades comunes, son medios internos; y en este sentido se habla de:
  - *medios relativos a la inteligencia y la actividad de pensar* (por ejemplo, atención selectiva, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Integración, Argumentación),

Cuadro 69. Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades internas, competencias, capacidades y disposiciones del educando.



Fuente: Elaboración propia.

- *medios relativos al sentimiento y a la afectividad* (por ejemplo, Interés satisfactorio, Actitud polarizable, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, etc.),
- *medios relativos a la voluntad y a la actividad de querer* (por ejemplo, Disciplina, Resiliencia, Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, etc.),
- *medios relativos a la actividad de elegir y operar* (por ejemplo, Diligencia, Serenidad, Tolerancia, Alteridad, Emprendimiento-Iniciativa, Liderazgo, etc.),
- *medios relativos a la actividad de decidir y proyectar* (por ejemplo, Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, etc.)
- *medios relativos a la actividad de crear y simbolizar* (por ejemplo, Descarga, Subsistencia, Recursividad, Competitividad, Simbolización, Innovación, etcétera).

- Los medios externos de la educación se identifican en el contexto fin-medios con las actividades especificadas instrumentales, tal como se han definido en el capítulo 1, epígrafe 7.2.2; en este sentido son medios externos: la lectura, la escritura, la instrucción, la enseñanza, el dibujo, el baile, el ejercicio físico, etc.
- Además, en el contexto fin-medios, los recursos materiales y de cualquier tipo nacidos del contenido de las áreas de experiencia cultural se convierten en medios externos de educar en cada situación en la que transformamos información en conocimiento y el conocimiento en educación. En este sentido hay medios materiales nacidos de las diversas áreas de experiencia (Estético-artística, psico-social, físico-natural, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, histórica, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.); de cada una de esas áreas salen recursos y utensilios que se convierten en medios para dominar el área y educar con ella. El microscopio, el libro, el lápiz, el papel, el encerado, el pupitre, y otros, son medios externos vinculados a las áreas culturales en tanto que las áreas sean objeto y meta de educación.
- Por otra parte, en el contexto fin-medios, los recursos e instrumentos nacidos en relación con las diversas formas de expresión que utilizamos para educar con cada área de experiencia se convierten en medios externos (expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc. Todo aquello que puede ser instrumento de notación, significación y actividad en las diversas formas de expresión se convierte en medio externo. En este sentido, hablamos de los medios audiovisuales, los medios virtuales y los medios de comunicación de masas como medios externos de educación: el cine, la radio, la televisión, el ordenador, las redes, los videojuegos, los móviles, y otros son medios externos de educación vinculados a las formas de expresión.
- Por último, en la actividad educativa tenemos medios externos relativos la tipo de conexión que se establece en la intervención. En relación con los medios, hablamos de medios externos asociados a conexiones cuasicausales, programadas y

teleológicas. En este sentido hablamos de *los deberes* como un medio externo de entrenamiento que logra conductas habituales y genera conexiones cuasicausales e intencionales y hablamos de *los premios* y *los castigos* como recursos educativos moduladores que activan conductas programadas e intencionales.

9.3. PREMIOS, CASTIGOS Y DEBERES COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS

En el epígrafe 4.1 del capítulo 6, hemos visto que desde el punto de vista de la posible explicación de acontecimientos, el lenguaje científico distingue tres tipos de conexiones o vinculaciones entre las condiciones que afectan a un acontecimiento: conexiones nómicas, conexiones programadas y conexiones intencionales.

En el epígrafe 4.2, del capítulo 6, hemos visto que, según el tipo de lenguaje, el tipo de vinculación entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar y el énfasis en el carácter previo o futuro de las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar, se configuran cuatro tipos de explicaciones: explicaciones causales y cuasi-teleológicas, por una parte, y explicaciones teleológicas y cuasi-causales por otra. No es lo mismo decir estudia, porque no hay lesión cerebral; estudia, porque tiene hábito; le pegó, porque no estudió; estudia, para evitar un castigo; estudia por el premio; estudia, para saber.

En el epígrafe 5.3 del capítulo 6 hemos hablado de la utilidad pedagógica de conductas explicables de manera cuasicausal y de manera teleonómica o programada. En educación es conveniente prestar atención a las explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, porque existen acontecimientos educativos que se ajustan a esos patrones de explicación ya que si bien el profesor pone en marcha una secuencia intencional de intervención para lograr un determinado cambio en el alumno, la conducta del alumno no siempre obedece a patrones de conducta intencional, teleológica; a veces se explica su conducta de manera cuasicausal y teleonómicamente.

Existen muy diversas experiencias en el ámbito pedagógico acerca de la intervención basada en acontecimientos con vinculación programada. Fundamentalmente el juego, la capacidad exploratoria natural y la imitación en el niño ocupan la atención de los investigadores. En este tipo de procesos, el niño juega o explora, y jugando o explorando logra resultados educativos que no eran objeto de su intención. Esta es la virtualidad pedagógica de las conductas cuasi-teleológicas o teleonómicas.

Asimismo, puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de intención del alumno. En ese caso el alumno hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el profesor, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar, no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

Por otra parte, también es verdad que un alumno que tiene el hábito de leer puede alcanzar aprendizajes educativos cuando ejerce su hábito, sin haberse propuesto obtener

esos aprendizajes. La acción habitual se explica como conexión cuasi-causal y exige determinación intencional: hace X, porque tiene hábito y responde de esa manera, gracias a su hábito. En la acción habitual, decidimos actuar, pero lo que hacemos es resultado de la conducta habitual que funciona como un programa teleonómico impreso en nuestra mente que selecciona las conductas sucesivas y pertinentes. Por ejemplo, podemos conducir un coche sin tener que determinar intencionalmente cada movimiento a adoptar; podemos escribir sin pensar en cada caso cómo hacer las letras.

Premios, castigos y deberes responden a este tipo de conexiones y su uso pedagógico está condicionado a su comprensión como medios desde esta perspectiva

9.3.1. Premios y castigos entre la costumbre y la ley en la educación

Si entramos en *Google* y solicitamos en su opción de Búsqueda "*RSS*", obtenemos un resultado de 2.530.000.000 RSS (familia de formatos de fuentes web codificados en XML que sirven para sindicar, es decir, *publicar artículos simultáneamente en diferentes medios a través de una fuente a la que pertenece*) en 0.20 segundos. Si proponemos como término de búsqueda "castigos", obtenemos en 0.25 segundos 5.080.000 entradas. Si proponemos como término "premios", obtenemos 139.200.000 entradas en 0.26 segundos. Si proponemos la búsqueda de "premios y castigos", obtenemos 1.320.000 referencias en 0.20 segundos. Y si proponemos "castigos y educación", obtenemos solo 250 resultados en 0.20 segundos. Esas cifras nos dan una idea del interés del tema, pero lo más sorprendente es que, cuando combinamos esas palabras con "educación", en el cruce, se vincula la entrada con una específica pregunta: "cómo nace un paradigma". Lo curioso es que, si en el mismo Buscador preguntamos "cómo nace un paradigma", se entiende este término en sentido genérico de ejemplo de conducta a seguir, aunque no sepamos muy bien por qué, encontramos 138.900 resultados en 0.08 segundos (fecha de consulta electrónica el 26 de junio de 2013) http://www.google.es/search?sourceid=navclient&aq=h1&oq=RSS&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4ADBR_esES263ES263&q=%22como+nace+un+paradigma%22

Lo más sorprendente de la consulta es que la respuesta a la pregunta "cómo nace un paradigma" está siempre referida al mismo contenido:

> Un grupo de científicos situó cinco monos en una jaula, en cuyo centro colocaron una escalera y, sobre ella, un montón de bananas. Cuando un mono subía la escalera para agarrar las bananas, los científicos lanzaban un chorro de agua fría sobre los que quedaban en el suelo. Después de algún tiempo, cuando un mono iba a subir la escalera, los otros lo agarraban e incluso pegaban para evitar que subiera.
>
> Pasado algún tiempo, ningún mono subía la escalera, a pesar de la tentación de las bananas. Entonces, los científicos sustituyeron uno de los monos.La primera cosa que hizo el nuevo mono fue subir la escalera, siendo rápidamente bajado por los otros, quienes le pegaron. Después de algunas palizas, el nuevo integrante del grupo ya no subió más la escalera.
>
> Los científicos decidieron sustituir a un segundo mono, y ocurrió lo mismo. El primer sustituto participó con entusiasmo de la paliza al novato. Un tercero fue cambiado, y se repitió el hecho. El cuarto, el último de los veteranos, fue sustituido.

> Los científicos quedaron, entonces, con un grupo de cinco monos que, aún cuando nunca recibieron un baño de agua fría, continuaban golpeando a aquel que intentase llegar a las bananas.
>
> Si fuese posible preguntar a algunos de ellos por qué le pegaban a quien intentase subir la escalera, con certeza la respuesta sería: *"No sé, las cosas siempre se han hecho así, aquí..."*

Si repetimos la búsqueda, con las palabras "bofetada David Jaén", obtenemos al instante 293.000 resultados de la búsqueda, todos ellos centrados en la sentencia de diciembre de 2008 y los problemas que suscita, en referencia a la bofetada que hace dos años, María, madre de David, le propinó a su hijo -que entonces tenía diez años- http://www.arcadiespada.es/wp-content/uploads/2008/12/2560427_impresora.html (consulta 26 de junio de 2013). Si la palabra consultada es el maltrato infantil, obtenemos 604.000 resultados en 0.14 segundos (fecha de consulta 26 de junio de 2013).

Este acontecimiento es especialmente significativo en nuestro entorno, porque, en España, en 2007, se eliminó del *Código Civil* el artículo 154, que reconocía a los padres el derecho a "corregir razonada y moderadamente" a los hijos. A su vez, el artículo 153 del *Código Penal* prevé que cualquier menoscabo, físico o psíquico, acometido contra un menor que conviva en el domicilio familiar, llevará emparejado una sanción. De este modo, el cachete se ha convertido en delito.

Costumbre y ley son dos elementos que están presentes en la mayor o menor aceptación de premios y castigos. Hay experiencias que nos dicen que los premios y los castigos contribuyen a mejorar la respuesta en sentido educativo; también hay experiencias que nos dicen que los premios y castigos, tal como se usan, no generan educación, sino dependencia, de manera tal que un niño incentivado con los "premios" va a responder frecuentemente de manera programada con la frase "y qué me das, si hago eso" y, a su vez, un niño motivado con los "castigos" va a responder frecuentemente diciendo "y si no hago eso, qué me vas a hacer"; responde de manera programada para evitar el castigo. Premios y castigos son recursos pedagógicos y tienen valor educativo, pero dado que el uso de premios y castigos no garantizan una respuesta pedagógicamente adecuada y en muchos casos pueden provocar la respuesta contraria, es decir, pueden deseducar, conviene plantear su revisión respecto de su sentido pedagógico.

Costumbre y ley configuran la vida social de manera que legalidad y moralidad determinan nuestro comportamiento. Premios y castigos no están libres de esos marcos y bien pudiera ser que muchas veces premiamos y castigamos sólo por costumbre o para sustituir nuestra responsabilidad directa de intervención para modificar una conducta de manera apropiada. Traemos a colación este acontecimiento, porque el panorama se está modificando radicalmente en nuestro entorno por un cambio de orientación en la costumbre y ley. Tanto es así que la que era Ministra de Educación, Mercedes Cabrera, en el mes de Noviembre de 2008 con motivo de la presentación de la "Campaña de publicidad contra el castigo físico infantil" (262.000 resultados de búsqueda en Google en 0.17 segundos), declaró que el cachete, el azote o el grito son formas ineficaces de educar que manifiestan el fracaso de la inteligencia; son formas ante las que no hay un mínimo aceptable, porque suponen una violación de los derechos del niño y de la persistencia de conductas basadas en una doble moral inaceptable (R. Ortega, 2000).

Es obvio que la controversia derivada de esta situación es muy grande y para algunos la propuesta legal obedece a un intento de invadir la vida privada (convivencia familiar) con normas legales o de judicializar ante los tribunales toda la vida del ciudadano. Ya hemos visto en el epígrafe 2 del capítulo 6 el sentido de la encrucijada pedagógica de la legislación. El valor educativo de la legislación, el fundamento ético del estado de derecho, ni anulan el reconocimiento de la libertad personal, ni la competencia técnica. El problema de la limitación legal afecta a la sociedad civil y a cada ciudadano como agente moral, porque la legislación dictada para una sociedad tiene como función general regular el comportamiento de las personas que integran la comunidad. Como miembros de la comunidad, como ciudadanos, tenemos cauces legales para apoyar u oponerse a una posible legislación, sin confundir decisión técnica, decisión política y decisión moral.

En las sociedades abiertas y pluralistas, hay *un límite a la elasticidad de la tolerancia* que nos obliga a definir y a decidir con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales. Y así las cosas, desde el punto de vista de la educación, es conveniente tener en cuenta que:

- Corregir a los hijos y a los alumnos no está penado por la ley, aun cuando es verdad que la ley prohíbe pegar de cualquier modo.
- La ley permite la sanción y la penalización, pero se opone y preserva el derecho de las personas y de los niños frente al maltrato.
- Los comportamientos de padres, hijos, profesores y ciudadanos que se salen o saltan la norma quedan sometidos a resolución judicial
- La ley reconoce el derecho a la educación y la potestad de corregir a padres y educadores, respetando la integridad física y psíquica del niño.
- Frente a la permisividad y a la imposición intimidatoria, la educación se construye sobre la base del respeto en la relación educativa, el reconocimiento y la aceptación del otro y el logro de autodisciplina.

En el capítulo 5 hemos visto que hay una distancia conceptual entre cuidar, educar, corregir y maltratar, de manera tal que es una conducta legal y moralmente deseable levantar las manos contra el castigo físico, porque las manos están para proteger, ayudar, cuidar y educar, tal como se desprende de la campaña que puso en marcha el Consejo de Europa. El problema que sigue esperando respuesta es qué marca el sentido pedagógico de los premios y los castigos.

9.3.2. Premios y castigos: entre la necesidad y la determinación personal, la vinculación programada

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 univoca de sus respuestas. Lógicamente hablando, algo es de necesidad, necesario, cuando sin ese algo no se produce el efecto buscado. Moralmente hablando necesidad son las exigencias racionalmente captadas

y libremente asumidas en forma de deber y en este sentido se dice es necesario decir la verdad, o necesito, o debo, pagar mi deuda.

En el epígrafe 3.2 del capítulo 5 y en los epígrafes 4 y 5 del capítulo 6 hemos visto que las necesidades psicológicas, con independencia de su origen, son necesidades porque nos exigen algo sin marcarnos de forma incondicionalmente eficaz el modo en que han de ser satisfechas. 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, decidiremos nuestra acción. Precisamente por eso es tan auténtica nuestra necesidad de sanar, como nuestra necesidad de estudiar o como nuestra necesidad de saber, si bien no tienen la misma procedencia ni condición.

Por una parte, es conveniente reconocer que estudiar no es una necesidad en el mismo sentido que saber o resolver un problema. Saber o resolver un problema es una necesidad en sentido psicológico, lo mismo que restablecer la salud o curarse, y en todos esos casos la necesidad psicológica se convierte en finalidad en el marco de la acción humana, porque hay relación valor-obligación, tal como hemos visto en el capítulo 5, epígrafe 2.6.2. El recurso que utilizamos para poder satisfacer la necesidad es el libro, las disciplinas, en un caso, y la medicina recetada, en otro, y ambos son ordinariamente recursos específicamente apropiados para esa necesidad. Lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad es, en un caso, estudiar, y en el otro, inyectarse la medicina, y en ambos casos constituyen una necesidad lógica o condición necesaria.

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. Y así las cosas, al incitar a una persona a estudiar no la incitamos a una falsedad, antes bien, la incitamos a que asuma lo que tiene que hacer (que ejecute una función específica, vinculada de alguna manera a la finalidad y al recurso utilizado) para satisfacer su necesidad de saber que es auténtica. Si esto no fuera así, tendríamos que decir que, cuando incitamos a una persona a ponerse una inyección (para curar la enfermedad), la estamos incitando a una falsedad y no a hacer lo que tiene que hacer para satisfacer su necesidad de salud que es auténtica (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 6).

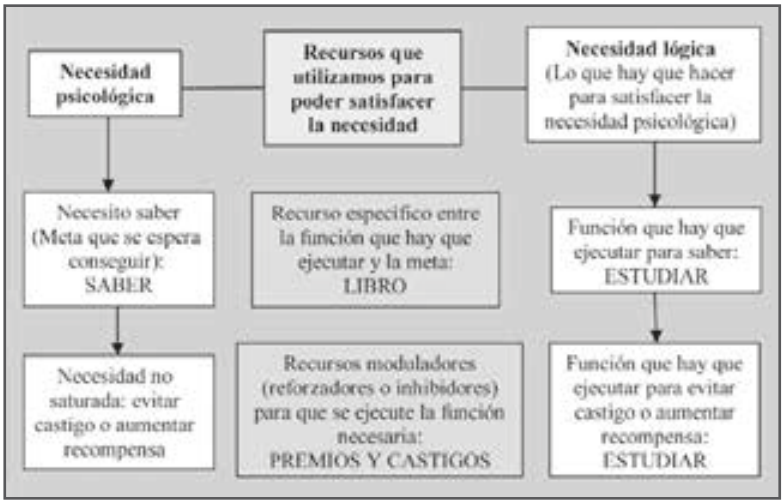
Cabe decir, por tanto, que entre necesidad psicológica, recurso a utilizar y función que hay que ejecutar (necesidad lógica) se establece una vinculación específica que hace posible su explicación y comprensión como acontecimiento y acción. Y cabe decir también que unas veces usamos un recurso específico de la función a la que se vincula para alcanzar la meta (libro-estudiar-saber) y en algunos casos, además, utilizamos recursos moduladores (reforzadores o inhibidores) para que se ejecute la función necesaria para lograr la mejor satisfacción de la necesidad), tal como se recoge en el Cuadro 70.

La necesidad psicológica-finalidad, el recurso que utilizamos para poder ejecutar la función que permite satisfacer la necesidad y lo que hay que hacer (la función que ejecutamos) para satisfacer la necesidad, son tres cosas distintas que no se distinguen siempre bien en el ámbito de la intervención educativa, porque, a veces, los premios y castigos dejan de ser vistos como recursos moduladores que ayudan a la ejecución de una función para alcanzar la meta y se convierten en la meta específica del estudio.

En la vinculación programada, la meta del estudio es la satisfacción que da el premio o evitar el dolor del castigo.

La Antropología ha demostrado que las personas nos movemos en muchos casos por medio de patrones programados. Estamos programados evolutivamente para evitar el dolor y recibir gratificación de nuestra acción, porque somos seres adaptativos y supervivientes. El premio y el castigo forman parte de nuestra naturaleza programada en forma de recompensa del éxito y evitación del fracaso y del daño en nuestras conductas (Ghelen, 1980).

Cuadro 70. Premios y castigos moduladores de función y necesidad.



Fuente: Elaboración propia.

Cuando usamos recursos específicos (libro) de la función a la que se vincula para alcanzar la meta (estudiar-saber), es más fácil mantener la concordancia valores sentimientos que nos hace pasar del conocimiento de algo a la acción específica para el logro de ese algo (hábito afectivo-hábito operativo- hábito proyectivo, que implican siempre la conexión valor-elección-obligación-decisión-realización. Buscamos sentimiento positivo hacia lo que queremos lograr, por medio de un recurso que es específico para la función que hay que ejecutar para alcanzar la meta (estudiamos el libro para alcanzar la meta y valoramos ese saber). En estos casos se establecen vinculaciones intencionales de relación conceptual entre meta, recurso y función, atendiendo al nivel de saturación o no de la función (cuanto tiempo llevo estudiando y si necesito saber más). Es decir, si me saturo de estudiar hoy, ya no continuo en la función, aunque mantenga un sentimiento positivo hacia esa función específica del logro de la meta (saber).

A veces nos vinculamos intencionalmente (estudia para ganar una beca u otro premio). A veces el premio es sólo un reconocimiento social no buscado (le han dado un premio por su trabajo). En casos patológicos nos vinculamos causalmente a premios y castigos (ludopatías y conductas psicopáticas de aversión o placer en el

castigo). Pero a veces vinculo premios y castigos de manera programada (evitar el dolor y recibir una satisfacción).

Una conexión programada es aquella en la que la existencia del programa es causalmente responsable de la conducta ejecutada para alcanzar la meta, de tal manera que la meta está impresa en el programa y, por tanto, es predecible desde el programa, como es el caso en que yo digo, el corazón aumentó el ritmo cardíaco para proporcionar el oxígeno necesario al organismo o el cuerpo puso en marcha su sistema inmunológico para evitar la infección. Las conexiones programadas no son posibilidades puramente lógicas, son conexiones que expresan *funciones reales* de componentes definidos en sistemas organizados y concretos. El programa funciona para la obtención de un producto final que es una meta impresa en el programa. El sistema actúa como actúa, porque tiene el programa que tiene; pero lo hace de ese modo *para* obtener un determinado producto: la regulación de una función "impresa", es decir, que le es propia. Mediante una conexión causal se puede decir que las plantas verdes elaboran almidón en presencia de agua, anhídrido carbónico y luz solar, si tienen clorofila. Mediante una conexión programada se dice lo mismo y, además, que lo elaboran *para* continuar actividades impresas en el programa, como las de crecimiento o reproducción, lo cual permite interpretar cambios en la misma actividad en presencia de esas condiciones. Precisamente por esa posibilidad del uso semántico de la preposición "*para*" en las vinculaciones programadas, hace que se conozcan como cuasi-teleológicas, aunque no son realmente intencionales. En las conductas programadas existe un programa, que es causalmente responsable de las mismas, y una meta, impresa en el programa, que permite comprender los cambios que obedecen al programa en la misma conducta. En las conexiones intencionales, en cambio, hay una vinculación conceptual entre las condiciones y el acontecimiento a explicar.

Cuando usamos recursos moduladores (reforzadores o inhibidores, premios o castigos) con objeto de que se ejecute la función necesaria para lograr la mejor satisfacción de la necesidad (estudiar, libro, premios y castigos, saber), estamos usando un recurso que no es específico de la función a la que se vincula para alcanzar dicha meta (no estudiamos el premio para alcanzar la meta, sino que conseguimos que estudie el libro (recurso específico de la función) modulando con premio o castigo. Esto cambia el patrón de conducta. No es vinculación intencional de relación conceptual entre meta, recurso y función. Es vinculación programada que responde, atendiendo no solo al nivel de saturación o no de la función (estudiar), sino al nivel de saturación de las funciones que se vinculan conceptualmente con el premio y castigo (recibir recompensa y evitar el dolor).

Evidentemente, ante una coacción intimidatoria eficaz, el educando hará lo que quiere el coaccionador. Basta con que el educador proponga al educando una alternativa menos deseable para éste que aquella otra acción que aquél desea que el educando cumpla, para que éste sea mero ejecutor de lo que el profesor quiere. Se comprende que el educando haga lo que quiere el profesor -a pesar de que el educando no lo quiere-, porque, de no hacerlo, se encontraría inevitablemente ante otra situación que todavía desea menos (la alternativa coactiva intimidatoria del castigo). Pero se comprende además que se le niega la condición de agente porque se le fuerza a escoger entre dos

situaciones que no quiere: la que el profesor quiere (que sepa la lección y estudie para lograrlo) y la alternativa coactiva (recibirás un severo castigo, si no estudias). En esta encrucijada, la voluntad del educando se anula; ni elige lo que quiere, ni hace lo que quiere, sino que hace lo que no quiere, porque lo quiere el educador. Se ha quebrado la voluntad del alumno.

Como ya hemos dicho, el alumno, forzado, realiza A (estudiar), bajo amenaza de duro castigo (B), para evitar el castigo, y de ese modo se consigue C (saber el tema), pero no quiere ni A ni B ni C: su voluntad ha sido quebrada sin hacerle comprender el valor de saber C y cómo conseguirlo, por medio del sentido de acción adecuado (hacer A, porque estudiar es una condición necesaria de saber la lección).

A la vista de lo anterior son igualmente reales pero cargadas de significado diferente en el ámbito de la educación las siguientes frases:

- Estudia para aprender
- Estudia para ganar un premio
- Estudia porque tiene miedo castigo
- Estudia para evitar el castigo
- Le pegó porque no estudió
- Lo premia para que estudie
- Le dio un premio porque estudió
- Le puso un castigo para que mejore

Premios y castigos han ido siempre vinculados en educación con la función motivadora de la acción a realizar y como correspondencia por la acción realizada. De este modo, se han ido consolidando formas de reconocimiento de premios y castigos vinculadas a programas de:

- Disciplina represiva (inflige castigos en forma de penas y atribuye premios a la conducta ajustada y ejemplar)
- Disciplina preventiva (impone castigos en forma de amonestaciones y distribuye premios en forma de promesa de menciones de honor)
- Disciplina retributiva (impone castigos bajo la forma de sanciones y asimila los premios al reconocimiento por el logro de objetivos específicos)
- Disciplina reformadora (identifica los castigos con la aplicación de correctivos y los premios con el cambio de conducta)

Por supuesto, ninguna de estas formas de identificar premios y castigos mantiene conexión conceptual con un determinado tipo de disciplina. La conexión entre premios, castigos y disciplina es empírica y puede haber disciplina sin premios y castigos, pero ello no anula la mayor frecuencia de relación entre un tipo de castigos y premios y un modo de establecer la disciplina. La *disciplina, como hábito de obedecer y compromiso personal con las normas y reglas asumidas como propias*, tiene que ver con la fortaleza, la voluntad y la relación valor-obligación que ya hemos fundamentado en el capítulo 5. *La disciplina está vinculada con la acción por medio de la diligencia* que es ajuste de la actividad a lo que le corresponde en el contexto medio-fin. La diligencia se vincula al sentido de la acción eficiente y eficaz en la relación valor-elección y por eso decimos que la diligencia es la destreza de ajustarse a lo valioso de la acción. Es obvio que

la diligencia, en el caso de la necesidad de saber, no es buscar un premio y evitar el castigo, sino vincular el saber y el estudio, asumiendo su relación de medio a fin.

El reto fundamental en educación, respecto del uso los premios y castigos como recursos, estriba en entender que los premios y castigos no son una condición necesaria para el logro de la respuesta educativa (necesidad lógica), sino un recurso modulador para motivar la realización de la acción y de reforzamiento de la acción realizada. Son un recurso viable entre la necesidad y la determinación personal (SI(*e*)TE, 2010b). Desde esta perspectiva, y dado que la acción educativa es siempre perfectiva, parece obvio que el límite pedagógico de los premios y castigos es su posibilidad real de ser vinculados a aprender a corregir y superar el error y a reforzar la conducta de logro de los objetivos educativos, por medio del reconocimiento externo.

Si esto es así, está claro que el riesgo pedagógico más obvio de los premios y castigos es el uso no técnico, de manera tal que el alumno llegue a vincular premio y castigo como condición necesaria para corregir sus errores o avanzar en el logro de los objetivos educativos. De este modo premios y castigos se convierten en finalidades en sí mismos, sustitutos del objetivo, estableciendo una vinculación de dependencia ("habitual", "programada," "interesada", etcétera) con la función a realizar: ya no se trata de estudiar para saber, sino de estudiar para recibir premio o evitar castigo, es decir, "qué me das, si estudio" o "qué me haces, si no estudio", de manera tal que los premios y castigos son percibidos como formas genuinas de chantaje, amenaza, soborno, coacción intimidatoria y venganza y cualquier otra forma espuria de utilizar la conciencia de culpa y el reconocimiento de la propia excelencia. De este modo el premio y el castigo pierden su lugar como recursos pedagógicos para aprender a corregir los errores y reconocer y potenciar la conducta de logro.

Ante un cambio educativamente valioso, que supone un esfuerzo que el educando no está dispuesto a realizar, sólo le quedan dos opciones al educador: o reconocer que no es capaz de establecer en el educando los determinantes internos de ese cambio, o integrar la conducta a realizar de forma arbitraria en una respuesta programada del educando y que no es específica para la realización de esa conducta. La primera opción supone reconocer el fracaso educativo en ese caso concreto, pero respetar la condición de agente en el educando. La segunda opción supone conseguir un determinado resultado, pero negar, en la práctica, la condición de agente al educando. Evidentemente, en los cambios específicos de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, las oportunidades de que el educando no se determine hacia la conducta que se le impone están reducidas; basta con que el educando identifique la conducta a realizar como una actuación propia de la función a la que se la vincula y que no esté saturada esa función en el alumno, para que se determine a realizar la conducta esperada. En estos casos hace (X), y, al hacer (X), logra (Z), sin que pueda decirse que (Z) era el objeto de su intención. Su intención era recibir la satisfacción del premio o evitar el castigo severo u otra programada, pero no aprender (Z).

9.3.3. Los deberes: entrenamiento, fijación habitual y vinculación cuasicausal

Cuando se trata el tema de los deberes como recurso pedagógico, todas las polémicas que yo he visto parten de una confusión que no se evita, porque es la base de la

dinámica del debate encendido, pero que no se corresponde con el sentido pedagógico de los deberes. Es decir, en el debate respecto de los deberes suele aceptarse, según convenga, que los deberes son cosa que se hace en el colegio o son cosa que se hace en casa. Esta licencia del discurso es la causa más evidente de la polémica sin fin. Cuando unos argumentan a favor de los deberes, otros esgrimen en contra los conflictos que los deberes generan en casa con los padres y la diferencia de estudios de los padres para ayudar hacer los deberes a los hijos, de manera que propugnan su rechazo porque restan demasiado tiempo al ocio y la convivencia familiar, que también son necesarios.

Si el problema fuera simplemente de ajustar los tiempos de dedicación a los deberes, este medio cuyo sentido pedagógico es innegable, no causaría más problema que cualquier otro. Lo radical de la situación es que unos están a favor de los deberes y otros en contra y los deberes son necesarios, pedagógicamente hablando, porque refuerzan los conocimientos y fomentan el aprendizaje (Sammons y Bakkum, 2012; Creemers, Kyriakides y Sammons, 2010)

En mi opinión, el problema está en que, en los debates, mantenemos la licencia de saltar conceptualmente de una categoría semántica de deberes a otra. El punto de partida es definir los deberes como actividad escolar que el alumno hace fuera del colegio (en casa y con los padres) o que los deberes son las actividades que el alumno hace para fijar aprendizajes.

Si se mantiene el primer concepto de deberes, la polémica está servida, porque habrá partidarios y detractores de los deberes en casa, con argumentaciones muy variadas: carga psicológica negativa, diferente formación de padres, índices de fatiga, pequeño beneficio respecto del tiempo utilizado, experiencia de países que no ponen deberes para casa y cuyos alumnos obtienen grandes resultados, comprobación empírica de que hay países que asumen un sistema educativo con muchos deberes y sus alumnos no alcanzan mejores resultados que los que no los ponen (Japón y Finlandia).

Hay argumentos para cualquier posición, respecto de los deberes entendidos como actividad escolar de refuerzo en casa (http://actualidadpedagogica.com/6/; http://www.finanzas.com/xl-semanal/magazine/20130303/fundimos-deberes-4840.html; http://www.crianzanatural.com/art/art112.html) Consultados el 26 de junio de 2013:

- El modelo de sistema educativo que carga el currículo escolar con gran cantidad de materias y no deja tiempo para el refuerzo del aprendizaje en clase, siempre será partidario de los deberes en casa (Alemania, Rusia, España, por ejemplo). Pero la experiencia demuestra que sistemas educativos con menos horas de clase y un tiempo de refuerzo en el colegio, anulan prácticamente las actividades de deberes en casa (Países escandinavos).
- El modelo de sistema educativo excesivamente exigente, propicia los deberes fuera del colegio, en casa y en academias profesionales, porque el alumno se ve obligado a mantener un nivel de competencia que no logra en su casa (Modelo asiático, Hong Kong, Corea del Sur, Pekín). Pero la experiencia demuestra que la correlación entre cantidad de deberes y éxito escolar es muy pequeña en la primaria y sólo moderada en la secundaria (Cooper, 2001).

Al final, todos los debates deben encarar la pregunta radical respecto de los deberes en casa: ¿Son una condena a trabajos forzosos o una manera de inculcar el sentido de la responsabilidad?

La reforma francesa actual ha reavivado un debate muy enconado en los países que heredaron un modelo de enseñanza basado en la tradición de currículum escolar cargado, como España, Alemania o Rusia, en los que, al exceso de lecciones discursivas y una gran carga de horas lectivas, hay que sumar, de propina, las tareas en el hogar, conocidas como deberes. Total, para cosechar unos resultados muy mediocres. En otros modelos, como el anglosajón, con clases mucho más ligeras y mayor autonomía de los estudiantes a la hora de elegir su itinerario académico, apenas ha calado la controversia.

De hecho, los gobiernos suelen recomendar que no falten los deberes y la polémica es qué tipo de deberes y cuánto tiempo. Pero la situación cambia pedagógicamente si afirmamos que los deberes no son la actividad de refuerzo que el educando hace en casa, sino toda actividad de refuerzo, entrenamiento y fijación que el educando debe hacer para lograr el aprendizaje. Desde esta perspectiva, hay deberes en la propia clase y hay colegios que tienen horas de estudio pedagógicamente programadas.

Si a los deberes se les impone la condición de que son hechos en casa o fuera de la escuela, entonces los deberes pasan a una categoría de proceso educativo distinto en el que nadie se ha atrevido a analizarlos con propiedad por el momento. Me refiero a que, si los deberes son trabajo educativo fuera de la escuela, estamos hablando de procesos formales de educación en casa, sin la ayuda del profesor. Como ya hemos visto en el capítulo 7, los procesos formales usan estímulos directamente educativos conformados por el sistema escolar y los no formales usan estímulos directamente educativos no conformados por el sistema escolar. Los deberes en casa son propuesta reglada del profesor, serán corregidos por el profesor en clase, pero se hacen en casa, a la hora que el educando elige y sin profesor, es decir, sin el control del experto cuando se hace la actividad. No son realmente actividad conformada por el sistema escolar en sentido pleno y no pueden cargarse de las propiedades de los procesos formales de educación, porque pierden su significado de refuerzo y no tienen el control del experto cuando se hace la actividad.

Nadie puede negar, atendiendo al sentido de responsabilidad compartida en la educación que los padres colaboren y busquen la mejor manera de potenciar a sus hijos en casa y otras es pensar que debemos institucionalizar esa ayuda para que los niños hagan el trabajo escolar y aprendan. Si el sistema educativo es eficiente, tiene que permitir realizar a los alumnos actividades de refuerzo (deberes) dentro de la actividad escolar y en procesos formales de intervención y además propiciar el estudio en el colegio. Y eso no excluye que un alumno pueda repasar su trabajo en casa y estudiar en casa, pero, pensar que su trabajo escolar es el que hace en casa, está fuera de lugar.

En el libro clásico de "*La planificación de la enseñanza*" de Gagné y Briggs, se asume que la planificación de la enseñanza se hace pensando en los principios básicos del aprendizaje: contigüidad, repetición y reforzamiento (Gagné y Briggs, 1979, pp. 17-18). Todo lo que hace la escuela como parte del sistema educativo es planificarse para

educar y fortalecer la actividad del educando en el sentido de adquirir educación. Y no parece que la escuela cumpla su función, si dice que lo que hay que hacer para educar es que los alumnos trabajen solos en casa, sin límite de tiempo organizado y sin sentido de la oportunidad, o que lo hagan con sus padres. Estamos invirtiendo el sentido de la participación y de la responsabilidad, así como el de la competencia, si pretendemos que los deberes fuera del colegio suplan la actividad escolar; y si no es eso lo que se pretende, los deberes en el colegio tendrán un lugar específico en la planificación y los deberes fuera del colegio no tendrán más trascendencia que la comprobación y práctica básica de lo que se ha aprendido bien en el colegio.

El recurso de reforzar el aprendizaje entrenando, repitiendo, ensayando, estudiando, memorizando, etcétera, es la actividad propia de la escuela y trasladar esa responsabilidad a los educandos y a los padres, por medio de los deberes fuera de la escuela, es minimizar el valor de la actividad escolar y de la competencia profesional. El único modo de adquirir hábitos intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos y creativos es ejerciendo la actividad correspondiente y eso hay que hacerlo con control escolar en lo que afecta a la actividad escolar. De la misma manera que un padre no le dice cada día al profesor que prolongue la actividad familiar en horas de clase, no se puede exigir desde el sistema que los hijos prolonguen la actividad escolar fuera del sistema. Son tiempos y espacios distintos y no hay mejor gestor del espacio educativo escolar que el profesional competente, con independencia de que, si los progenitores son médicos o arquitectos o ingenieros o científicos o humanistas o empresarios o empleados o administrativos, ayudarán y educarán en sus respectivos ámbitos con una riqueza familiar patrimonial que no cambia ni evita el sentido general de la educación y el sentido de la educación general que debe de estar garantizada para todos. Los niños harán deberes como parte de procesos formales de educación, dentro de la actividad escolar y conformada como actividad escolar. Además, podrán hacer deberes en casa (actividades propias del refuerzo escolar) como parte de procesos personales de educación, sin contar con la ayuda guiadora del profesor en la realización de la actividad. Y por supuesto podrán hacer otras actividades con sus padres como parte de procesos no formales de educación, porque los padres también pueden usar estímulos directamente educativos para mejorar las formas de actividad del hijo sin estar conformados por la actividad escolar.

El sentido pedagógico de los deberes no está en que se hagan en casa, sino en su propiedad de refuerzo, entrenamiento y ensayo de la actividad del alumno. Ni son una clase supletoria, ni son el incremento de la actividad escolar, ni son el castigo por no hacer bien la tarea en clase. Son el recurso pedagógico más antiguo para crear hábitos y por eso los deberes tienen que hacerse bajo vigilancia técnica, aunque yo, como alumno, revise en mi casa lo que he aprendido en el colegio y a mí, como alumno, me valoren en el colegio mi creatividad y esfuerzo respecto de lo que he aprendido, si consigo avanzar un paso más por mi cuenta en casa.

Los deberes son necesarios para generar hábitos. Pero no es la casa el lugar mejor para hacerlos; son parte del sistema escolar; han nacido en el sistema escolar y no se infiere del sentido pedagógico que la escuela los traslade a la familia y al hogar.

No podemos prescindir de la formación de hábitos y la escuela inequívocamente debe formar hábitos con el refuerzo de los aprendizajes. Casi todo lo hacemos porque tenemos hábito. En la educación existen muy diversas situaciones en las que es posible la intervención basada en acontecimientos asimilables a explicaciones cuasi-causales: hace X, porque tiene hábito. El profesor puede poner en acción conductas que llevan al logro un determinado tipo de conocimiento o destreza. Si el alumno identifica la conducta propuesta como ejercitación de un hábito adquirido, se logrará el resultado previsto sin que éste tenga que constituirse en objeto de la intención del alumno, porque el hábito adquirido, actúa como programa impreso en el sujeto que lo tiene, de manera que en el alumno, además de decir actúa así porque tiene hábito, también debe decirse que, en el caso de la conducta habitual, el alumno hace las cosas que hace, porque el programa impreso del hábito opera evitando lo que impide su efectividad y activando lo que la garantiza dentro del esquema habitual de respuesta aprendido para ese hábito. 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.

El valor de la acción habitual es precisamente la posibilidad que nos brinda de dar respuesta a algo sin tener que deliberar acerca de la respuesta, porque somos conscientes de que la respuesta habitual es la conveniente, ya que la situación a la que respondemos es como otras muchas en las que hemos utilizado el hábito adquirido. El hábito adquirido nos dispensa de la discriminación intencional previa e inmediata de la conducta a seguir en la situación habitual. Ahora bien, el proceso de adquisición del hábito no nos dispensa de esa discriminación intencional. La adquisición del hábito exige, entre otras cosas, la creación de una actitud favorable hacia esa conducta que pretende ser habitual y la adquisición de una destreza tal que nos permita realizar la acción sin pensar en ella, y tales cosas no se adquieren de forma automática, ni en la soledad de los deberes en casa.

9.4. LOS NUEVOS MEDIOS NO SON SOLO UN MEDIO: LA EXPERIENCIA DIGITAL Y MEDIÁTICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

En el capítulo 7, el sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos ha permitido salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global; lo hemos visto al hablar del sentido

intercultural de la educación y de la convivencia ciudadana. La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y con personas situadas al otro extremo de la red en situación transnacional gracias al desarrollo del medio, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular. Los nuevos medios nos sitúan en el mundo de manera glocal y nos obligan a construir un ámbito de educación. Los medios virtuales, los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas, son medios de socialización muy potentes que, debido a su carácter singular de mediación tecnológica, se han convertido en conformadores de la comunicación educativa.

Somos conscientes de que, tanto el profesorado como los padres y los mismos educadores, nos preguntamos si es posible abordar la relación con los medios de una manera constructiva y acercarnos a los mismos con el fin de analizar qué nos pueden aportar desde el punto de vista educativo. En las escuelas y en los hogares hay cantidad de equipamiento informático. Los jóvenes tienen acceso directo y personal a los medios de comunicación y algunas familias emplean más dinero mensualmente en telefonía móvil que en alimentación. Las nuevas tecnologías son ya un gasto prioritario (Fundación Telefónica, 2008 y 2009).

El poder de los medios es real y en educación debemos huir de posturas apocalípticas y de posturas conformistas; los medios son medios, cuando se usan como tales y su versatilidad, reemplazabilidad y reversibilidad les otorgan una potencia pedagógica idónea para sacar partido de su poder de socialización. Pero hay que abordarlos desde una posición realista, asumiendo que son agentes de socialización entre otros, como la familia, la escuela y los amigos, admitiendo que, en ocasiones, la institución escolar o la propia familia no pueden competir con el atractivo y el poder de seducción que tienen los medios (Internet, televisión, videojuegos, películas, etcétera). El alumno de hoy en día se ha convertido, en palabras de Prensky, en un *nativo digital*, con un dominio tecnológico de estos medios, mayor que el de sus padres o el propio profesorado (Prensky, 2001).

No debemos olvidar que en su sentido más elemental, el término '*virtual*' significa lo que puede ser, aunque actualmente no lo es o no se ha producido todavía. El primer paso de lo virtual son los mundos posibles. Y los hay en el cine, en la televisión, en los libros, porque en todos ellos podemos ser invocados por medio de la fantasía, la imaginación y la ilusión perceptiva. Pero el segundo paso de lo virtual es actuar en lo virtual con consecuencias reales. Hoy, sin lugar a dudas, hemos de asumir que las relaciones *on line* son reales: *hay realidad virtual y hay virtualidad real*.

Tan cierta es la implicación teórica del compromiso con las formas propias de la cultura de los media que hoy ya podemos hablar de "realidad virtual", pero también

de "virtualidad real", pues eso es lo que perciben los usuarios del programa Second Life (*http://secondlife.com/*) cuya previsión es superar los 50 millones de usuarios actualmente e imprimirá carácter en los educandos, como lo hizo en su momento la tecnología Nintendo y como lo siguen haciendo determinados programas y series de televisión y algunas películas que marcan modas, usos y costumbres.

Las relaciones *on line* forman parte del mundo virtual en el sentido de que lo virtual reemplaza el *criterio de verdad* por el de *similitud*, postulando el principio de que, más que explicar el mundo, es necesario hacerlo funcional y, por tanto, *similar-análogo y virtual*. De este modo, se desplaza en la persona la experiencia del sentido de contrastación de la verdad por el sentido digital, simulado, virtual, analógico, aparente y situado, de que el modelo funciona. Esto es así y exige afrontar el reto del medio y de los contenidos con sentido pedagógico. Reconociendo la no neutralidad de los medios y *fuerte poder vivencial de lo virtual*, estamos en el camino razonablemente esbozado para pensar en el reto de la *alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digita*l sin mitificarlo, dándole un lugar específico en el contexto más amplio de comunicación personal y social, porque lo virtual es parte de nuestro mundo real y de símbolos y puede ser un ámbito de educación construido, atendiendo a su tecnología y a sus contenidos. Los medios no son solo un medio; son una experiencia cultural consolidada, susceptible de constituir un ámbito de educación: el ámbito de la educación electrónica (Touriñán, 1999a, 2000, 2001, 2003c, 2004a, 2005d, 2007b, 2010b).

La misión del profesor implica comprometerse con los nuevos medios, como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia y el valor educativo de la experiencia virtual.

Ahora estamos en condiciones de decir que en no mucho tiempo la implantación de las nuevas tecnologías será de tal magnitud que podremos hablar de un área de experiencia virtual en el mismo sentido que hablamos de área de experiencia psicosocial o geográfico-ambiental, etcétera. Por el momento, ya es un nuevo medio que se usa en todas las áreas. Y precisamente por eso, este epígrafe está dedicado a insistir en los valores educativos de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías pueden ser entendidas como educación electrónica en el sentido definido de uso y construcción de experiencia virtual para educar, es decir, para mejorar nuestro modo de decidir y realizar nuestro proyecto de vida en las diversas áreas de experiencia, con las mejores formas de expresión a nuestro alcance.

Las nuevas tecnologías, en su relación con la educación, pueden ser vistas como valor educativo (aportan valores vinculados al significado de educación, igual que cualquier otra disciplina), como experiencia virtual (como ámbito formativo común de los escolares de educación general para desarrollar el sentido de lo virtual) y como desarrollo de experiencia profesional y vocacional. Y precisamente por eso podemos hablar, como se ha establecido en el capítulo 8 para cualquier ámbito de educación construido, de formación profesional y superior para el ámbito de las nuevas tecnologías, de formación docente para el ámbito de las nuevas tecnologías, sea general o profesional-vocacional, y de las nuevas tecnologías como parte de la formación general.

9.4.1. La competencia digital y mediática es instrumento y meta de la educación electrónica (*e*-Educación)

El profesor Soto, en un trabajo reciente ha hecho un análisis de la educación electrónica (*e*-education), atendiendo a la competencia digital y mediática (Soto, 2012). Asume que en el *Informe sobre la alfabetización de los medios de Comunicación en un mundo digita*l (2008/2129 (INI)), elaborado por la Comisión de Cultura y Educación y cuya ponente fue Christa Prets, se da un gran paso y se pone el acento sobre la conveniencia de intensificar las medidas por implantar la educación por los nuevos medios con garantías de éxito, reforzando los aspectos relacionados con la alfabetización mediática en programas diversos de la Unión Europea (consultado 26 junio 2013) http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES). En el apartado dedicado a la implantación de la educación mediática en las escuelas y como elemento en la formación de los profesores, el Informe subraya la necesidad de que se integren módulos obligatorios de pedagogía mediática para profesores de todos los niveles de educación escolar a fin de lograr una formación intensiva. En este sentido sugiere a las autoridades nacionales competentes que transmitan al personal docente de todas las asignaturas y tipos de escuela el modo de utilizar los medios audiovisuales en la enseñanza y los problemas relativos a la educación mediática.

El Parlamento Europeo establece que la educación en medios debe formar en habilidades que permitan seleccionar y filtrar la información. Es decir, que la competencia mediática en su esencia cognitiva se relaciona con la capacidad para analizar, decodificar, evaluar y comunicarse con los medios y sus mensajes. De ahí que existan diferentes esfuerzos para trabajar la enseñanza de la lectura del lenguaje de los medios, sus códigos y convenciones, específicamente en el campo de la televisión, el cine y la publicidad. (Parlamento europeo, 2008).

Medrano y Cortés mantienen que la alfabetización mediática, desde el punto de vista conceptual no es lo mismo que la alfabetización en las TIC, ya que la primera amplía sus objetivos al ir más allá de lo tecnológico y profundizar en el desarrollo de la competencia mediática. Es decir, se trata de desarrollar la habilidad para analizar, evaluar y comunicarse con los medios. Sin duda, se ha producido un gran avance respecto a la formación de las TIC como un recurso didáctico para el profesorado de todos los niveles educativos; sin embargo, en la actualidad y, de acuerdo a los datos disponibles, la formación respecto a la alfabetización mediática continúa siendo insuficiente. (Medrano y Cortés, 2007 y 2012; Ferrés y Piscitelli 2012; Aguaded, 2009 y 2011; Cebrián Herreros, 2003).

Yo no voy a polemizar sobre su significado, delimitación y diferencia más allá de lo que los especialistas han establecido entre competencia mediática y digital. Estoy convencido de que las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones han impregnado el mundo audiovisual, el mundo de la radio y la televisión y el cine y el mundo de la prensa. Desde los videojuegos hasta las redes sociales hemos avanzado con nuevas formas de lenguajes icónicos y simbólicos que influyen en las áreas de experiencia y en las formas de expresión. Experiencia virtual y expresión digital, están

presentes en el cine y en los medios. Pero sigue siendo verdad que una cosa es dominio técnico del medio y otra el dominio del contenido afectado por el medio. El cine con efectos digitales y virtuales ha generado una forma de ver distinta, y aunque pretenda mantener el mismo contenido, el modo de ver las imágenes y la acción cambian y el tipo de valores que transmite y de cuáles pueden ser recurso pedagógico no son exactamente los mismos de antes.

Si se mantiene de manera radical la separación entre dominio técnico y contenido, podremos separar totalmente competencia digital y competencia mediática, pero nada impide que en la educación general trabajemos a favor de una competencia digital y mediática que hace análisis del medio y del contenido, como educación electrónica, que educa para que el educando sea capaz de moverse y decidir y construir su proyecto de vida utilizando esas experiencias nacidas de los diversos entornos que usen esas nuevas tecnologías. En este caso podemos dar a cada medio lo que le corresponde en tanto que aportación singular: el cine, la televisión, las redes, la radio, la prensa o los videojuegos como medios de educar con singularidades, en tanto que medio, en tanto que contenido que usan y en tanto que actividades que propician en un ámbito de educación construido.

A la vista de las consideraciones anteriores, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que sin lugar a dudas van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa. Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué medios cuentan para educar y qué cuenta en los medios educativos*. Y como dice Sefton-Green, la naturaleza dialéctica del debate -entre codificación y decodificación en los media, entre consecuencias de los media en la audiencia y potenciación de la misma, entre producción y recepción, entre texto y contexto de recepción- ha llegado en los últimos 20 años a una posición de síntesis que tiene como objetivo mostrar que la investigación en media y cultura popular está implícita y explícitamente fundada en premisas de teorías y modelos de aprendizaje entendidos como parte necesaria e intrínseca del compromiso con las formas propias de la cultura de los media (Sefton-Green, 2006, p. 283).

Realmente han sido los organismos internacionales y académicos quienes se han planteado que se trabajen las competencias mediáticas como parte fundamental de la educación básica actual (MEC, 2006; Medrano, 2008; Parlamento Europeo, 2008; UNESCO, 2008; Pérez y Delgado, 2012). En concreto, en el ámbito educativo español la LOE (2006) insiste en entender la alfabetización mediática como la formación en la participación activa, critica y responsable, recogida con claridad en los objetivos de la educación secundaria como desarrollo de destrezas básicas en la utilización de fuentes de información.

Yo creo que en nuestro país, y dentro de la educación general, la opción asumida es la competencia conjunta digital y mediática, sin perjuicio de las enseñanzas educativas que interesen particularmente según el tipo de medio que se utilice, dentro de un ámbito de educación construido. En nuestro país, la legislación desarrollada a partir

de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE: BOE del 4 de mayo de 2006) traduce las competencias clave en las siguientes *competencias básicas* (aquellas que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida) http://www.stes.es/documentacion/loe/LOE_anexo1_comp_basicas.pdf:

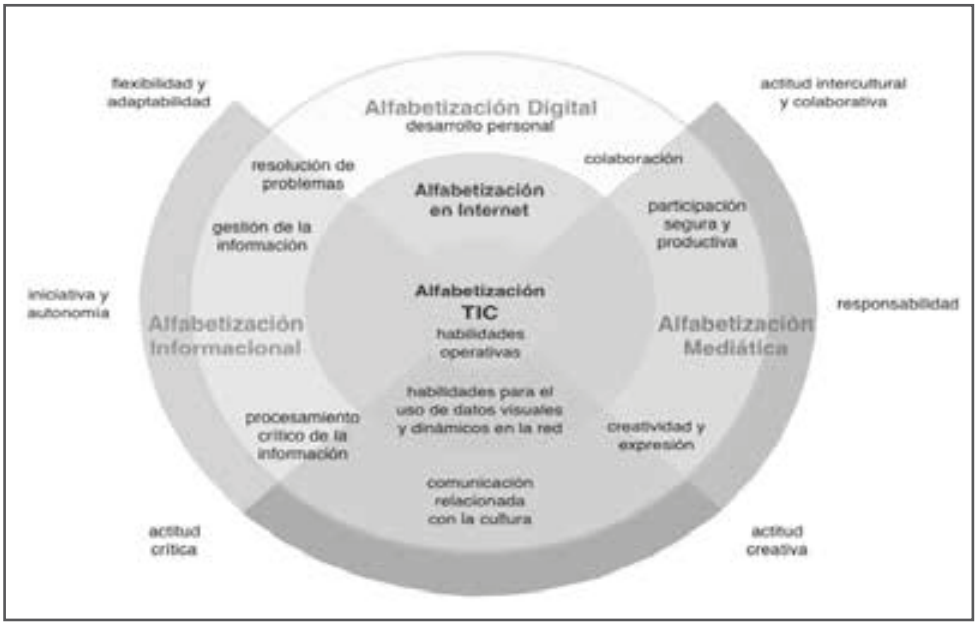
- Competencia en comunicación lingüística oral y escrita (en lengua materna y en lenguas extranjeras).
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- *Competencia en tratamiento de la información y competencia digital* (competencia digital y mediática). El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística (conciencia y expresiones culturales).
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal y espíritu de empresa (emprendimiento).

El profesor Soto insiste en que el informe realizado por K. Ala-Mutka para la Comisión Europea a través del Institute for Prospective Technological Studies (IPTS http://ipts.jrc.ec.europa.eu/) en el que se revisan las necesidades de la competencia digital, los conceptos utilizados como terminología específica y los enfoques y medidas relacionados con las políticas y las decisiones a tomar, pone de manifiesto un modelo conceptual en donde las áreas principales apuntan a: 1) revisar los conocimientos instrumentales, la participación y las habilidades para el uso de las herramientas digitales en la sociedad de la comunicación; 2) repensar las actitudes hacia el uso de habilidades interculturales y estratégicas en aspectos críticos, creativos de forma responsable y autónoma; 3) incrementar la participación en el dominio de habilidades y conocimientos avanzados de comunicación y colaboración, gestión de la información, el aprendizaje y la resolución de problemas. Es decir, que la competencia digital tiene componente informacional, componente digital y componente mediático, tal como se recoge en el Cuadro 71 (Ala-Mutka, 2011).

Asumir la competencia digital y mediática ha obligado a pensar en nuevas revisiones de los objetivos de la educación en esta área, teniendo en cuenta que las *tecnologías de la información y las comunicaciones* (TIC) han evolucionado hacia *tecnologías de aprendizaje y conocimiento* (TAC) y actualmente se han instalado en el modelo denominado de *tecnologías de empoderamiento y participación* (TEP). El

modelo TEP se basa en la idea de que es preciso, no solo difundir la información entre los ciudadanos, sino que es necesario crearla participando activamente desde lo ideológico y lo social (Reig, 2012a).

Cuadro 71. Mapa de componentes de la competencia digital.



Fuente: Ala-Mutka (2011). Traducido y adaptado por David Álvarez en http://e-aprendizaje.es. Integrado por J. Soto, 2012, p.112

Si a este cambio le añadimos que los nuevos procesos de adquisición de conocimiento en entornos virtuales (Touriñán, 2003c; Colom y Touriñán, 2009 y Touriñán (Dir.), 2012 caps. 2, 4 y 5; López-Barajas, 2011; Acaso, 2006; Adell, 1998; Area, 2002) se configuran como *entornos personales de aprendizaje* (Reig, 2012b), que son compatibles con teorías de la enseñanza que fundamentan *trayectorias personales de aprendizaje* (Sztajn, Confrey, Wilson y Edington, 2012) y que ambas cosas sirven para crear *fondos de conocimiento personal* (González, Moll, y Amanti, 2005), se sigue que las nuevas competencias (digital y mediática) exigen cambios y afectan a: la comunicación y la colaboración, la Gestión de la información, el aprendizaje situado y la resolución de problemas, la participación significativa y el dominio del contenido.

Desde el punto de vista del tratamiento de la información, la alfabetización mediática nos obliga a tener en cuenta en la formación de competencias elementos nuevos para identificar los componentes del lenguaje audiovisual y para analizar el sentido y significado de todo tipo de mensajes y estructuras narrativas que se difunden con los nuevos instrumentos comunicativos. Son aprendizajes específicos que afectan a la capacidad cognitiva, el procesamiento de la información y la competencia socio y afectivo-emocional.

El objetivo de la alfabetización mediática es favorecer el conocimiento crítico de los medios y su utilización en el proceso comunicativo, convirtiéndolos en una herramienta para la vida que permita la toma de decisiones responsables y creativas en el contexto de cada educando. Se trata de convertir la información en conocimiento y este en educación por lo que el alumnado debe ser formado en la capacidad de evaluar y utilizar críticamente el caudal de datos e imágenes de la realidad simbolizada. Se trata de dotarlos de los instrumentos precisos para decidir de modo autónomo acerca de sus gustos y del consumo de productos mediáticos. Si la alfabetización clásica consistía en aprender a leer y escribir, la mediática debe implicar la producción creativa de mensajes mediáticos y, al mismo tiempo, un consumo crítico de los mismos. Se trata de generar *tecnoética educativa:* saber analizar críticamente las tecnologías y los medios de comunicación social más allá de su forma o aspecto técnico (chatarrería) sino en su contenido y en el propósito del mismo (Medrano y Cortés, 2012; Cortés, 2009 y 2005).

Por su parte, la profesora Pereira y el profesor Solé, nos hacen ver que el cine tiene para la educación el valor de un medio que posee la capacidad de adentrarse en la vida de las personas e influir en sus valores, en sus actuaciones, en el modo de ver el mundo y todo lo humano. Con el paso del tiempo el cine ha ido ocupando su lugar merecido, no sólo como un medio de distracción, sino como medio, desde el que se puede observar, analizar y comprender el escenario en que vivimos; un medio que abarca toda la gama de demandas y ambiciones solicitadas desde los espectadores y creadores. Comprende un conjunto de rasgos, comunes o extravagantes, fruto de la realidad o de la imaginación personal que reproduce con fidelidad la existencia, las pasiones y los sueños de la humanidad actual. Es un instrumento indispensable que incrementa nuestra capacidad de conocer por medio de la fantasía y de la imaginación, de la ilusión, de la simbología y de la propia realidad. Configura parte de los recursos preferentes desde los que las personas interiorizan las normas vigentes y su contexto social. Es un agente socializador en la era contemporánea que desde la cultura popular y de masas consigue enriquecer el imaginario colectivo de modo más generalizado y duradero (Pereira y Solé, 2012). El cine profundiza, analiza y refleja la vida de las personas, sus problemas y motivaciones, sus sentimientos, sus pasiones. Este modo de actuar del cine conecta con el mundo interior del espectador suscitando pensamientos, valoraciones, comportamientos, actitudes, sentimientos y emociones, empezando por la emoción que nos produce estar en una sala de cine, adentrarnos en su rotunda oscuridad y fascinarnos ante una película. No es la única manera de ver cine y cada vez hay menos salas grandes, pero se accede a la película de otras muchas maneras: TV, ordenador, móvil y pantallas grandes situadas en lugares públicos, con ambientes diferentes. Todas, constituyen otras formas de estar y sentir, pero todas ellas tienen algo que nos atrae, conmueve y recrea, nos permite ampliar nuestra imaginación, fantasía y conocimiento del mundo real simbólizado (Richmond, 1991; Gubern, 2000; Torres, 1995; Hueso, 1998; Tarkovski, 2002; Freedman, 2002; Marsé, 2004; Benet, 2006).

Desde el punto de vista de la educación general nada hay que nos obligue a prescindir de la competencia digital y mediática. Cada una tiene sus peculiaridades y ambas

forman parte de la educación electrónica, que es un ámbito de educación construido para lograr experiencia educativa valiosa desde los contenidos y las formas de expresión de los nuevos medios (Touriñán, 2004a). Si es una sola competencia o son dos, si es una asignatura, o son componentes transversales, o son ambas cosas a la vez, son cuestiones que quedan abiertas pero que no anulan la importancia de interrogarse respecto de las cuestiones que aquí he planteado y que seguiré fundamentando en los siguientes epígrafes.

9.4.2. Los nuevos medios: valorar y elegir con criterio de definición

La revolución informática en el último lustro del siglo XX fue de tal magnitud que los gobiernos de los países orientados al desarrollo tecnológico tomaron conciencia de que los ordenadores, y más concretamente, la digitalización y el procesamiento electrónico de la información eran elementos estratégicos de primer orden para el futuro de cada nación y de la economía mundial.

En el contexto español, y atendiendo a las directrices de los programas y planes *e-Europe, e-learning, i2010* e *Info XXI*, podemos decir que el primer programa institucional creado para la incorporación y uso de los ordenadores en las escuelas fue el Proyecto Atenea, que, posteriormente, se convirtió en el PNTIC, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (ISPO, 1994; FSI, 1996; Fundación Aúna, 2004; Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2003).

Desde la Comisión Europea, a través de la oficina EURYDICE, se han publicado distintos estudios sobre esta temática, así como también desde el denominado *Eurobarómetro*, uno de cuyos objetivos es el análisis del estado de opinión pública en los países europeos. En este sentido, también los informes de la OCDE son otra fuente relevante para conocer el estado de incorporación de las TIC a los sistemas escolares. En el contexto norteamericano, existen también espacios web en los que obtener informes de esta naturaleza. A modo de ejemplo, podemos citar el sitio web del Departamento de Educación USA, la base de datos gestionada por WestEd, sobre estudios educativos en general, o el Center Children and Technology (Touriñán, 1999a y 1999b; Horizon Report, 2013).

En distintas revistas internacionales, tanto europeas como norteamericanas, se han publicado trabajos centrados en este ámbito. Revistas como *Educational Technology & Society*, *Computers in the Schools* y otras, en lengua inglesa o en lengua castellana, están publicando artículos en los que se exploran y analizan las experiencias, proyectos y prácticas de utilización de los ordenadores en los ámbitos escolares. En el Reino Unido, destacan el informe de investigación sobre las tecnologías en la enseñanza CARET (Center for Applied Research in Educational Technology) y los documentos BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) (Touriñán, 2000 y 2001).

El estudio de la integración de los ordenadores y/o tecnologías informáticas en el sistema escolar representa una línea de investigación altamente fructífera y desarrollada en el panorama actual de la investigación educativa que permite abordar el reto de la sociedad digital en la escuela con fundamento en estudios que se han iniciado desde

múltiples instancias y con distintas metodologías desde hace más de veinte años. Algunos de los más citados, entre otros, son los elaborados por Cuban, 2001; Grunberg y Summers, 1992; Reeves, 1998; Mcmillan, K.; Hawkings, J.; Honey, M., 1999; Heinecke y otros, 1999; Ringstaff y Kelley, 2002; Touriñán, 1999c y 2005d; CESGA, 1998).

Hoy estamos en condiciones de conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar intervención pedagógica en el ámbito de la educación electrónica, valorando la estructura, el proceso y los productos de la intervención. Es decir, estamos en condiciones de valorar y elegir en el ámbito de la educación electrónica, atendiendo a presupuestos explícitos (Touriñán, 2003c).

En efecto, en el ámbito de la educación electrónica, podemos explicitar presupuestos, igual que en otros ámbitos de indagación, en el entendimiento de que presupuesto es aquello a lo que se tiende con la investigación. "Presupuesto" es la orientación de la investigación, constituye una buena parte de la visión de enfoque de la investigación y no se confunde con supuestos de la investigación, que son aquellos principios que no se explicitan, pero de los que depende la credibilidad de lo que se afirma. En nuestro caso, y para este trabajo, los presupuestos son los siguientes:

1. En términos de metodología, toda innovación no implica exclusivamente innovación de recursos técnicos. Es fácil asociar la innovación con ordenadores, sistemas informáticos, telemáticos y a distancia, etc., tal como si la innovación consistiera en disponer de mejores medios y recursos para realizar lo mismo que ahora se hace pero de un modo más cómodo y funcional con la ayuda de la informática. Esto, evidentemente, constituye un error de apreciación que no considera el concepto de plus de aprendizaje, ni la importancia de los medios que hemos expuesto en apartados anteriores, ni el concepto de capital humano, ni la amplitud del concepto de calidad que ha recogido el Consejo Escolar del Estado (Pérez Juste, 2001; Consejo Escolar del Estado, 2002). La innovación educativa cumple un papel fundamental en el proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación y el proceso de innovación educativa es aquel que se realiza con la participación de los sectores implicados, se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y está orientado a mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2000).
2. La educación electrónica, (digital y mediática, cibereducación, *e-Educación),* basada en el uso de las nuevas tecnologías, no significa sólo un nuevo medio que se utiliza, sino un nuevo espacio social que se crea y, por tanto, un nuevo tipo de espacio educativo. Es, como ya se acepta hoy en día, un espacio electrónico que configura una realidad virtual de múltiples consecuencias; es el Tercer Entorno, junto con el campo y la ciudad; es la sociedad de las redes que genera el derecho a ser educado en y para el espacio electrónico o ciberespacio (Echeverría, 2001; Romano, 2001; Castells, 2001a y 2001b, Touriñán, 1999a, 2001 y 2002). El objetivo fundamental de la *educación electrónica,* (digital y mediática, cibereducación, e-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 en el espacio electrónico-digital. El objetivo fundamental de la *educación electrónica*

(digital y mediática, cibereducación, e-Educación), *como rendimiento*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia virtual en cualquiera de sus formas de expresión. La educación electrónica es susceptible de ser considerada, por tanto, como una nueva dimensión de intervención pedagógica general, porque es un ámbito general de educación orientado al desarrollo del área de experiencia virtual en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje (Touriñán, 2004a y Touriñán y Soto, 2005, 2007 y 2012).

3. Los indicadores de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) son susceptibles de análisis en la manera en que se han incorporado a los sistemas educativos europeos desde las distintas políticas educativas. Tenemos un buen ejemplo en los datos aportados en el Informe (2004) elaborado por la Red Europea de Información en Educación (EURYDICE), que fue creada en 1980 y en 1995 pasó a formar parte del Programa de acción Comunitaria Sócrates (Eurydice, 2004).
   En el marco de su función informativa, la Red Eurydice ha realizado un seguimiento constante de la situación de los sistemas educativos en relación con las TIC, publicando datos que ayudan a comprender la manera en la que estos sistemas educativos afrontan esta nueva realidad (Touriñán, 2005, caps. V y VI). En esta línea de trabajo, Eurydice publicó en el año 2002 un Informe (*Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los Sistemas Educativos Europeos*) dedicado exclusivamente al estudio de tales indicadores, orientado principalmente en los niveles educativos de Primaria y Secundaria (Eurydice, 2002b).
   En el año 2004, Eurydice, publica *"Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe 2004"*. En la presentación de ese informe, señalaba Luce Pépin, Directora de la Unidad Europea de Eurydice, que, debido a que la inclusión de las nuevas tecnologías en los sistemas educativos europeos es un proceso que, a largo plazo, tendrá grandes repercusiones en la organización y los métodos de enseñanza, la Red Eurydice continuará su labor de información acerca de esta cuestión. Fruto de esta labor es el informe que nos permite conocer la realidad de los distintos países europeos en esta materia (Eurydice, 2004 y posteeriores).

Desde el punto de vista político, el compromiso, como señala Viviane Reding, Comisaria Europea para la Educación y la Cultura, en el Prólogo de esa obra, es asumir como una de las prioridades de la Cooperación Europea mejorar la calidad de la educación gracias a las tecnologías multimedia y de Internet. Y por ello, todos los establecimientos escolares, todas las clases, deben estar bien equipados, todos los profesores deberían de ser capaces de usar la tecnología para mejorar sus prácticas pedagógicas y todos los jóvenes deben ser capaces de abrir sus horizontes, utilizando estas tecnologías con facilidad y con la distancia crítica necesaria. Estas metas están entre los objetivos prioritarios que se han fijado los sistemas educativos y de formación de los países de la Unión Europea para el 2010 (Touriñán y Soto, 2005; Programa europeo *Education and Training 2010*, *http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html*). Y así las cosas, podemos decir, que estamos obligados a afrontar la integración, también,

desde la perspectiva pedagógica y valorar y elegir desde presupuestos adecuados al problema.

Delia Crovi ha publicado un trabajo sobre la comunicación educativa y las mediaciones tecnológicas, insistiendo en la importancia de no perder la perspectiva frente a los nuevos medios. El concepto de mediaciones tecnológicas está especialmente ponderado, porque induce a pensar en el papel de las nuevas tecnologías en tanto que medios:

> "Sin duda las mediaciones tecnológicas en los procesos de comunicación educativa constituyen un tema abierto, en la medida en que las innovaciones de la tecnología son constantes (...) es imprescindible tener en cuenta que la tecnología (no importa cuál sea ella) es sólo un instrumento del cual podemos echa r mano en la comunicación educativa (.../…) Hoy hablamos de nuevos ambientes de aprendizaje (...) se basan en el mejor aprovechamiento de los últimos adelantos tecnológicos (...) es nuestra responsabilidad, como maestros, como comunicólogos y pedagogos, seguir insistiendo en que las tecnologías son sólo un factor de mediación, un apoyo para lograr un propósito de una mejor educación" (Crovi, 2007, pp. 66-67).

El resultado deseable, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo de los pueblos que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la sociedad de la información y del conocimiento como un derecho social, con objeto de lograr el desarrollo humano sostenible través de la educación (UNESCO, 2005). Hoy hablamos de nativos digitales (Prensky, 2001), de sociedad digital y de educación digital (Terceiro, 1996), de *e*-learning y educación del tercer entorno (Echeverría, 1999 y 2001), de educación electrónica, cibereducación y *e*-educación (Touriñán, 2004a), de educación informacional, mediática y tecnoética (Cortés, 2009), de ciberciencia, *e*-ciencia y *e*-investigación (Arcila, Piñuel y Calderín, 2013) y i-generación (Marta, Martínez y Sánchez, 2013). En todos estos casos, con pequeñas matizaciones, hablamos de la formación de la competencia digital y mediática y de la preparación para actuar en entornos digitales y virtuales y en la sociedad-red; se trata de adquirir competencia para buscar y discriminar la información, expresarse con y a través de los nuevos medios (TIC) y favorecer conocimiento crítico y su utilización en el proceso comunicativo, convirtiéndolos en una herramienta para la vida que permita la toma de decisiones responsables y creativas en el contexto de cada educando.

Y una clave del éxito futuro de la integración educativa de los nuevos medios pasa por aprender a elegir y valorar en la *e-educación* (educación electrónica, cibereducación), tanto desde el punto de vista de los profesores, como de los alumnos. El reto virtual, para los profesores, no es la integración a cualquier "precio". Para los alumnos, desde el punto de vista de la intervención pedagógica, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que, sin lugar a dudas, van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa. Como decíamos en la introducción, se trata, en el fondo, de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno,

para responder, desde el punto de vista de la educación, a la pregunta *qué medios cuentan para educar y qué cuenta en los medios educativos*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con la experiencia virtual, dejando al margen las mitificaciones (Touriñán, 2007b).

En diversos trabajos, desde 1999, hemos venido avanzando en la tesis de que era posible agrupar los problemas de la escuela en relación con la integración en la Sociedad de la información en tres grandes grupos (Touriñán, 1999a, 2000, 2001, 2004a y 2005d):

1. *Accesibilidad* a los nuevos medios (existencia de infraestructura material adecuada, cantidad de infraestructura pertinente, generación de las redes físicas, posibilidad de conexión desde los centros, disponibilidad de correo electrónico a los profesores y alumnos). Todas estas cuestiones de accesibilidad tienen que estar sometidas a una política planificada de implantación de la infraestructura material de nuevas tecnologías. Para esa política, la cuestión fundamental no es simplemente nuevos medios y más medios, sino más precisamente nuevas formas de gestión y organización derivadas de los nuevos medios.
2. *Receptividad*, derivada de la implantación y uso de los medios e identificada con la capacidad de asimilar la nueva tecnología, de importarla o incluso de llegar a generarla (formación del profesorado; desarrollo profesional adecuado a las nuevas tecnologías; modificaciones en el rol del profesor, en tanto que instrumento de acceso a la sociedad de la información, para conseguir aprendizaje significativo; problemas derivados de la actitud del profesor ante el cambio que supone asumir el compromiso profesional de las Nuevas Tecnologías en la Educación, etcétera). Todo esto supone una actuación planificada de la Administración en beneficio del desarrollo profesional y la formación.
3. *Flexibilidad*, derivada de las nuevas condiciones organizativas de uso del tiempo, espacio e información digitalizada. Podemos decir que, por el momento, las experiencias sobre la integración de espacio-tiempo-información en contenidos educativos a través de la red son escasas. Hay, por supuesto, iniciativas *a favor de*, pero las experiencias que se están realizando, y que tienen carácter marcadamente individual y particular, apuntan preferentemente a la adquisición de información a través de la red o al desarrollo de alguna destreza, de manera no formal o informal, a través del juego en el ordenador. La integración de contenidos educativos y los cambios organizativos en la institución orientada al aprendizaje en las redes es un problema real todavía no bien planteado en el ámbito de investigación que puede contribuir de manera significativa a mejorar la calidad.

Así como la accesibilidad se identifica básicamente con problemas económicos y técnicos que afectan al *hardware* y al *software*, la receptividad y la flexibilidad han evidenciado la importancia de dos nuevos conceptos que son campo de investigación: el *brainware* y el *orgware*. De estas precisiones surgen los problemas que en la investigación pedagógica se han agrupado en dos categorías:

1. *Investigaciones del Hardware* (cibermateriales o ciberequipos), que entienden la tecnología educativa como un proceso de indagación sobre los "aparatos tecnológicos",

de tal manera que su centro de interés son los medios "audiovisuales", cualquiera que sea su soporte.

2. *Investigaciones del Software* (ciberprogramas), que entienden la tecnología educativa como un proceso de indagación sobre los contenidos y mensajes transmitidos a través de los medios.

El primer grupo de investigaciones ha sido identificado por algunos autores como investigaciones de "*Tecnologías en la educación*"; el segundo grupo de investigaciones ha sido englobado, a su vez, bajo la denominación general de investigaciones de "*Tecnologías de la educación*". Por supuesto, ambas categorías suelen formar parte del conjunto de investigaciones que se conocen con el nombre genérico de investigaciones de "*Tecnología educativa*", orientadas básicamente al diseño de medios y de situaciones mediadas de aprendizaje (Cabero, 2001 y 2007b; Touriñán, 2004a y 2005d).

Las investigaciones del *orgware* (ciberorganización) y del *brainware* (cibermentalidad); se consolidan cada vez más como investigación orientada a la indagación de la gestión, la evaluación de la cultura de la institución escolar respecto de la nueva tecnología y la innovación estratégica, preferentemente. El núcleo fundamental es la indagación de las medidas socioeconómicas, de organización y de gestión destinadas a asegurar la identificación y utilización eficaz de una técnica, así como la capacidad potencial del sistema tecnológico y de sus agentes de adaptarse, desarrollarla y autoperfeccionarse (Álvarez y Rodríguez, 1999; Cabero, 2001; Municio, 2003 y 2001). La sociedad que está en cambio exige, no sólo organizaciones que se adapten y revisen sus formas de actuación, sino también coherencia en relación con las necesidades del entorno. La innovación, que era un propósito de las organizaciones creativas, se convierte en una necesidad estratégica generalizada en las sociedades que están en cambio.

Desde el punto de vista de la organización del sistema y desde el punto de vista de la mentalidad innovadora, en cada sistema tecnológico cobra especial significado, por una parte, el análisis de la capacidad del sistema para abordar los cambios y, por otra, el análisis de la cultura organizativa del centro; ambas perspectivas afectan a educandos y educadores en su formación y profesionalización (Touriñán, 2004a):

1. Analizar la *capacidad del sistema escolar* para la educación electrónica supone abordar el sistema escolar desde el punto de vista de:
   - La disponibilidad de los nuevos medios.
   - El incremento de la seguridad en el manejo de los mismos, que va acompañada de la tendencia hacia la simplificación de su manejo.
   - El desarrollo profesional a favor de las Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la información para la educación electrónica.
   - La adaptación de los sistemas de educación a la sociedad del conocimiento y la integración de la sociedad de la información en la escuela.
2. Analizar la *cultura organizativa* del centro escolar para la impartición de la educación electrónica supone analizar el sistema desde el punto de vista de:
   - La idoneidad socio cultural del sistema tecnológico de educación electrónica.
   - La oportunidad organizativa para el sistema tecnológico de educación electrónica.

- La coherencia ideológica institucional respecto de la filosofía del sistema tecnológico de educación electrónica.
- Las infraestructuras disponibles para la educación electrónica.
- El nivel de conocimientos de la población escolar.

Atendiendo a estas consideraciones, los estudios, investigaciones e informes, referidos a la relación TIC-Centro escolar, pueden agruparse en seis grandes tipos (Touriñán, 2005d):

a) Estudios de disponibilidad y accesibilidad a las TIC
b) Estudios de impacto de los ordenadores en el rendimiento de los alumnos
c) Estudios de actitudes y opiniones de usuarios en los centros y aulas
d) Estudios sobre usos y prácticas pedagógicas con ordenadores
e) Estudios acerca de la socialización de los alumnos de educación secundaria que utilizan internet
f) Estudios acerca del uso patológico de Internet

No menos importante que los anteriores es el avance en la búsqueda de principios comunes de justificación moral en el uso de Internet desde la perspectiva de la mundialización de los fenómenos y de la globalización de las acciones. En este sentido se destacan los siguientes postulados (OCDE, 2003):

- La vulnerabilidad y la limitación personal y colectiva como sustento de la interdependencia.
- El beneficio y la mejora de las condiciones de vida de los demás como condición necesaria de nuestro propio bienestar.
- El valor de la identidad y de la cultura de los demás como fuente de afirmación de nuestra propia identidad y de nuestra propia cultura.
- El diálogo y la interacción como bases indispensables para el descubrimiento de valores relevantes y para la resolución de conflictos.
- La interculturalidad como ejercicio de educación en valores y como objetivo de la formación para la convivencia pacífica.
- El conocimiento de las motivaciones, las ideas y los hechos, así como de sus consecuencias concretas, como antecedentes necesarios de la elección moral.
- La responsabilidad de preservar el patrimonio de las generaciones futuras como condición de supervivencia de la especie.
- El respeto a la dignidad de la persona y a los derechos humanos como base de la solidaridad y garantía de la estabilidad social.

Evidentemente esta propuesta formativa va más allá de la preservación y de la previsión de conductas para el uso responsable de Internet. En cualquier caso, y de manera específica, *la institución Brookings ha compilado los diez mandamientos de la ética computacional* que reproducimos a continuación como orientación general preventiva ante posibles usos patológicos de Internet, a pesar de la manifestación en términos negativos del decálogo, que es un principio para considerar los condicionamientos de la cultura y la importancia de los intereses individuales y colectivos en el uso de la red (http://www.brook.edu/its/cei/cei hp.htm; Consultado el 23de febrero de 2013):

- No usarás un ordenador para causar daño a los demás.

- No interferirás en el trabajo que realicen otras personas en sus ordenadores.
- No violarás los archivos electrónicos ajenos.
- No usarás las computadoras para robar.
- No usarás las computadoras para falsear testimonios.
- No usarás programas sobre los que no hayas adquirido derechos de propiedad.
- No usarás las computadoras de otros sin su autorización.
- No te apropiarás de la producción intelectual de otras personas.
- Pensarás en las consecuencias sociales de los programas y los documentos que elabores.
- Usarás la computadora de manera que exprese consideración y respeto.

9.4.3. Tecnología digital y condicionantes del éxito: desmitificar la perspectiva TIC

En términos de metodología, toda innovación no implica exclusivamente innovación de recursos técnicos. Es fácil asociar la innovación con ordenadores, sistemas informáticos, telemáticos y a distancia, etc., tal como si la innovación consistiera en disponer de mejores medios y recursos para realizar lo mismo que ahora se hace pero de un modo más cómodo y funcional con la ayuda de la informática. Esto, evidentemente, constituye un error de apreciación que no considera el concepto de plus de aprendizaje, ni la importancia de los medios que hemos expuesto en apartados anteriores, ni el concepto de capital humano, ni la amplitud del concepto de calidad que ha recogido el Consejo Escolar del Estado (Pérez Juste, 2001; Consejo Escolar del Estado, 2002). La innovación educativa cumple un papel fundamental en el proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación y el proceso de innovación educativa es aquel que se realiza con la participación de los sectores implicados, se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y está orientado a mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2000).Como decíamos en el primer capítulo, el éxito en la nueva situación de aprendizaje está condicionado por varios elementos identificados con:

- La disponibilidad de los nuevos medios.
- El incremento de la seguridad en el manejo de los mismos, que va acompañada de la tendencia hacia la simplificación de su manejo.
- El desarrollo profesional a favor de las Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la Información para la educación.

En estos momentos, el reto de la integración de las nuevas Tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, como herramienta de trabajo y recurso pedagógico, se enfrenta a cinco problemas claramente delimitados (Touriñán, 2000):

- La limitación en el acceso a las tecnologías.
- La rapidez de los avances tecnológicos en ese ámbito.
- La ausencia de una efectiva coordinación de actuaciones a favor de la receptividad en el terreno de las NN.TT.
- La escasa inversión en investigación pedagógica para hacer frente de manera segura a los retos del aprendizaje en la nueva situación.

- La necesidad de una planificación efectiva desde la Administración Educativa respecto de la *accesibilidad, receptividad y flexibilidad* en la demanda de la nueva educación.

Llegados a este punto, y en relación con la cuestión de los déficits del mercado de TIC, alcanzan un valor singular las experiencias pedagógicas puntuales. Llama poderosamente la atención comprobar que, en torno a estas experiencias se han generado un conjunto de formulaciones que inciden de manera negativa en el nuevo marco. Estas formulaciones hacen referencia a proposiciones del siguiente tipo (Touriñán, 2001):

- Las innovaciones "son una lata", crean problemas y son difíciles de poner en práctica, generan mucho trabajo, y provocan incertidumbre y no necesariamente resuelven problemas educativos de manera eficaz.
- Las propuestas que vienen de la superioridad provocan desconfianza, a veces son incomprensibles en el propio marco de trabajo, suelen crear efectos colaterales y 'rebotes' en el personal encargado de ejecutarlos y no siempre son oportunos desde el punto de vista de la autonomía del centro.
- Los procesos de cambio generan recelo, exigen creer en ellos, precisan de motivación específica en el profesorado y de una buena disposición por parte de la administración para la preparación, apoyo a la ejecución y desarrollo e investigación para el diseño de las actividades.

Tan generalizado es este tipo de respuestas que empiezan a existir repertorios de lemas negativos en torno a la alfabetización digital en la escuela. Aún son desgraciadamente frecuentes los siguientes lemas (Touriñán, 2003c):

- Los ordenadores son caros e inaccesibles para los recortados presupuestos educativos.
- Invertir en infraestructura informática no elimina el fracaso educativo ni garantiza la calidad porque el cambio tecnológico es tan rápido que deja obsoletos los equipos y las aplicaciones.
- En el ámbito informático no hay programas educativos de auténtico interés para los profesionales de la educación.
- Las computadoras solamente son útiles para los adultos, para jugar o para investigar.
- Las computadoras generan una situación ambigua respecto del papel del profesor.
- Las nuevas tecnologías no son rentables, atendiendo al tiempo de formación, así como a la preparación de las clases para su uso.
- Las nuevas tecnologías son fuente de frustración, si no se garantiza la accesibilidad a la infraestructura, o no se cuenta con asistencia técnica y asesoría pedagógica, o se ve obligado el usuario a leer y responder muchos 'e-mails'.

Y entiéndase que este tipo de respuestas no son resultado de una utilización interesada o alarmista de los resultados de investigación. Son un resumen de tendencias actuales contrastadas. El primer congreso internacional *Innov@mos juntos*, celebrado en Huesca del 3 al 5 de mayo de 2007, confirma la tendencia de los profesores en España a ser reticentes con el uso de las nuevas tecnologías. Una conclusión de los datos presentados en ese congreso confirma que el 52% de los profesores no considera el ordenador como una herramienta útil para el aprendizaje, y supone un reto añadido

de profesionalización, como puede verse en la dirección electrónica (*http://www.csi-csif.es/ense/congresoinnovamos.html*).

Larry Cuban (1986) analizó la historia y evolución de la tecnología en la enseñanza a lo largo del siglo XX, identificando que existe un patrón o modelo que reiteradamente se repite cuando se pretende incorporar a la enseñanza un medio o tecnología novedosa. Sucedió con la aparición de la radio, el cine, los proyectores de diapositivas, la televisión, el vídeo, y en estos últimos tiempos, con el ordenador. En pocas palabras, este patrón consiste en que el nuevo medio crea altas expectativas de que el mismo innovará los procesos de enseñanza-aprendizaje, posteriormente se aplica a las escuelas, y, cuando se normaliza su utilización, se descubre que su impacto no ha sido tan exitoso como se esperaba, achacándose el fracaso a causas diversas: falta de medios suficientes, burocracia administrativa, insuficiente preparación del profesorado, etc. En consecuencia, los docentes siguen manteniendo sus rutinas tradicionales apoyadas, básicamente, en las tecnologías impresas. Es lo que Hodas (1993) denomina la "cultura del rechazo" y que hunde sus raíces en un cruce de variables de diverso tipo provocado por el interés del mercado en incorporar la nueva tecnología a las escuelas. Pues, en efecto, al forzar las entradas de los ordenadores en los ambientes escolares tropiezan con una cultura organizativa docente que los rechaza. Cuban (2001) recupera también esta idea en uno de sus últimos ensayos en los que analiza el impacto socioeducativo de los ordenadores sobre el sistema escolar cuestionando los beneficios pedagógicos de los ordenadores publicitados desde los medios gubernamentales y empresariales.

Resneir mantiene que, cuando un nuevo medio entra en la escena educativa, existe un gran interés y mucho entusiasmo sobre sus efectos en la enseñanza. Sin embargo, este interés y entusiasmo decae y el examen revela que el medio ha tenido un mínimo impacto sobre las prácticas. Este patrón ha sido repetido con los medios audiovisuales y con los primeros ordenadores, pero Resneir considera que no ocurrirá así con Internet y las tecnologías digitales (Resneir, 2001).

En este mismo sentido nos dice Papert (2003) que está convencido de que en un futuro no muy lejano -acaso menos de 10 años- todos los niños escolarizados tendrán un ordenador desde el inicio de la escuela. Para él esto es una constatación de un hecho que sucederá, porque empresas y sociedad tienen interés en esa orientación, desde cualquier punto de vista que se considere. De todos nosotros depende que suceda en menos o en más tiempo, pero es un hecho que debe incorporarse a cualquier perspectiva de futuro (Papert, 2003).

Frente a apocalípticos e integrados, conviene recordar que las experiencias son trasferibles, pero los resultados no son generalizables. Siempre es excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada de un país a otro. Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Pero en cualquier caso, en mi opinión el resultado equilibrado no está definitivamente logrado y no se logrará buscando la confrontación, sino favoreciendo el pacto académico que haga posible, como mantiene la Unesco, el

desarrollo humano sostenible a través de la educación (UNESCO, 1995). Y desde este postulado, la evidencia de que la construcción de la cultura compartida a través de las redes está por hacer, se hace más significativa y urgente respecto de la creación del nuevo ámbito de educación.

El profesor Cabero ha dedicado diversos estudios al análisis de los beneficios y limitaciones de las TIC y ha enumerado los mitos derivados de su consideración desde la perspectiva del cambio tecnológico que implican (Cabero, 2003 y 2007):

- Mito de modelo democrático de educación, que facilita el acceso a todas las personas. Educación/formación para todos.
- Mito de la libertad de expresión y la participación igualitaria de todos.
- Mito de la amplitud de la información y el acceso ilimitado a todos los contenidos.
- Mito del valor "per se" de las tecnologías.
- Mito de la neutralidad de las TIC.
- Mito de la interactividad.
- Mito de los "más": "más impacto", "más efectivo", y "más fácil del retener".
- Mito de las "reducciones": "reducción del tiempo de aprendizaje" y "reducción del costo".
- Mito de las "ampliaciones": "a más personas" y "más acceso".
- Mito de las tecnologías como manipuladoras de la actividad mental.
- Mito de la cultura deshumanizadora y alienante.
- Mito de la existencia de una única tecnología: la supertecnología.
- Mito de la sustitución del profesor.
- Mito de la construcción compartida del conocimiento.
- Mito de las tecnologías como la panacea que resolverá todos los problemas educativos.

Hemos llegado a un momento de madurez en relación con las TIC que nos permite *desmitificar la tecnología* en sí misma, pues los datos de investigación muestran que el uso de las nuevas tecnologías y los entornos virtuales no son garantía de buena preparación (*Tecnología y aprendizaje; Ediciones SM-Instituto Idea*: www.piloto.librosvivos.net). *El problema principal,* como venimos diciendo desde el primer epígrafe, *no es un asunto técnico o económico de manera primordial, sino un asunto pedagógico y de política educativa: para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación lo propiciamos.*

La educación electrónica abre un abanico-amalgama de posibilidades que conforman una nueva visión respecto a los procesos de intervención pedagógica. (Touriñán, 2003a, 2004a, 2005d y 2010b). En este caso, el problema conceptual es *formular la interactividad en términos propios de la intervención pedagógica*: ¿Queremos intervención pedagógica o no en los sistemas digitalizados? No enfrentar la pregunta de este modo supondría defender que los recursos pedagógicos se convierten en instrumentos capaces de transformar la esencia de esa intervención, olvidándose de que, de lo que se trata, es de seguir siendo profesor, pero usando las nuevas tecnologías como recurso pedagógico, sin convertirse en aprendiz de ingeniero o de tecnólogo.

Para los ingenieros informáticos, especialistas en hardware, cabría pensar que la solución de la interactividad para la Pedagogía estriba en el uso y la aplicación de un nuevo lenguaje (arquitectura de sistemas operativos de ordenador en el espacio

multimedia e hipermedia de Internet). Para los didactas, especialistas en software, la cuestión clave no es el nuevo recurso pedagógico, sino el diseño del proceso de aprendizaje y el programa. En el primer caso, los profesores deberían ser básicamente ingenieros y, en el segundo, los profesores estarían especialmente preocupados por adquirir el rango de tecnólogos del aprendizaje. En ambos casos, el problema se resuelve, aparentemente, en términos de la disciplina generadora: la informática o la didáctica.

Es frecuente que la investigación educativa, basándose en la validez de la productividad del supuesto de crecimiento simple del conocimiento, se oriente por un método en vez de por una teoría, olvidando el postulado básico en las ciencias sociales de que el marco teórico restringe las posiciones de valor que pudieran mantenerse con coherencia. Sin embargo, frente a esa tendencia, en el sentido más básico de la *tecnología de la educación como nivel epistemológico*, es posible argumentar que en los procesos interactivos de intervención pedagógica los recursos no desvirtúan el carácter singular "pedagógico" de la acción, por muy atractivos que puedan ser aquellos, incluso atendiendo al volumen económico que se mueva en su entorno (Touriñán, 1987a, 1996b y 2003a; García del Dujo y Martín García, 2002).

Tiempo y espacio se virtualizan en la Sociedad de la información, porque la relación espacio-temporal en los procesos interactivos digitalizados tiene la propiedad de desconectarse del ahora actual. El tiempo y el espacio en las redes generan formas distintas de comunicación, que deben ser analizadas desde lo óptica de la intervención pedagógica

Esta última forma peculiar de considerar tiempo y espacio ha dado lugar a categorizaciones de los modos de aprendizaje y enseñanza, atendiendo a la concurrencia y a la sincronía de espacios y tiempos de profesor y alumno (Touriñán, 2003c; Ferraté, 1998). Profesor y alumno pueden combinar el espacio y tiempo de tal forma que se generan cuatro posibles escenarios operativos de aprendizaje- enseñanza:

1. Mismo espacio y mismo tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula normal con enseñanza presencial).
2. Mismo espacio y distinto tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula configurada como centro de autoaprendizaje).
3. Distinto espacio y mismo tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula configurada como lugar de teleformación y videoconferencia)
4. Distinto espacio y distinto tiempo para profesor y alumno en el aprendizaje (aula configurada como enseñanza de entorno virtual, material multimedia y/o por correspondencia)

La pregunta formulada en párrafo precedente constituye el núcleo fundamental del análisis de la intervención pedagógica en los procesos educativos, respecto del sentido de la interactividad digitalizada, ya que estamos ante nuevos recursos con potencial pedagógico indiscutible que tienen que ajustarse, formal y conceptualmente, a la tarea de intervenir para educar. Los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica, por muy atractivos que puedan ser aquellos. Profesor y alumno pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, sólo el espacio o sólo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la

asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. El sentido de la comunicación, las características propias de los procesos de intervención pedagógica, así como las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas digitalizados de enseñanza, porque la educación electrónica es necesariamente enseñanza y aprendizaje "*situados* " (Díaz, 2005 y 2006) y educación en un ámbito de educación construido: el de la educación electrónica que proporciona competencia digital y mediática. Precisamente por eso, puede decirse que (Touriñán, 2004a y 2005d):

- La interactividad ha existido mucho antes que su formulación digital.
- La comunicación no deja de ser comunicación, cualquiera que sea la base o el instrumento que la soporte.
- La comunicación verbal y no verbal son ámbitos de experiencia pedagógica incontestables a los que tiene que adaptarse o superar o igualar en eficacia y resultados el sistema interactivo digitalizado.
- Comunicación, procesos formales, no formales e informales e intervención pedagógica, así como las pautas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas digitales.
- Profesor y alumno pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, sólo el espacio o sólo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. Precisamente por eso, *en los sistemas interactivos digitalizados virtuales el reto fundamental es generar igualmente espacio y tiempo virtual para profesor y alumno.* El objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor o la orientación del aprendizaje, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención, pero no conculca las condiciones básicas del proceso de intervención que siempre tiene agentes, intencionalidad educativa e intervención pedagógica para que se consiga modificar pedagógicamente con los determinantes externos (conductas del tutor y profesor) los determinantes internos de la conducta del alumno.
- La intervención interactiva tiene carácter teleológico, porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios en cada situación.
- No todo tipo de intervención educativa requiere la misma competencia técnica: un padre educa, un sujeto puede autoeducarse, existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención. Intención

educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente. Precisamente por eso puede decirse que la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta y esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin cierto nivel de competencia técnica y otras en las que la acción educativa requiere un dominio técnico del medio y la construcción pedagógica del ámbito educativo.

La enseñanza con ordenador puede contribuir a mejorar el funcionamiento de los centros y a crear una cultura favorable al cambio educativo, pero conseguir ese objetivo, exige reflexionar sobre las metas y sobre la calidad de la enseñanza, pues es obvio que una educación de calidad exige tener respuestas claras acerca de las relaciones profesor-alumno, la organización de los centros, las relaciones entre los agentes de la educación y la formación de los profesores. El problema en Pedagogía no es sólo de *hardware*, ni sólo de *software*. Ambas vías de investigación han demostrado la fecundidad de sus hipótesis respectivas, pero también su limitación para afrontar los problemas desde el punto de vista de la *ciberorganización* (orgware) y de la *cibermentalidad* (brainware); en definitiva, de la organización del sistema y de la mentalidad innovadora (Touriñán, 2005d).

9.4.4. Orientaciones de estrategia: tecnologías digitales y formación continua

Las ventajas competitivas de un sistema se identifican como ventajas de producto, proceso y organización. Cada una de ellas proporciona una ventaja de duración distinta sobre los competidores. La ventaja competitiva de producto no suele durar más de un año, pues puede ser copiada en su diseño rápidamente. La ventaja competitiva de proceso mantiene su predominio sobre los rivales por un período medio de cinco años. Las *ventajas competitivas de organización* mantienen su superioridad y efecto innovador por períodos estables de diez años puesto que su componente fundamental es el equipo humano que se ha preparado para afrontar los cambios. Las ventajas competitivas de organización son las que benefician básicamente los sistemas educativos (Fernández, 2000; Municio, 2000).

En relación con esta corriente de opinión se ha generado, también, una actitud de mayor compromiso por parte de los profesionales. Es obvio que se entra en una nueva era, porque la tecnología basada en la computadora y las telecomunicaciones afecta virtualmente a cada institución en nuestra cultura y con otras culturas a través del globo.

De esta preocupación surgen los problemas más serios a los que hay que hacer frente para plantear las experiencias que podríamos resumir, dentro del contexto, en tres (Touriñán, 2002):

- El proceso de transformación mediante el ordenador de la información en conocimiento y la correspondiente transformación del conocimiento en educación por medio del aprendizaje desde la computadora.
- El proceso de adaptación del espacio docente como organización a una situación más flexible respecto del espacio, del tiempo y de la información.

- La construcción de la cultura educativa compartida a través de las redes por parte de los profesionales de la enseñanza a partir de sus cualificaciones en tecnologías.

Esta tercera cuestión es vertebradora general del problema, porque (Hawkins y otros, 1998; Trubek, 1998):

- Las tecnologías que no ha experimentado el profesional en su formación o no cuentan con una eficacia demostrada, tienen pocas oportunidades de ser integradas en el aula voluntariamente por los profesores.
- Los cambios tecnológicos deben transformarse en cambios curriculares, pero los cambios curriculares no pueden tener lugar mientras que los profesores no estén preparados para actuar con las nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas. Tan real es esta situación que todos estamos en condiciones de comprobar cómo el mismo profesor es capaz de utilizar las nuevas tecnologías para investigar y, por el contrario, la potencialidad de esas nuevas tecnologías queda fuera de la docencia diaria de ese profesor, tal como si la actividad docente sólo fuera compatible con la tecnología convencional.

El aula tiene que desregularizarse para favorecer la flexibilidad que corresponde al aprendizaje a través de las redes en cuanto a la organización del espacio, del tiempo y de la información. Llama poderosamente la atención, en este sentido, comprobar que, de tres funciones básicas de la universidad —la docencia, la investigación y la formación de profesionales-, sólo la investigación se está tratando de forma tecnológicamente avanzada. Es paradójico, pero es verdad, que en el mismo centro universitario se puede estar investigando con los últimos procesos y herramientas científicas y tecnológicas y, al mismo tiempo, los mismos profesores siguen generando aprendizaje con la tecnología convencional. Con todo, nada de eso impide reconocer que el reto de la tecnología digital en los procesos de intervención pedagógica no obliga a olvidarse de la interacción profesor y alumno en él mismo espacio y tiempo físico, sino a construir la intervención en el mismo espacio y tiempo virtual, que ha sido previamente programado de manera pedagógica. *El objetivo final no es la consignación horaria de tiempo para la informática en el aula, sino la integración diaria de la intervención digitalizada* (Touriñán, 2001).

El valor potencial de las nuevas tecnologías es incalculable, si tenemos en cuenta que, hasta el momento, el software actúa y concentra su desarrollo sobre el tacto y la imagen (asociados al teclado y el ratón y al texto de lecto-escritura en pantalla), que sólo constituyen el 10 % del contenido de la comunicación humana. En la actualidad, y en términos de Mcluhan, incluso puede decirse que las tecnologías informáticas están acelerando el paso de las tecnologías del espacio visual a las tecnologías del espacio acústico (Mcluhan y Powers, 1995). El objetivo ahora es el desarrollo de software orientado a la imagen y a la comunicación verbal y no verbal, pues, no en vano, la vista y el oído constituyen, dentro de los sentidos, el instrumento fundamental, en términos de porcentaje de la comunicación humana, en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, conviene recordar que, desde el punto de vista de las experiencias más clásicas en el entorno del aprendizaje y de la memoria, sigue siendo verdad básicamente que el 83% de los aprendizajes se realizan mediante la vista, el 11% mediante

el oído, el 3,5% mediante el olfato, el 1,5% mediante el tacto y el 1% mediante el gusto. También se acepta como hipótesis generalista que los estudiantes sólo retienen el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan, el 30% de lo que ven, el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, el 70% de lo que se dice y se discute y el 90% de lo que se dice y se hace. Por otra parte, al relacionar memorización y persistencia en el tiempo, se acepta de forma general que, si la enseñanza es sólo oral, después de 3 horas, se recuerda el 70% de lo aprendido, pero, después de 3 días, sólo se recuerda el 10% y, a su vez, si el aprendizaje es sólo visual, después de 3 horas, se recuerda el 72% y, después de 3 días, el 20%. Por el contrario, si el aprendizaje es oral y visual al mismo tiempo, después de 3 horas, se recuerda el 85% y, después de 3 días, el 65% y, a su vez, si el aprendizaje es por medio de lo que se hace, después de 3 horas, se recuerda el 90% y, después de 3 días, el 70% (Rodríguez Ortega, 2000).

El advenimiento de la sociedad de la información, con todas las innovaciones y cambios que conlleva, genera un espacio de acción profesional distinto. Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red, pero también son herramientas al servicio del alumno, pues hacer uso de la tecnología es, en palabras de Claxton, el "*plus del aprendiz*". Esto es así, porque, para hacer uso de las herramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. *Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia* (Claxton, 2001; Burbules y Callister, 2001; Lèvy, 2003).

En el estado actual de desarrollo de las infraestructuras en telecomunicaciones los problemas referidos a la accesibilidad, receptividad y flexibilidad están provocando un cierto retraimiento en las planificaciones porque la rentabilidad de las inversiones no es inmediata y la implantación genera muchos problemas colaterales.

En todo caso, resulta de especial interés no olvidarse de la posible obsolescencia de los equipos y de las incompatibilidades que, junto con la formación de profesores, la asistencia técnica y el asesoramiento pedagógico se conviertan en los elementos que hay que potenciar, pero también son los elementos que deben ser tenidos en cuenta como condicionantes de la ralentización de la implantación de las nuevas tecnologías en la educación.

La necesidad reconocida por todos es la de integrar la tecnología de la computadora en las aulas de clase, en la universidad y en las prácticas de enseñanza y clínica, pues en esos ámbitos se dan oportunidades para usar los multimedia y las tecnologías de la comunicación que existen.

Para los analistas del cambio tecnológico es muy real el peligro que corremos en la planificación del acceso a la sociedad de la información, hasta el extremo de que mayoritariamente se reconoce que no será efectiva la implementación de la tecnología basada en computadoras en la educación, si no se producen cambios fundamentales en el paradigma instructivo predominante actualmente en las aulas. Y, para cambiar el paradigma, al menos, deben producirse dos cosas (Touriñán, 2001):

- La práctica común de la educación debe cambiar, incluyendo la tecnología basada en computadoras en el aula.
- Los profesores y el personal implicado en el proceso educativo deben adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para participar plenamente del entorno de la sociedad de la información.

Si nuestras reflexiones son correctas, es coherente admitir que las políticas de expansión educativa no pueden continuar vertebrando indefinidamente la mejora de la escuela en el incremento lineal de inversión y tiempo escolar, no sólo por el desiderata de que el crecimiento de la educación en una sociedad global deba atender necesariamente a las demandas de asociaciones no formales de educación y a la creación de redes de servicios comunitarios, sino también porque la necesidad de explotar y aprovechar mejor los recursos pedagógicos exige tender puentes entre los procesos formales, no formales e informales de educación por medio de diseños de infraestructuras digitales de enseñanza-aprendizaje comunes o compartidas.

Llevar a cabo la integración de las TIC en la educación implicará necesariamente, entre otras medidas, realizar importantes inversiones económicas en dotación de recursos tecnológicos suficientes para los centros educativos y en la creación de redes telemáticas educativas; desarrollar estrategias de formación del profesorado y de asesoramiento a los centros escolares con relación a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación con fines educativos; concebir a los centros educativos como instancias culturales integradas en la zona o comunidad a la que pertenecen poniendo a disposición de dicha comunidad los recursos tecnológicos disponibles; planificar y desarrollar proyectos y experiencias de educación virtual apoyadas en el uso de las redes telemáticas así como propiciar la creación de "comunidades virtuales de aprendizaje"; creación de webs y materiales on line de modo que puedan ser utilizados y compartidos por diferentes centros y aulas. Parece evidente que la incorporación de las nuevas tecnologías, si no van acompañadas de innovaciones pedagógicas en los proyectos educativos de los centros, en las estructuras y modos de organización escolar, en los métodos de enseñanza, en el tipo de actividades y demandas de aprendizaje requeridos al alumnado, en los sistemas y exigencias evaluativos, en los modos de trabajo y relación del profesorado, en la utilización compartida de los espacios y recursos como pueden ser las salas de informática, en las formas de organización y agrupamiento de la clase con relación al trabajo apoyado en el uso de ordenadores, etcétera, afectarán meramente a la epidermis de las prácticas educativas, pero no representarán mejoras sustantivas de las mismas. *Todavía sigue siendo un hecho comprobable que en los centros escolares en general hablamos de "aula de informática" más que de "aulas informatizadas"* (Area, 2002; Touriñán, 2004). Pero nada de lo anterior

impide el reconocimiento de los avances en el área de educación electrónica desde el punto de vista de los aprendizajes de competencias para los entornos virtuales que ha sintetizado muy bien Evelia Derrico bajo las denominaciones de: autodidaxia y estudio independiente, apercepción, lectura hipertextual, participación en grupos virtuales, discernir campos reales y ficcionales, pensamiento complejo, soluciones versátiles y creativas y capacidades metacognitivas (Derrico, 2007; Touriñán, 2010b).

Tal parece que el éxito en la integración de las tecnologías en las escuelas es consecuencia de un cruce de variables de naturaleza política educativa, de naturaleza económica e infraestructural, naturaleza cultural, y de naturaleza organizativa-curricular que requieren algunas condiciones básicas que venimos delimitando desde el primer epígrafe (OCDE, 2003; Cabero, 2007; García Carrasco y García Peñalvo, 2002; García Aretio, 2004):

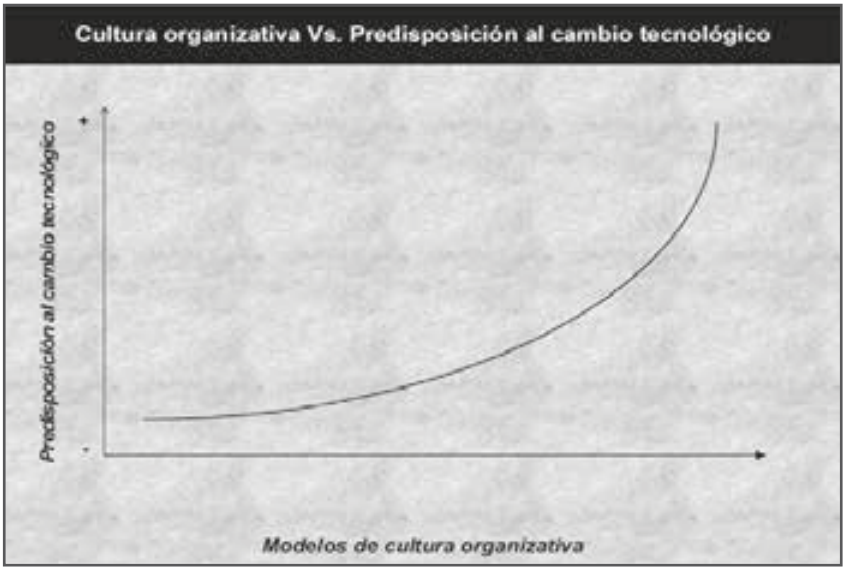
- La educación electrónica y la generalización del uso de las NNTT ayudarán a combatir la «brecha digital» y promover la igualdad de oportunidades. Es necesaria la existencia de un proyecto institucional que impulse y avale la innovación educativa utilizando tecnologías informáticas
- Es imprescindible la colaboración entre los sectores público y privado mediante proyectos y fórmulas que optimicen los recursos para la educación electrónica.
- La generalización de las TIC en el aula como parte integrante de la educación electrónica debe ser sometida a criterios éticos.
- La educación electrónica es el motor que puede conducir a una mayor difusión y uso de las TIC con un sentido de "responsabilidad y utilidad" para las personas y la sociedad.
- En el marco de los países promotores de la educación electrónica debe ser una prioridad desarrollar propuestas de investigación, desarrollo y formación en el área de las TIC aplicadas a la educación.
- El acceso de los estudiantes a las herramientas de la sociedad de la información por medio de la educación electrónica depende, sobre todo, del nivel socioeconómico de su entorno. Es necesaria la dotación de la infraestructura y recursos informáticos suficientes en los centros y aulas. También se necesita configurar equipos externos de apoyo al profesorado y a los centros educativos destinados a coordinar proyectos y a facilitar las soluciones a los problemas prácticos
- Para cubrir la "*brecha digital*" y conseguir la aplicación masiva de las TIC en la educación electrónica hacen falta medios materiales, personal que los mantenga (recursos humanos) y entrenamiento y formación del profesorado, es decir, mucha inversión de capital.
- Los desafíos de la nueva cultura de la educación electrónica son: consolidación de una infraestructura que garantice la equidad, la capacitación docente y el uso eficiente y creativo de las TIC. La disponibilidad de variados y abundantes materiales didácticos o curriculares de naturaleza digital y la formación del profesorado y la predisposición favorable de éstos hacia las TIC se hacen indispensable
- En la educación electrónica tiene que prevalecer por principio de competencia pedagógica la visión de que las TIC deben valorarse como un factor de apoyo, y

no como elementos sustitutivos de la formación y actualización de las autoridades educativas, profesores, estudiantes y ciudadanía en general. La existencia en los centros escolares de un clima y cultura organizativa favorable a la innovación con tecnologías es cuestión primordial.

- Abandonar a los jóvenes en la cultura global de la comunicación sin proporcionar educación electrónica para desarrollar experiencia virtual y crear criterio acerca de cuándo, cómo y por qué, usar las tecnologías emergentes y los contenidos que transmiten es impensable. *A los efectos de las experiencias a realizar hay un consenso fuertemente generalizado en la importancia de enseñar utilizando la tecnología en las materias y no enseñar sobre tecnología como una materia separada.*

La posibilidad de ajustar la cultura organizativa de los centros a modelos interpretativos, que van asociados a distintas categorías de organizaciones, con mayor o menor predisposición al cambio tecnológico, permitiría estipular, en relación al estudio que nos compete, que una institución tendrá una mayor o menor predisposición a la inducción de medios tecnológicos en sus modelos educativos según el diagrama que aparece a continuación, lo cual debe ser tenido en cuenta pues está claro que para la institución escolar no es bueno aceptar la predisposición hacia cualquier innovación a cualquier "precio", es decir, sin sometimiento a criterios de racionalidad política, entre los que deben ocupar un lugar preferente, para este caso, los de racionalidad pedagógica, tal como se recoge en el Cuadro 72 (Touriñán, 2005d).

Cuadro 72. Cultura organizativa y predisposición al cambio tecnológico.



Fuente: Touriñán, 2005d, p. 21 y Touriñán (Dir.), 2010, p. 149.

Muy posiblemente esta situación implicará, en un futuro muy cercano, un reto importante para el sistema educativo reglado en el sentido de que tendrá que ofertar, no

sólo capacidad lectora de carácter comprensivo, sino también la utilización generalizada de las nuevas tecnologías, lo que supondrá lograr y asumir los mejores beneficios a caballo entre la información y el conocimiento, (o saber); la escuela tendrá que educar de tal manera que del *zapping* generalizado logre las concreciones necesarias y útiles para sus objetivos formativos (Colom y Touriñán, 2009; Touriñán, 2005d y 2008b).

La profesora Barberá ha dedicado un trabajo al estudio de la influencia del cambio tecnológico y afirma que casi todas las variables apuntan de manera convergente a la afirmación de que la tecnología impacta y cambia la educación convirtiéndose en uno de los más potentes motores de innovación de la educación, de manera tal que es muy plausible preguntarse si tenemos en la docencia "on line" enfoques más tecnológicos o más pedagógicos. Si fuera la tecnología la que guiara prioritariamente el cambio educativo estaríamos hablando de una "innovación de oportunidades", diríamos que la introducción de una innovación estaría dirigida preferentemente por el afán de novedad. Si fuera la parte más pedagógica la que condujera los cambios educativos y gracias a ella tomáramos *decisiones* sobre estas oportunidades y opciones que nos da la tecnología, entonces hablaríamos de una "innovación de necesidades", basada en insuficiencias reales que llevarían al deseo de mejora (Barberá, 2008, King y Anderson, 2002). Reconoce, siguiendo a Fenn y Raskino, que es posible establecer una similitud entre la evolución de la tecnología de un producto material desde su aparición hasta su madurez y se puede comparar con el ciclo que sigue la campaña publicitaria del lanzamiento del producto: etapa de lanzamiento con una subida muy importante, un crecimiento probablemente más alto de lo que debería ser en esta; un punto crítico de inflamiento de expectativas en el que se sobrepasa el nivel que debería tener de forma natural, mostrando así expectativas exageradas propias de la novedad y de las expectativas puestas en el producto una vez en el mercado; etapa de pérdida de ilusión, coincidente con un descenso del interés dado que las expectativas ya estaban sobredimensionadas; etapa de ajuste al nivel real de productividad que el mercado puede sostener (meseta de productividad); etapa desvanecimiento del producto en algunos casos (Fenn y Raskino, 2008).

Todo parece indicar que la tendencia es elegir y valorar en relación con la experiencia virtual, dejando al margen las mitificaciones con objeto de:

- Avanzar soluciones para equilibrar en términos pedagógicos accesibilidad, receptividad y flexibilidad en relación con los nuevos medios.
- Plantear problemas y soluciones en términos de capacidad del sistema escolar y cultura organizativa del centro respecto de la educación electrónica.
- Decidir para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación propiciamos la educación electrónica.
- Generar condiciones factibles para actuar en el mismo espacio y tiempo virtual para profesor y alumno en los sistemas interactivos digitalizados y virtuales, sin despreciar las otras formas de relación espacio-tiempo en la intervención pedagógica.
- Propiciar la integración diaria de la intervención digitalizada frente a la consignación horaria de tiempo para la informática en el aula.
- Rentabilizar el "plus" de aprendizaje de las nuevas tecnologías en la acción educativa.

- Identificar, definir y discernir las cuestiones propias de las "aulas informatizadas", más que las de "aulas de informática".
- Apoyar la enseñanza, utilizando la tecnología en las materias y no la enseñanza sobre tecnología como una materia separada.
- Afrontar en cada decisión técnica el compromiso con la doble pregunta *qué medios cuentan en la educación y qué cuenta en los medios educativos*.

Precisamente por eso, tiene sentido en este apartado finalizador hacer alusión a un campo emergente, cuyas implicaciones en el aprendizaje en general empiezan a ser tenidas en cuenta como propiciadoras de una nueva revolución que puede tener impacto más directo en la educación que el derivado del uso de las TIC en su estado actual. Es la Nanotecnología que se identifica con la investigación y el desarrollo orientado a manipular materiales a escala molecular y atómica (Wolbring, 2006, p. 6). Esta definición que, en principio nos suena a cuestión extragaláctica y de ciencia ficción tiene inequívocas aplicaciones en ámbitos tan singulares como la biotecnología, la biomedicina, la ingeniería de la información, incluyendo la computación avanzada y las comunicaciones.

Mekel, en su trabajo sobre la nanotecnología como una pequeña ciencia con gran potencialidad y grandes miras, insiste en la dimensión social del programa de investigación en nanotecnología, haciendo especial hincapié en las implicaciones éticas, legales y sociales de esa tecnología emergente que ya están identificadas en los programas de desarrollo con los acrónimos NELSI o SEIN. Se trata de no estar ajemos al hecho de que la nanotecnología tendrá aplicaciones directas al desarrollo de materiales escolares, programas de desarrollo cognitivo, formación de grado y postgrado, entrenamiento técnico, tecnologías de aprendizaje y simuladores de alcance público para potenciar la inteligencia humana y desarrollar la inteligencia artificial (Mekel, 2006, p. 51). Habrá nuevos recursos y nuevos medios.

9.4.5. La educación electrónica como ámbito de educación (*e*-Educación o educación de la competencia digital y mediática)

Las políticas a favor de la utilización por parte de todos los ciudadanos, sobre todo los que están en el periodo de formación obligatoria, de herramientas que impliquen una verdadera educación electrónica supone a juicio del Parlamento Europeo desarrollar la capacidad para valorar y comprender críticamente los diversos aspectos de los medios de comunicación discriminado la información recibida a través de los diferentes códigos y lenguajes que aportan las nuevas tecnologías. Se trata de una apuesta por desarrollar capacidades aprovechando las oportunidades que la era digital ofrece. Para su desarrollo en los sistemas educativos nacionales se sugiere un sentido práctico y pluridisciplinario vinculado a proyectos extraescolares de materias artísticas, económicas, políticas, sociales, literarias e informáticas. Asimismo resalta la importancia de la elaboración de productos mediáticos por parte de profesores y alumnos como condición necesaria para el desarrollo práctico de lo sugerido de forma más teórica. La medida contempla la recomendación de que la alfabetización mediática se inscriba

como competencia clave en el marco de referencia europeo para el aprendizaje permanente, de acuerdo con la Recomendación 2006/962/CE Recomendación del parlamento europeo y del consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) (http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf) (consultado el 26 de junio de 2013).

La misión del profesor implica comprometerse con las nuevas tecnologías, como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia y el valor educativo de la experiencia virtual.

Ahora estamos en condiciones de decir que en no mucho tiempo la implantación de las nuevas tecnologías será de tal magnitud que podremos hablar de un área de experiencia virtual en el mismo sentido que hablamos de área de experiencia social o geográfico-ambiental, etcétera. Por el momento, ya es un nuevo medio que se usa en todas las áreas. Y precisamente por eso, hemos dedicado este epígrafe a insistir en los valores educativos de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías pueden ser entendidas como educación electrónica en el sentido definido de uso y construcción de experiencia virtual para educar, es decir, para mejorar nuestro modo de decidir y realizar nuestro proyecto de vida en las diversas áreas de experiencia, con las mejores formas de expresión a nuestro alcance.

Los nuevos medios pueden ser vistos como medios de otra tarea. Así, por ejemplo, las nuevas tecnologías pueden ser vistas en relación con el área de experiencia artística como medio referente de las artes virtuales. Es posible en educación aprender el sentido estético y de lo artístico por medio de las artes virtuales como educación artística que es parte de la educación general y usa las nuevas tecnologías como medio. En este caso, se trata de entender que los nuevos medios abren posibilidades de uso de la forma de expresión digital para la creación artística. Hablamos en este caso de *las nuevas tecnologías como medio de educación artística*. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Touriñán (Dir.), 2010, cap. 5).

Pero además, las nuevas tecnologías, en su relación con la educación, pueden ser vistas como ámbito de educación construido, es decir, como valor educativo (aportan valores educativos vinculados al significado de educación, igual que cualquier otra disciplina), como experiencia virtual (como ámbito formativo común de los escolares de educación general para desarrollar contenidos vinculados al sentido conceptual de lo virtual) y como desarrollo de experiencia profesional y vocacional. Y precisamente por eso podemos hablar de formación profesional y superior para el ámbito de las nuevas tecnologías, de formación docente para el ámbito de las nuevas tecnologías, sea general o profesional-vocacional, y de las nuevas tecnologías como parte de la formación general.

En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con el papel de las nuevas tecnologías en la educación, cada vez hay más consenso acerca de su pertinencia y relevancia, como ámbito de educación, porque:

1. Las nuevas tecnologías establecen una conexión con la realidad de algún modo única y singular, según el tipo de tarea y resultado que se propicie desde una intencionalidad educativa manifiesta.
2. Determinadas formas de virtualidad pueden ser catalogadas como mejores que otras con criterios inteligibles, constituyen un área de experiencia cultural consolidada.
3. Las nuevas tecnologías pueden ser catalogados con criterio pedagógico y proporcionan un tipo de experiencia y expresión que no se consigue sin la educación.
4. La experiencia virtual y la expresión digital por medio de las nuevas tecnologías pueden influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos de cada educando y ciudadano.
5. La educación electrónica es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de elegir, enseñar y realizar valores.

La situación desde el punto de vista de la investigación es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta para educar en la educación electrónica como ámbito, porque en el ámbito de la relación entre nuevas tecnologías y educación se advierten los siguientes indicios de cambio (Touriñán (Dir.), 2010, cap. 4; Gadsden, 2008):

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación electrónica que se manifiesta en la focalización diferenciada hacia la experiencia virtual y la expresión digitalizada.
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación nuevas tecnologías y educación, de manera tal que la finalidad de la educación electrónica no es una especialización, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el valor educativo de la experiencia virtual y de la expresión digitalizada.
- Hay un compromiso social y general con el desarrollo virtual y la educación electrónica que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida ésta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la manifestación de la virtualidad, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condicionan, prácticas, creencias y formas de expresión.

Desde el punto de vista de este discurso, una preocupación básica es llegar a comprender la extensión del concepto. Y en este sentido, podemos identificar y definir dos relaciones que dan significado a la educación electrónica en cualquiera de sus manifestaciones:

- La educación electrónica como *ámbito general de educación* que aporta valores educativos igual que cualquier otra área educativa, vinculados a los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado real de educación
- La educación electrónica como *ámbito de educación general*, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido de la experiencia virtual con contenidos específicos y especializados en la competencia digital y mediática

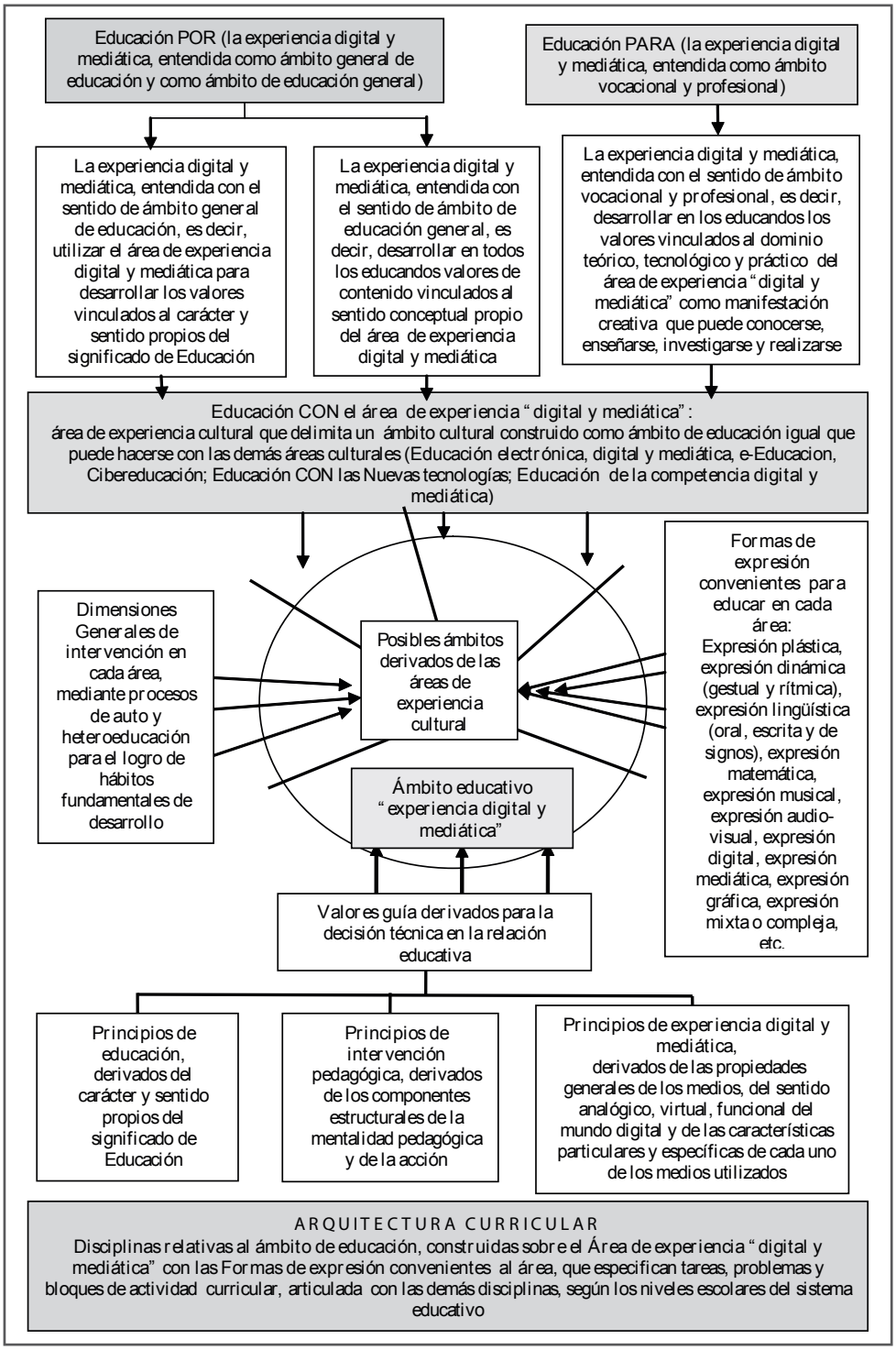
Esto quiere decir que por medio de la educación electrónica se cubren finalidades de la educación en general y de la educación electrónica como ámbito de educación general (Touriñán y Soto, 2012). Para nosotros, la educación electrónica cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general y que podemos resumir del siguiente modo respecto a la experiencia virtual y la expresión digitalizada y mediática como problemas de educación:

- Constituye un área de experiencia con conocimiento consolidado
- Son formas de expresión genuinas
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica
- Se adquiere experiencia virtual y expresión digital y mediática en procesos de auto y heteroeducación
- Permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, vinculados al concepto de educación
- Genera valores educativos singulares, en tanto que experiencia virtual y forma de expresión que requiere específica competencia digital y mediática
- Debe formar parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia virtual podemos mejorar nuestro desarrollo y es expectativa social dirigida la sistema educativo dentro de la orientación formativa temporal

Esto significa que en la educación electrónica hay que lograr competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación, la educación electrónica es educación en valores*: la experiencia virtual y la expresión digital y mediática constituyen un valor, enseñan valores y permiten realizar valores propios del concepto de educación. La educación electrónica es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica. *En tanto que ámbito de educación general*, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares, la educación electrónica desarrolla contenido vinculado al sentido conceptual del área de en forma de competencia digital y mediática. *En tanto que ámbito profesional y vocacional*, la educación electrónica es un área de experiencia cultural consolidada, que tiene desarrollo teórico, tecnológico y práctico y es susceptible de conocer, enseñar e investigar, para realizar creaciones culturales con ella de manera vocacional o bajo competencia profesional.

Podemos y debemos hablar, por tanto, de la educación electrónica igual que lo hacemos de cualquier otro ámbito educativo; es decir, por una parte, como ámbito general de educación y ámbito de educación general, o sea, como educación "por" las nuevas tecnologías y, por otra parte, como educación y formación profesional y vocacional de ese ámbito, o sea, educación "para" las nuevas tecnologías. Y esto es lo que corresponde hacer bajo el rótulo educación CON la experiencia digital y mediática, que es el ámbito de educación construido como educación electrónica (*e*-Educación) o educación de la competencia digital y mediática, tal como se recoge en el Cuadro 73.

Cuadro 73. El área de experiencia "digital y mediática" como ámbito de educación.



Fuente: Elaboración propia.

9.5. CONSIDERACIONES FINALES: ORGANIZACIÓN Y OPORTUNIDAD COMO PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

La decisión, como ya sabemos, es un acto por el que respondo, de acuerdo con las oportunidades, a una realidad interna y externa que modifica la premiosidad de mis necesidades en cada *ocasión*, contando con las circunstancias que le son propias al agente. En la decisión actuamos como sujetos situados y en la *situación*, que es el lugar en el que actúo y el estado en el que me encuentro cuando actúo, cuentan las circunstancias.

La *circunstancia* forma parte de mi acción, porque la circunstancia es aquello que rodea a la acción, es aquello con lo que nos encontramos en nuestra acción y estamos urgidos por ella a reaccionar y responder; por eso hay circunstancias agravantes, atenuantes, eximentes, incriminatorias, probatorias, etc. Ortega y Gasset, en su primera obra filosófica "*Meditaciones del Quijote*" apunta hacia su sistema de pensamiento raciovitalista y destaca la importancia de las circunstancias en la vida y en la acción de cada persona: "El hombre rinde al máximun de su capacidad cuando adquiere la plena conciencia de sus circunstancias. Por ellas se comunica con el mundo (p. 9). Hemos de buscar a nuestra circunstancia, tal y como ella es, precisamente en lo que tiene delimitación, de peculiaridad, el lugar acertado en la inmensa perspectiva del mundo (…/…) la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre (pp. 11-12). Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo (p.12)" (Ortega y Gasset, 1914, pp. 9, 11 y 12).

Circunstancia, ocasión y situación son condicionantes de nuestra acción y de nuestras *oportunidades*, que no son solo las posibilidades de acción en el tiempo concreto, sino la conveniencia de hacer lo que hago; la acción oportuna es la acción conveniente que ha aprovechado la oportunidad y yo me comprometo oportunamente a esa acción de manera responsable, asumiéndola como deber simple, deber más urgente o deber fundamental. Elijo, decido y me comprometo para realizar algo y eso implica integración afectiva, cognitiva y creadora, contando con los medios a mi alcance.

La perspectiva, cognitiva, afectiva, volitiva, operativa, proyectiva y creativa-interpretativa es necesaria en cada acción. "*Cada vida es un punto de vista* sobre el universo (…) Cada individuo —persona, pueblo, época— es un órgano insustituible para la conquista de la verdad. He aquí cómo ésta, que por sí misma es ajena a las variaciones históricas, adquiere una *dimensión vital* (…) Hasta ahora, la filosofía ha sido siempre utópica (…) Por eso pretendía cada sistema valer para todos los hombres. Exenta de la *dimensión vital, histórica, perspectivista* (…) la razón pura tiene que ser sustituida por la razón vital, donde aquella se localice y adquiera movilidad y fuerza de transformación" (Ortega y Gasset, 1968, pp. 86-87).

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; en cada caso concreto de relación educativa se da la experiencia sentida del valor de esa acción.

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 simbolizante-creadora.

Cada intervención educativa, cada acción pedagógica, exige una puesta en escena cuya realización implica ejecución, interpretación y expresión, y ello exige integración cognitiva, integración simbolizante-creadora e integración afectiva que pretende resolver, en cada caso, la concordancia de valores y sentimientos con manifestación explícita de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa. En esa ejecución concreta del acto de educar, en cada puesta en escena de la educación, es donde se puede observar la gracia, el modo personal de original y creativo de cada educador. Y es esa necesaria puesta en escena de la acción educativa la que hace necesario entender a los educadores como gestores del espacio educativo, del espacio de la relación educativa, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "ámbito de educación" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación; un espacio en el que se actúa con los valores, actitudes, intereses y sentimientos que se tienen en cada caso, 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.

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, vincular conocimiento y acción y asumir la condición fundamentante del valor, en tanto que rasgos de la complejidad objetual de 'educación'.

No hay manera de hacer todo esto sin contar con los medios. Si esto es así, los medios tienen que ajustarse a la actividad 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, investigando ejerciendo la profesión y relacionándose. Pero 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. Pero lo cierto es que los medios son versátiles y no hay nada que sea solo medio para una sola cosa. Lo propio de los medios ajustados al sujeto, a la finalidad y al agente es la *versatilidad, la reversibilidad, la recursividad y la reemplazabilidad*: los medios son utilizables para soluciones distintas, y en el peor de los supuestos, tanto sirven para educar como para hacer daño y anular a la persona educando; un medio puede convertirse en fin; un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas circunstancias y bajo condiciones concretas.

Hablar de los medios es, hablar del contexto medio-fin. Y desde la perspectiva de la vinculación de los medios a la actividad en el contexto fin- medios o viceversa podemos afirmar que en educación:

- En el contexto fin-medios, los medios internos se identifican con las competencias, las capacidades, las disposiciones, los hábitos fundamentales, las dimensiones generales de intervención y las actividades comunes internas y las actividades comunes externas del agente.
- En el contexto fin-medios, los fines alcanzados se convierten en medios internos, en la misma medida que se integran patrimonialmente en el educando; en este sentido son medios internos los fines logrados respecto de cada actividad interna.
- En el contexto fin-medios, todos los valores conseguidos que contribuyen a y hacen posible la mejora de las actividades comunes, son medios internos; y en este sentido se habla de:
  - medios relativos a la inteligencia y la actividad de pensar
  - medios relativos al sentimiento y a la afectividad
  - medios relativos a la voluntad y a la actividad de querer
  - medios relativos a la actividad de elegir hacer y operar
  - medios relativos a la actividad de decidir actuar y proyectar
  - medios relativos a la actividad de crear y simbolizar.
- En el contexto fin-medios, los medios externos de la educación se identifican con las actividades comunes externas del agente (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) y con las actividades especificadas instrumentales: lectura, escritura, dibujo, cálculo, baile, ejercicio físico, la actividad instructiva, la enseñanza, etc.
- En el contexto fin-medios, los recursos materiales y de cualquier tipo nacidos del contenido de las áreas de experiencia cultural se convierten en medios externos de educar en cada situación en la que transformamos información en conocimiento y el conocimiento en educación.
- En el contexto fin-medios, los recursos e instrumentos nacidos en relación con las diversas formas de expresión que utilizamos para educar con cada área de experiencia se convierten en medios externos. En este sentido, hablamos de los medios audiovisuales, los medios virtuales y los medios de comunicación de masas

como medios externos de educación: el cine, la radio, la televisión, el ordenador, las redes, los videojuegos, los móviles, y otros son medios externos de educación vinculados a las formas de expresión.

- En el contexto fin-medios, los premios, los castigos y los deberes son medios externos asociados a conexiones cuasicausales, programadas y teleológicas.

Ahora estamos en condiciones de decir que en no mucho tiempo la implantación de las nuevas tecnologías será de tal magnitud que podremos hablar de un área de experiencia virtual en el mismo sentido que hablamos de área de experiencia psicosocial o geográfico-ambiental, etcétera. Por el momento, ya es un nuevo medio que se usa en todas las áreas. Las nuevas tecnologías no son solo un medio, van camino de consolidarse como un nuevo ámbito de educación

Las nuevas tecnologías, en su relación con la educación, pueden ser vistas como valor educativo (aportan valores vinculados al significado de educación, igual que cualquier otra disciplina), como experiencia virtual (como ámbito formativo común de los escolares de educación general para desarrollar el sentido de lo virtual) y como desarrollo de experiencia profesional y vocacional. Podemos y debemos hablar, por tanto, de la educación electrónica igual que lo hacemos de cualquier otro ámbito educativo; es decir, por una parte, como ámbito general de educación y ámbito de educación general, o sea, como educación "por" las nuevas tecnologías y, por otra parte, como educación y formación profesional y vocacional de ese ámbito, o sea, educación "para" las nuevas tecnologías. Y esto es lo que corresponde hacer bajo el rótulo educación CON la experiencia digital y mediática, que es el ámbito de educación construido como educación electrónica (e-Educación) o educación de la competencia digital y mediática.

Hablar de los medios es, hablar del contexto medio-fin. Y en este contexto, la diligencia es ajuste de la actividad a lo que le corresponde en el contexto medio-fin. La diligencia se vincula al sentido de la acción eficiente y eficaz en la relación valor-elección y por eso decimos que la diligencia es la destreza de ajustarse a lo valioso de la acción.

Reconocer el sentido pedagógico de los medios exige mantener la oportunidad y la organización como principios de la intervención. Los medios se vinculan desde los principios de oportunidad y organización a la eficacia y a la eficiencia, que son las condiciones de operatividad de los medios. La oportunidad organizativa se asocia a dos conceptos primariamente: *eficacia* y *eficiencia* en la realización de la acción. La eficacia es el concepto que se asocia con el modo en que el agente logra o hace efectivo un objetivo propuesto. La *eficiencia* se identifica con la idea básica de rentabilizar la acción (hacer que, con el mínimo costo, se obtenga el mejor servicio posible) y adecuar el resultado a las expectativas demandadas.

Eficacia y eficiencia son dos conceptos que condicionan el sentido pedagógico de los medios, porque afectan a la realización de las propiedades de los medios en cada acción concreta. Los medios tienen unas propiedades que no alcanzarán su efecto, si no actuamos con eficacia y eficiencia. Y para eso tenemos que ser diligentes.

Si esto es así, la oportunidad y la organización son principios de la intervención derivados de los medios como elemento estructural de la intervención: sin medios no hay intervención; y si hay medios, estos no cumplen su función a menos que los usemos eficaz y eficientemente con diligencia, porque los medios se organizan oportunamente para alcanzar el fin.

Capítulo 10

Del método al modelo, a través del programa y con mirada pedagógica: principios de intervención y pedagogía mesoaxiológica

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

10.1. Introducción

10.2. Método, metodología, modelo y programa: delimitación de conceptos

10.3. Los principios de intervención pedagógica vinculan mentalidad pedagógica y acción

10.4. Los modelos de intervención se sistematizan con la mirada pedagógica

- 10.4.1. Hacia una pedagogía tecno-axiológica
- 10.4.2. Hacia una pedagogía mesoaxiológica
- 10.4.3. El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica

10.5. Consideraciones finales: vamos del método al modelo a través del programa con mirada pedagógica

10.1. INTRODUCCIÓN

Entre el capítulo 2 y el capítulo 9 he analizado los elementos estructurales de la intervención. Son elementos estructurales de la intervención pedagógica, porque sin esos elementos esta pierde su sentido. Si hay intervención pedagógica es porque existen elementos que la caracterizan como intervención, en primer lugar, y como pedagógica, en segundo lugar. La intervención pedagógica integra componentes estructurales de acción (agentes, procesos, producto y medios) y componentes estructurales de mentalidad pedagógica (conocimiento, función, profesión y relación).

Como ya sabemos, intervención educativa y la intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo. En el epígrafe 5 del capítulo 6, queda dicho que la intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. A su vez, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo

La intervención educativa, igual que la intervención pedagógica, tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios que podamos disponer. Ambas formas de intervención se realizan mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. Y en ambos casos la intervención exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención.

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es una elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación. A medida que el conocimiento de la educación crece, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio u objeto de conocimiento. Contribuyen al conocimiento de la educación como actividad y como ámbito o parcela de realidad cognoscible, enseñable, elegible y realizable, diversas disciplinas científicas y de manera singular, la Pedagogía. La Pedagogía es siempre conocimiento de la educación, que no ha sido entendido en todo momento del mismo modo, pero que en cualquier caso es válido, si sirve para educar.

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica. Esto es así porque: ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones

cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica. Un padre educa; un sujeto puede autoeducarse; existen procesos de educación informal; existe acción espontánea que produce resultados que valoramos educativamente hablando. En todos estos procesos, se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica. A la intervención pedagógica se le exige el grado de componente técnico necesario para controlar el proceso. La intervención pedagógica se funda en el conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

En el capítulo 8 hemos visto que a la intervención pedagógica se le exige transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustándose a lo que el conocimiento de la educación ha ido consolidando respecto de los elementos estructurales de la intervención. Tenemos que ser capaces de construir ámbitos de educación y eso exige estar en condiciones de actuar con visión crítica de nuestro método y de nuestros actos por medio del sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica*.

La mirada pedagógica es el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad específica; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.* Implica toda la visión pedagógica ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de mentalidad y los cuatro componentes estructurales de la acción en tanto que acción. El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' en cada ámbito de educación construido.

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

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

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada área de

experiencia cultural, atendiendo a la orientación formativa temporal diseñada para la condición humana en un territorio legalmente constituido y delimitado.

Atendiendo a lo establecido en el análisis de los elementos estructurales de la intervención el camino de la pedagogía es llegar a la orientación formativa temporal con método a través del programa. Avanzamos del método al modelo, a través del programa con mirada pedagógica especializada. Ese es el camino de la Pedagogía Mesoaxiológica que fija la actuación educativa en orden a la intervención sistematizada desde la mirada pedagógica especializada. A recapitular sobre estas ideas dedicamos este capítulo final

10.2. MÉTODO, METODOLOGÍA, MODELO Y PROGRAMA: DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS

En el epígrafe 2.1 del capítulo 2, hemos establecido la distinción de métodos de enseñanza y métodos de investigación, así como la diferencia entre método y metodología.

Etimológicamente el término "metodología" se desglosa en los siguientes vocablos griegos: *metá* (a lo largo), *odós* (camino) y *logos* (tratado). Literalmente metodología significa "ir a lo largo del (buen) camino" (Bochenski, 1981, p. 28). Quiere decir "camino que se recorre". Por consiguiente, actuar con método se opone a todo hacer casual y desordenado. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar el objetivo marcado.

De acuerdo con su etimología, se entiende la metodología comúnmente como la teoría del método, o dicho de otro modo, como el análisis de las razones que nos permiten estudiar y comprender la definición, construcción y validación de los métodos. La metodología es "teoría del método"; y precisamente por eso Kaplan insiste en que la metodología es "el estudio —descripción, explicación y justificación— de los métodos y no los métodos mismos" (Kaplan, 1964, p.18).

En un trabajo de reciente publicación insistíamos en que no basta con aludir simplemente a la etimología para expresar la riqueza de significación del término "metodología" (Touriñán y Sáez, 2012). En este capítulo es suficiente insistir en que la Metodología "es capaz de dar indicaciones y suministrar de hecho medios para evitar errores, pero no puede suplantar a la creación original, ni siquiera ahorrarnos todos los errores" (Bunge, 1980, p. 28). Como han señalado indistintamente Weber y Kaplan, la Metodología sólo puede proporcionarnos una comprensión reflexiva de los medios que nos han demostrado su valor en la práctica científica, elevándolos al nivel de conocimiento explícito (Weber, 1971 y 1985; Kaplan, 1964).

Desde la perspectiva del valor fundamentante del método, el método es la forma y manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin (Bochenscki, 1976, p. 28). El método es una vía, un medio que tiene relación y que expresa una referencia al fin. El método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción.

El método vale si es útil y sirve para lograr el fin propuesto. El método se encamina al logro de un fin. El fin es, pues, el límite (buscado) del método con el que no se confunde. No obstante, puede ocurrir que el fin no se alcance nunca de un modo absoluto, y entonces cabe hablar de sucesivos intentos, cada vez más depurados, para conseguirlo. El método establece un proceso para alcanzar un fin. Es el procedimiento de conjunto de etapas sucesivas a seguir para conseguir un fin previamente conocido (González, 1988, p. 54). En este sentido el fin conoce realizaciones parciales. Y, desde esta perspectiva, varios autores insisten en que el método es un procedimiento o un conjunto de procedimientos, que sirve de instrumento para alcanzar los fines propuestos de antemano, asumiendo como presupuesto que es el problema (el fin) el que dicta el método y no al revés (Rábade Romeo, 1981, pp. 72-84; Touriñan y Sáez, 2012, caps. 1 y 5).

El método, igual que los medios, alcanza su sentido sólo en relación con la finalidad. La finalidad de la investigación no es la finalidad de la enseñanza. Hay métodos de enseñar y métodos de investigar. Hay principios de metodología y hay principios de investigación pedagógica, porque el objeto de investigación es específico en cada ciencia, tal como hemos visto en los epígrafes 2.2 y 2.3 del capítulo 2.

Puede decirse, por tanto, que *el método* es una ordenación de recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos, de acuerdo con el modelo previsto. El método usa los medios y se adecúa al objeto (en nuestro caso, la educación como objeto de conocimiento y como acción). El *modelo* es una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad, ya sea esta la educación, ya su conocimiento, ya cualquier otra cosa susceptible de investigación (Touriñán, 1983). En este sentido, la orientación formativa temporal es un modelo, igual que la idea de Pedagogía que tenemos o la que corresponde a los elementos estructurales de la intervención, o a la complejidad objetual de educación, etc.

No es nada extraño que Freund concluya su libro de epistemología fundamental de las ciencias sociales, que sigue siendo válido desde el punto de vista de sus conclusiones, afirmando que la idea de una ciencia perfecta y acabada es puramente imaginaria e incluso contradictoria con la esencia de la ciencia:

> "Si cada una de ellas (de las ciencias) es una ciencia no es porque imite a otra u otras, sino porque su avance responde a las condiciones y a los presupuestos de la cientificidad. Cada una de ellas es en sí misma su propio modelo, que define a medida que desarrolla sus investigaciones, elabora sus conceptos y precisa su marcha. (...) Dicho de otro modo, la constitución de cada ciencia depende de la solidez y validez de sus resultados y no de las especulaciones apriorísticas de los epistemólogos. Cada ciencia tiene su propio genio y progresa según las normas que le son propias en los límites generales de la esencia de la ciencia" (Freund, 1975, pp. 154-155).

Avanzamos con método y modelo; método y modelo hacen avanzar el conocimiento desde el contexto de descubrimiento y desde el contexto de justificación, atendiendo a principios de metodología y de investigación. Las corrientes del conocimiento de la educación, por ejemplo, son modelos para comprender la evolución del conocimiento de la educación. Como hemos visto en el epígrafe 4.7 del capítulo 2, cada corriente

constituye un 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, la mentalidad 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, la mentalidad 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. En cada corriente, por su modo de entender el conocimiento de la educación, se genera una mentalidad que condiciona un tipo distinto de discurso pedagógico, de intervención pedagógica y, por consiguiente, un tipo distinto de mirada pedagógica. *Por el hecho de funcionar las corrientes como paradigmas*, cada 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.

Avanzamos con método y modelo. Y en cada caso concreto de educación tenemos que controlar los elementos estructurales de la intervención. Necesitamos el *programa*, que es la ordenación controlada de los elementos estructurales de la intervención para un tiempo y espacio dados. Método, metodología, modelo y programa son exigencias de la intervención pedagógica en cada acto educativo.

10.3. LOS PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA VINCULAN MENTALIDAD PEDAGÓGICA Y ACCIÓN

En el epígrafe 7 del capítulo 6, concluimos que el *principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para educar.* 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, decidir, comprometerse, haciendo integración afectiva, cognitiva y creadora en cada caso, de acuerdo con las oportunidades.

Educar es, desde la perspectiva de la actividad, una actividad especificada, no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real que requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y

las condiciones de sentido de la educación (de diversidad intercultural, permanente, glocal y de formación general, profesional y vocacional).

Nada de esto se consigue sin control de la intervención. Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación. 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. Hay que respetar su condición de agente y ayudarle a que sea actor y autor de sus decisiones y proyectos.

En el epígrafe 3 del capítulo 3, hemos visto que la competencia para realizar esas funciones no tiene respuesta única. Algunos autores sostienen, expresa o tácitamente, que la educación no es un objeto de estudio genuino; no es un ámbito de conocimiento con un origen y propósito distinto. Es, más bien, una parte de otras preocupaciones intelectuales que se resuelve práctica y experiencialmente.

Otros autores mantienen que la educación es un objeto de estudio genuino; tiene un propósito específico y distinto. Pero, para ellos, en tanto que objeto de conocimiento, la educación no constituye una disciplina con conceptos propios que tienen significación intrínseca al ámbito de conocimiento; es una disciplina subalternada. Según estos autores, como objeto de conocimiento, la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras o teorías interpretativas, utilizando tan sólo los principios elaborados por otras disciplinas autónomas. Puedan existir preocupaciones y estudios acerca de la educación desde disciplinas autónomas consolidadas como la Psicología, la Sociología, la Biología. La educación es un ámbito de conocimiento subalternado.

Defender el carácter subalternado para la investigación pedagógica, supone colocarse en una posición incompatible con el reconocimiento de la educación como disciplina con autonomía funcional, compatible con la posibilidad de conocer científicamente el fenómeno educativo e incompatible también con toda posición que limite la educación a una actividad práctica.

Los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación, basan su argumentos en la opinión de que el conocimiento de la educación se resuelve con el conocimiento de las teorías más significativas de esas otras disciplinas: la educación no se resuelve sólo con la práctica, hay estudios científicos de la educación, pero los términos educacionales no tiene significación propia, son aplicaciones de y se reducen a conceptos de las teorías interpretativas.

Tenemos experiencias suficientes para probar la extensión que se ha operado en la educación como objeto de conocimiento. Ninguna disciplina es absolutamente autónoma, porque todas, prácticamente, utilizan datos de otras disciplinas, una vez que los

han elaborado. La física no es matemática, pero usa provechosamente la matemática. La educación no es física, pero es una disciplina como ella que usa provechosamente datos y técnicas de otras disciplinas. No es suficiente concebir la educación como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual. Conocer, enseñar y educar no son lo mismo.

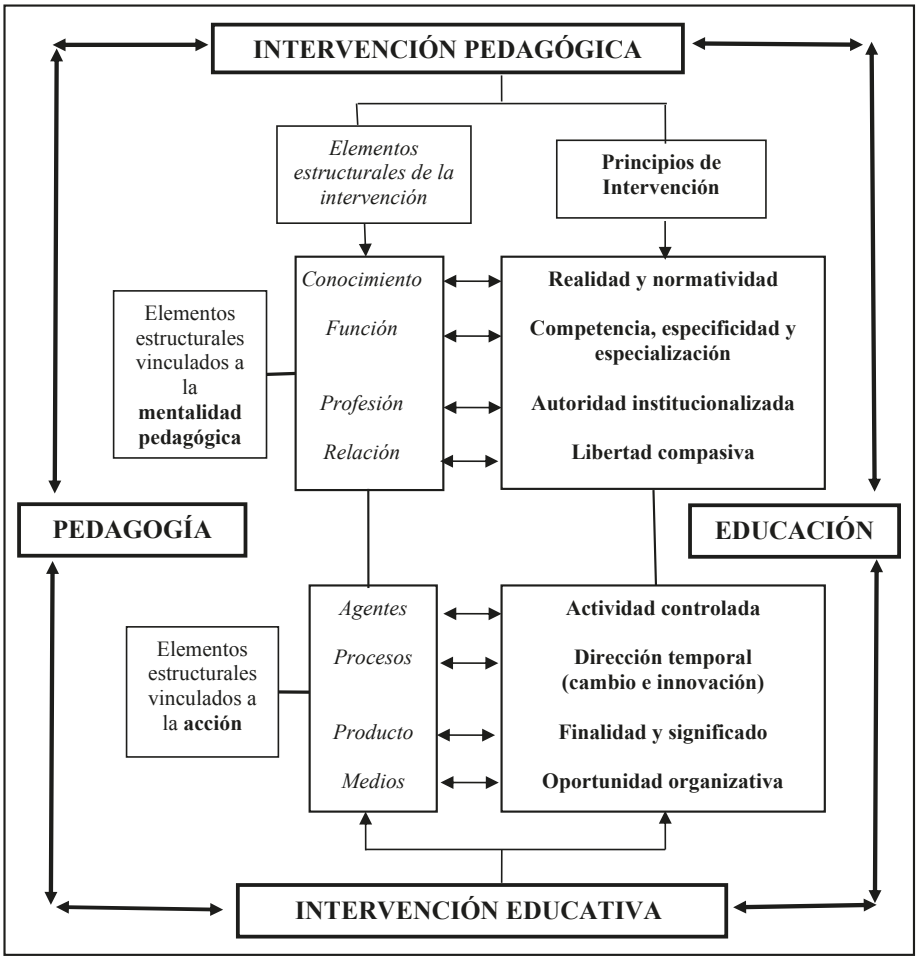
Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirma que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, biológica, antropológica, etc., en la educación, según cuál sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. No están en condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

Utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de acción. El desarrollo de principios de acción en Pedagogía requiere una elaboración teórica de las condiciones y supuestos mediante los cuales las teorías interpretativas se convierten en recurso explicativo de intervención pedagógica. Y esto quiere decir que en los términos educacionales hay una significación propia, algo lógicamente distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de las disciplinas generadoras y de la necesidad de generar principios de acción vinculados a conceptos con significado intrínseco a la educación, desde los elementos estructurales de la intervención.

Principios de intervención no es lo mismo que principios de educación. En el capítulo 8, epígrafe 4.5 he defendido que los *principios de educación* son los principios derivados de los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado en la definición real de 'educación'. Si algo es educación es porque cumple los criterios de significado y el significado, desde la perspectiva de la definición real, se identifica con los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican la educación.

Dese el capítulo 2 hasta el capítulo 9 he analizado los diversos elementos estructurales de la intervención y en el último epígrafe de cada uno de esos capítulos "Consideraciones finales" he ido desvelando los principios de intervención derivados de cada uno de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación nacen del significado de 'educación'. Los principios de intervención nacen de los elementos estructurales de la intervención pedagógica, tal como queda reflejado en el Cuadro 74.

Cuadro 74. Principios de intervención derivados de los elementos estructurales



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 792.

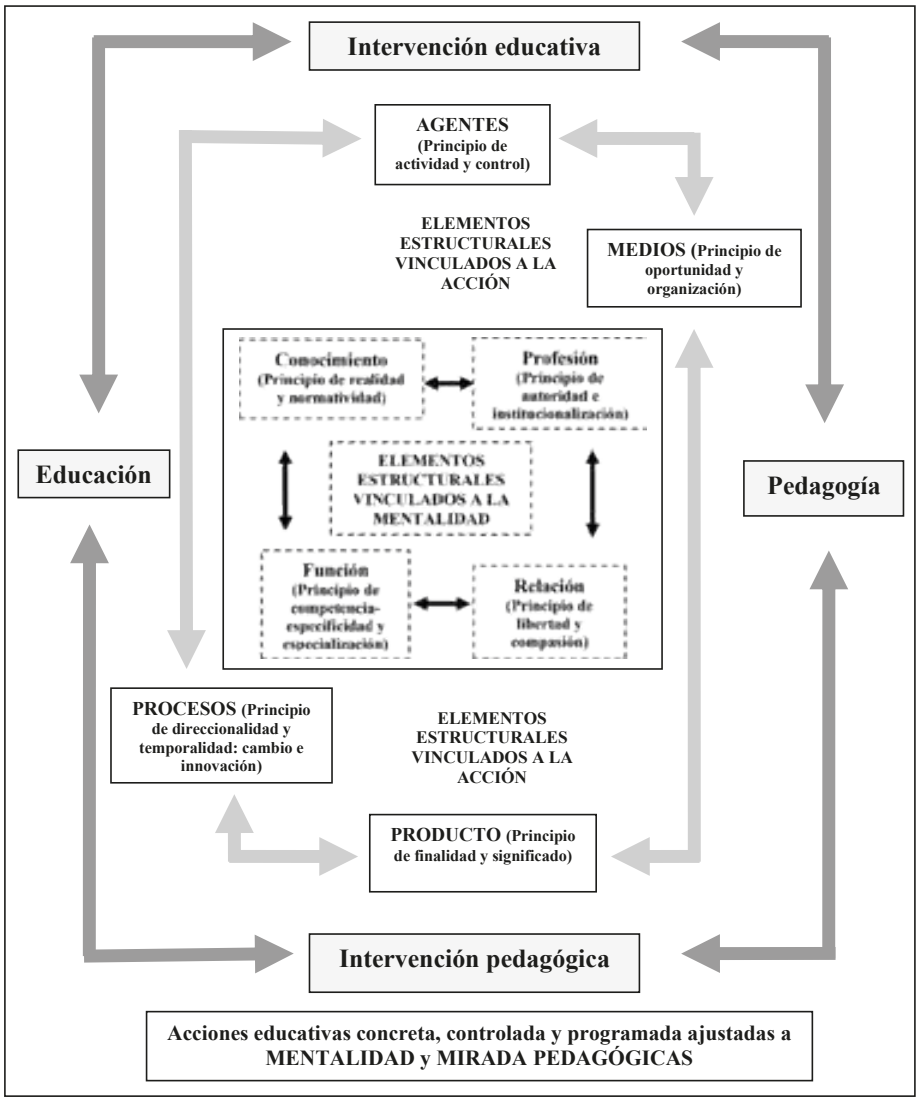
En *la mentalidad pedagógica autónoma*, la función pedagógica es la puesta en acción de la investigación realizada por la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación, o dicho de otro modo, el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio de la Pedagogía entendida como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional. La función pedagógica es en este caso especializada y específica. La educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos; el alumno no es simplemente un aprendiz; la enseñanza no es sólo un aprendizaje, etcétera.

Además del dominio adecuado de los conocimientos del área cultural en la que se imparte docencia —tomando como referencia una de las funciones pedagógicas—, el control de proceso educativo, en este caso, supone, no sólo el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que aprende —como los estudios interdisciplinares de la educación han probado—, sino también el conocimiento de un cuerpo teórico sustantivo que justifique la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación. La función pedagógica es en este caso generadora de principios de intervención. Cada uno de los elementos estructurales de la intervención está vinculado a principios específicos de intervención, que he sintetizado en el Cuadro 75.

Se puede decir, sin ninguna duda, que el origen de la corriente autónoma de la Pedagogía está en J. F. Herbart (Touriñán, 1987a). Institucionalmente se acepta que Herbart es el origen de la corriente autónoma del conocimiento de la educación. Ahora bien, la concepción científica de la educación que Herbart defiende, no surge de una pura originalidad que trabaja en el vacío sin desarrollar de la autonomía de la ciencia de la educación. Existen precedentes a la obra de Herbart que contribuyen a configurar su pensamiento acerca de la educación. Y no me refiero, únicamente, a la presencia de posiciones defendidas por sus coetáneos respecto de la educación como objeto de conocimiento que fueran contraria a las suyas. Me refiero, además, a la existencia de otros autores anteriores cuyos planteamientos apuntan a ciertas ideas que alcanzan una formulación matizada en Herbart.

El hecho de que en Herbart encontremos una primera exposición argumentada acerca de la autonomía de la ciencia de la educación, es lo que permite atribuirle el carácter de origen de la corriente. Como dice Nohl (1968, p. 34), Ratke, Comenio, Rousseau, y Pestalozzi son pilares imprescindibles de la consolidación de la autonomía. Existen tres obras —*Pedagogía General* de J. F. Herbart (1806), *Fundamentos de un sistema de pedagogía* de W. Dilthey (1884-1894) y la *Teoría de la educación* de H. Nohl (1935)—, en las que se halla expresada con claridad cada vez más matizada la necesidad de la ciencia de la educación que limita su campo a los fines y medios lógicamente implicados en la tarea, configura la función pedagógica como generadora de principios y caracteriza, además, la intervención educativa como cuestión que debe ser estudiada en sus propios términos. En estas obras se intenta crear el sistema científico de la educación o lo que es lo mismo, elaborar el saber que constituye la Pedagogía (Touriñán, 1987a; Touriñán y Sáez, 2012, cap. 6, epígrafe 8).

Cuadro 75. Elementos estructurales de la intervención con principios de intervención derivados



Fuente: Touriñán, 2016, p. 840.

> "La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un *círculo visual* propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si tienen inventiva se sirven de todo lo que encuentran para disponer lo que han de emplear como estimulante en la educación (...), si son previsores alejan de él todo lo que pudiera perjudicar su salud (...) Así se desarrolla un niño (...) (pero como dice Herbart al final del párrafo), si realmente se desarrolló así, hay que felicitarse por ello" (Herbart, 1806, p. 1).

Frente a este tipo de actuación, Herbart pretende construir una nueva ciencia. No se limita a utilizar la experiencia del profesor en sus años de rutina educadora, sino construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué debe seguir actuando de ese modo, o por qué debe cambiarlo: "un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?" (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación no puede hacerse, escribiendo un libro que enseñe sucesivamente lo que ha de hacerse sucesivamente; como Rousseau en "*El Emilio*", hacer esto es lo propio del retórico, pero lo peor para la Pedagogía, "pues se ha de someter como hace Rousseau lo espiritual a lo corporal para poder imaginarse que la continuidad del desarrollo progresivo del espíritu se puede graduar como una escala, con sólo establecer como puntos fijos las épocas de la educación física" (Herbart, 1806, p. 267).

Tampoco puede hacerse descomponiendo el trabajo en sus elementos y presentando simultáneamente lo que se ha de cuidar a la vez, pero continuamente. Porque lo mismo que el método anterior separa de un modo arbitrario lo que en sí está unido continuamente, así también este método "nos hace temer que no tendrá mayor éxito en sus análisis, ya que en la educación apenas puede pensarse una cosa absolutamente separada de las demás. Tratar primero de la educación intelectual, después la estética y por fin la moral, y añadir después una didáctica, equivale a considerar las materias de enseñanza yuxtapuestas en el espíritu como en los manuales de Psicología" (Herbart, 1806, p. 268.)

Tampoco puede hacerse deduciendo la educación entera como un problema de principios filosóficos y hacer que esta educación se desarrolle conforme a sus leyes internas sin atenerse a la sucesión y continuidad de los cuidados educativos (Herbart, 1806, p. 26), porque, "el individuo se encuentra, no se deduce. La construcción del alumno a priori, es, pues, en sí, una expresión falsa y por ahora un concepto vacío que la Pedagogía no puede admitir por más tiempo" (Herbart, 1806, p. 9):

> "Nunca el escritor establecerá peor su relación con los lectores sino cuando decide ese método. Pues ¿de qué sistema filosófico debe deducir la educación? Entregaría inútilmente el suyo propio a la crítica incompetente, y sólo conseguiría atraer a la pedagogía la desconfianza pública con la cual se enfrenta todo nuevo sistema. La pedagogía tendrá derecho a regocijarse sí puede ganarse la mirada sana y recta de sus lectores y hacerles olvidar todas las concesiones que ha hecho hasta entonces, de un lado, a la teoría de la libertad y de otro, a la frenología" (Herbart, 1806, p. 268.)

La Pedagogía tiene que ser de otra manera: "la educación convencional trata de prolongar los males actuales; formar hombres en estado natural equivale a repetir la

serie entera de los males padecidos. Limitar a lo próximo el círculo de las enseñanzas y advertencias es consecuencia natural de la propia limitación, que ni conoce ni sabe disponer lo restante" (Herbart, 1806, p. 5.)

Lo que tiene que poseer el educador es ciencia y reflexión. Por supuesto la ciencia no es infalible en sus enseñanzas, pero precisamente por eso nos obliga a mostrarnos cautos en los puntos controvertibles. Quien se tiene por sensato sin dominar la ciencia guarda en sus miras errores iguales o aún mayores sin notarlos, o mejor dicho, sin dejárselos notar, pues sus puntos de contacto con el mundo se hayan embotados. Así pues, "la Pedagogía nos va a proporcionar un *círculo visual* de la educación al elevarnos a lo general (…) y, en efecto, podremos cometer errores, sin embargo, los errores de las ciencias son, originalmente, los errores de los hombres, pero sólo de los más inteligentes" (Herbart, 1806, p. 9. La cursiva y el subrayado son míos).

De lo que se trata es de elaborar un círculo visual, de tal manera que se puedan abarcar todas las consideraciones que han de ser tenidas en cuenta en cada caso. Con su ciencia el educador genera principios que le permiten decidir la instrucción, es decir, si algo debe incluirse o no en un proceso educativo. *La Pedagogía de Herbart es general en sentido lógico,* distinta de 'diferencial': "Por esta causa el libro (de Herbart) ofrece sólo conceptos generales y los enlaces también generales de ellos. No se trata ni de la educación masculina, ni la femenina" (Herbart, 1806, p. 269). La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de esos datos; pero la teoría no es subalternada, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación:

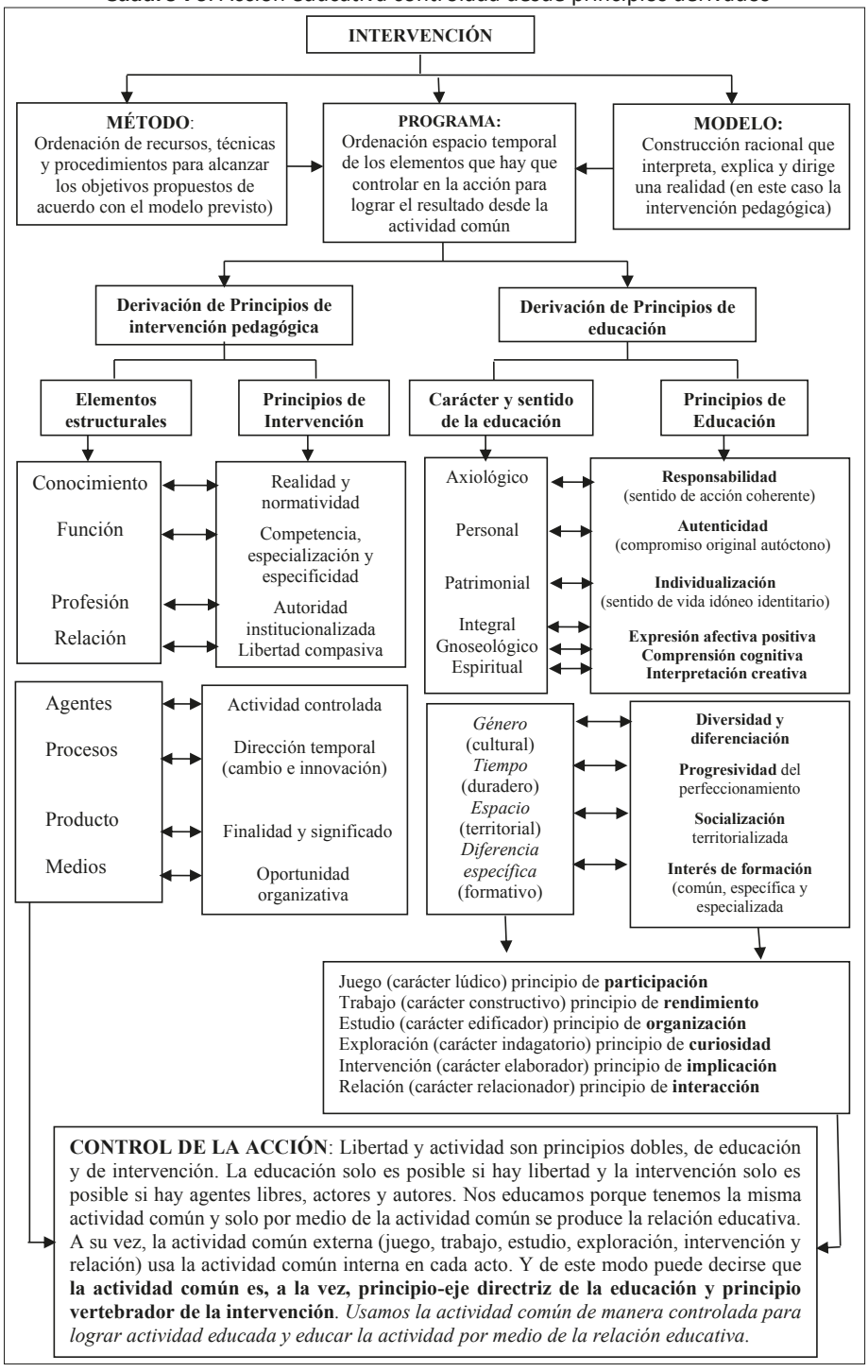
> "Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada"* (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

Para Nohl, la pedagogía no es un arte —que sería la contestación ingenua—, ni se deriva de otras teorías. El gran problema de la pedagogía estriba en darse cuenta de que "las grandes oposiciones que han recorrido la pedagogía en todos los tiempos no son meramente consecuencias de falsas *teorías,* sino que las teorías son formulaciones de actitudes pedagógicas básicas, que están fundadas en diferentes posiciones respecto a la vida y el mundo" (Nohl, 1986, p. 10).

Frente a Herbart, Nohl mantiene que pretender fundar una Pedagogía de validez general en el fin general de la educación con contenido cultural es abocar la pedagogía al fracaso porque la unidad en estos intentos "no es la unidad del sistema, sino la unidad del ideal que no es racionalmente necesaria ni derivable lógicamente de principios" (Nohl, 1968, p. 13).

A su vez, frente a Dilthey (1884), mantiene que, ni siquiera el intento formal de Dilthey es la solución, pues, al buscar la solución de la Pedagogía en la conexión teleológica prescindiendo de todo fin con contenido que esté sometido al cambio histórico, o se limita la Pedagogía a una técnica al servicio de los compromisos de un pueblo o nación concreto, o se queda en un puro formalismo que tanto sirve para formar criminales perfectos como hombres morales (Nohl, 1968, p. 18).

Cuadro 76. Acción educativa controlada desde principios derivados



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

Asimismo, para Nohl, la concepción subalternada de la Pedagogía choca con dificultades insalvables para deducir el sistema de pedagogía. La concepción subalternada de la pedagogía "no quiere preguntarse por los *fines* de la educación, sino sólo por las vías racionales para la consecución de fines *dados* de la educación" (Nohl, 1968, p. 20). "Pretenden ser sólo una teoría de los medios de la educación, pero los medios no son separables de los fines a los que deben servir" (Nohl, 1968, p. 22.)

Esta separación es imposible: "Esta completa abstracción de los medios respecto al fin (...) es imposible (...) una conexión causal conocida sólo llega a ser medio cuando persigo un fin: en cuanto dejo de considerar el fin no estoy en condiciones de determinar pedagógicamente los medios con validez general. Un medio que sea absolutamente adecuado para determinada dirección, puede llegar a ser sumamente perjudicial en conexión con el todo, y sólo la totalidad del fin decide sobre el valor pedagógico definitivo del medio" (Nohl, 1968, p. 22).

Así las cosas, la pedagogía como ciencia, o lo que es lo mismo para Nohl, la teoría de la educación con validez general exige:

a) Rechazar las pedagogías derivadas del fin de la educación con contenido histórico.
b) Rechazar las pedagogías de fin de la educación formal porque o se someten a los compromisos de la época o sirven para formar indeseables.
c) Rechazar las pedagogías de carácter subalternado porque rechazan abiertamente los fines, pero de forma indirecta legitiman su pedagogía de medios por su utilidad para la consecución de los fines dados socialmente.

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 como principios derivados, tal como queda detallado en el Cuadro 76.

10.4. LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN SE SISTEMATIZAN CON LA MIRADA PEDAGÓGICA

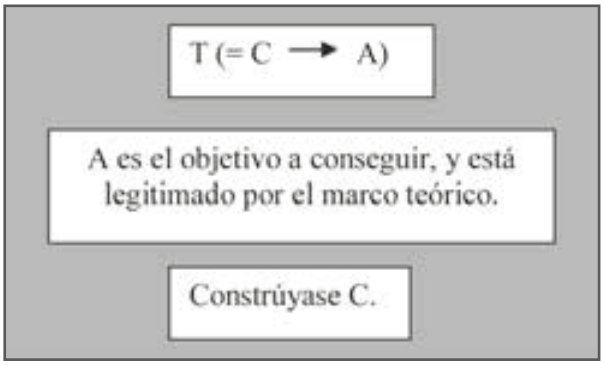
Se trata de construir hechos y decisiones pedagógicas. Y a los efectos de este capítulo, es suficiente afirmar que en la Pedagogía, como en cualquier otro campo de investigación científica, el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico 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. 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. Así se crean las normas que tienen fundamento en el conocimiento de la educación (Touriñán, 1987b).

Adviértase, además, que estas normas *son y se hacen* dentro del propio ámbito de conocimiento que el conocimiento de la educación (la ciencia pedagógica) 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 de conocimiento científico que yo he elegido para trabajar —la economía, la biología, la medicina, la pedagogía, etc.—, es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción.

Como ya sabemos, el paso de una proposición científica nomológica a un enunciado pragmático, orientador de la acción, no constituye en modo alguno una inferencia lógica, pero es un paso inevitable del 'es' al 'debe' en la consideración pragmática, porque lo que fundamenta la relación de consecuencia es el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión, junto con el compromiso racionalmente captado y libremente asumido, como hemos visto en el epígrafe 5.2 del capítulo 2 y en el epígrafe 3.2 del capítulo 5. El ámbito de *la decisión técnica* se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención y se distingue de la decisión moral y política, como hemos visto en el epígrafe3 del capítulo 6.

Cuadro 77. Esquema de la Decisión técnica.



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 76.

La investigación de la decisión técnica defiende 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. El objetivo directo de la acción supone compromiso moral previo —decidir actuar en un determinado objetivo— 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 especialista.

La elección técnica no es elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines, pero es competencia del especialista decir qué objetivos pueden fundarse como objetivos de su ámbito de competencia. 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 de la actividad a realizar. La competencia, en nuestro caso, nace de la Pedagogía que, por medio del conocimiento de la educación ajustado a principios de metodología y a principios de investigación, hace posible abordar la intervención con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada.

10.4.1. Hacia una pedagogía tecno-axiológica

Los capítulos 2, 3, 4 y 5 han servido para fundamentar el sentido de la mentalidad pedagógica específica por medio del análisis de los cuatro componentes estructurales: conocimiento, función, profesión y relación. Ni la mentalidad pedagógica se entiende sin hacer referencia a ellos, porque la concretan en cada acción, ni ellos se pueden entender en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse como pedagógicos. 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 vinculada a la significación del conocimiento de la educación que especifica la capacidad de resolución de problemas atribuida a la relación teoría-práctica en cada corriente y, por tanto, la mentalidad pedagógica es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. No hay una sola mentalidad, lo hemos visto en los capítulos 2, 3, 4 y 5, respectivamente, al justificar las corrientes del conocimiento de la educación, al analizar la distinta consideración de la función pedagógica, al sistematizar el fundamento de las alternativas institucionales de formación de especialistas en funciones pedagógicas y al elaborar los rasgos de significado de la educación derivados de la complejidad objetual, que permiten distinguir educación de otros tipos de actividad especificada.

El conocimiento de la educación, con fundamento en el significado de educación, permite afirmar que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. Existen conocimientos teóricos desarrollados por los investigadores de la 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 educación en 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, tal como hemos desarrollado en los epígrafes 2 y 3 del capítulo 8.

Cuadro 78. Pedagogía Tecnoaxiológica.



Fuente: Touriñán, 2013b. Elaboración propia.

Bunge hace referencia a este tema bajo el concepto genérico de *tecnoaxiología* (Bunge, 1981). Para él es un problema sin resolver y con repuestas diversas, que hace referencia al carácter de la intervención de las normas en materia de tecnología. Se trata de avanzar sobre la relación de los valores con la tecnología en una determinada línea de relación entre ética y ciencia que parte de la distinción entre problemas morales y problemas técnicos que hemos abordado en el epígrafe 5 del capítulo 2, en el epígrafe 5 del capítulo 5, y en los capítulos 6, 7, 8 y 9, al crear contenido específico para la toma de decisiones pedagógicas.

Lo que se pretende explicar, interpretar y construir con el conocimiento de la educación es la intervención pedagógica: intervenir para educar. Justamente por eso la *intención del conocimiento de la educación es tecnológica:* explicamos e interpretamos intervenciones educativas; y partiendo de esas interpretaciones construimos intervención pedagógica: acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación. El hecho de que la intención del conocimiento de la educación sea tecnológica permite afirmar que todo conocimiento teórico o tecnológico de la ciencia de la educación es *conocimiento que crea,* de algún modo, *intervención pedagógica*. La intervención educativa es tecnoaxiológica, porque (Touriñán, 2013b):

- La educación siempre es educación en valores que marcan el significado de la educación.

- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia).
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel; se toman decisiones técnicas en procesos específicos en cada área educativa: educación intelectual, social, afectiva, ciudadana, ambiental, etc.

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica*, no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades (las educativas), sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, el conocimiento que proporciona la Pedagogía sobre esa área de intervención), tal como se recoge en el Cuadro 78.

10.4.2. Hacia una pedagogía mesoaxiológica

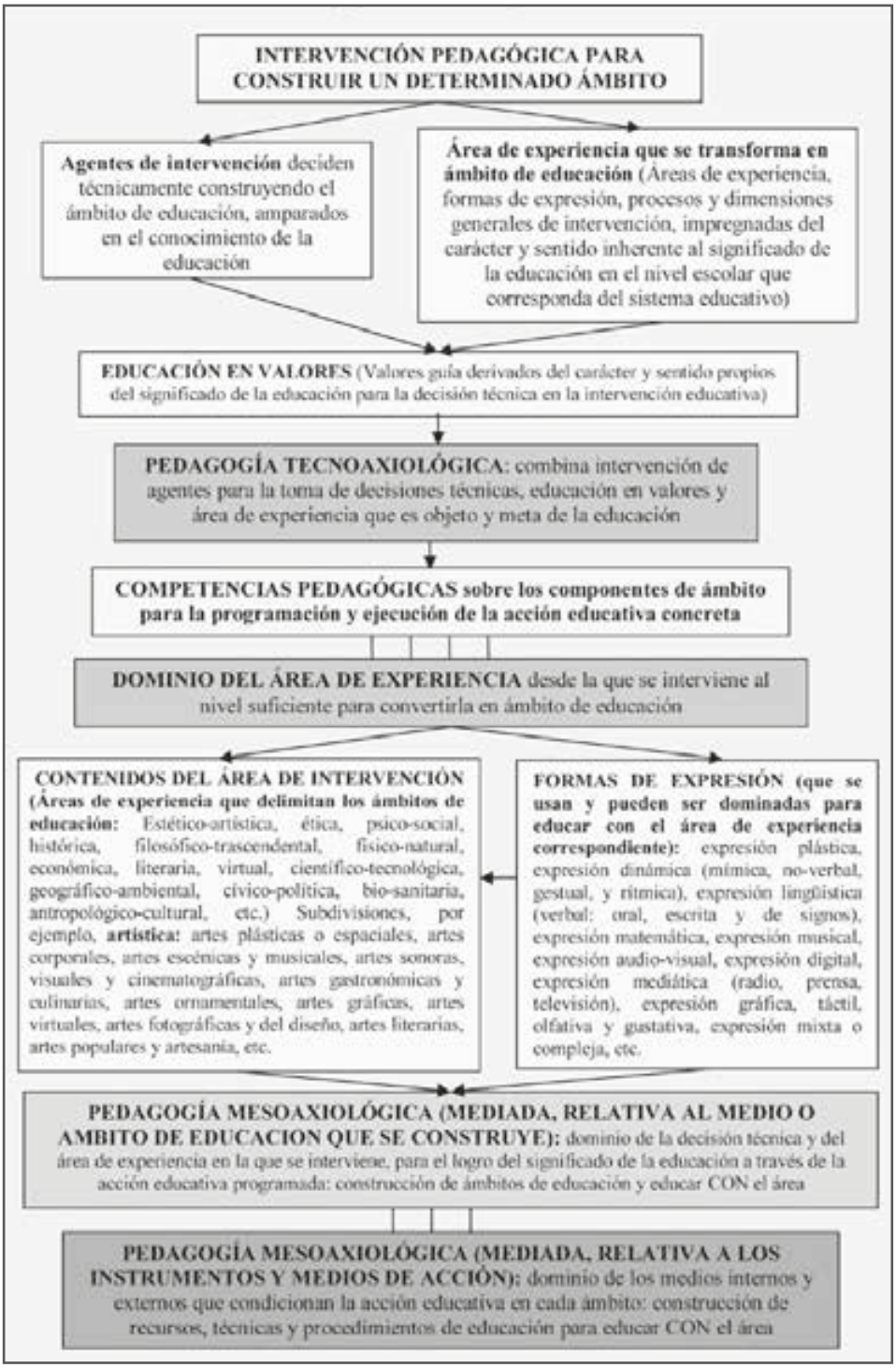
Los capítulos 6, 7, 8, y 9 han servido para fundamentar los componentes de la acción en tanto que acción (agentes, proceso, producto y medios). Nada es acción sin esos componentes estructurales. Pero solo determinadas acciones son acciones educativas. Carácter y sentido inherentes al significado de educación y orientación formativa temporal dan contenido a las finalidades intrínsecas y extrínsecas que se convierten en objetivos de la arquitectura curricular dese las disciplinas relativas a los ámbitos de educación construidos.

El capítulo 8, dedicado al producto de la educación, queda claro que finalidad y significado son principios de la intervención que la singularizan y diferencian de otras intervenciones. El reto de la finalidad y el significado para la intervención pedagógica es la construcción de ámbitos de educación, para desarrollar competencias, capacidades, disposiciones, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos.

Si distinguimos conocer un área de experiencia, enseñar un área de experiencia y educar con un área de experiencia, la Pedagogía tecnoaxiológica tiene que hacerse Mesoaxiológica, es decir, conocimiento pedagógico que legitima pedagógicamente el área de experiencia desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello implica conocimiento pedagógico para construir experiencia axiológica de valor educativo con el área en cada intervención.

La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido de área experiencia en ámbito de educación. En Pedagogía tenemos que transformar información en conocimiento y conocimiento en educación. Y dado que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas experiencia que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere conocimiento pedagógico para dominar el área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción educativa y transformar el área cultural en educación. Y esto quiere decir, que hacemos que el área se convierta en ámbito de educación. El reto de la pedagogía es la construcción de ámbitos de educación.

Cuadro 79. Pedagogía Mesoaxiológica (doblemente mediada).



Fuente: Touriñán (Dir.), 2010, p. 78. Elaboración propia.

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

En toda intervención pedagógica, respecto de un área de experiencia que se convierte en instrumento y meta de la educación, es decir, en ámbito de educación, hay competencia pedagógica para intervenir, competencias pedagógicas para la programación y ejecución de la acción educativa concreta y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa, ya sea como ámbito general de educación, ya sea como ámbito de educación general, ya sea como ámbito vocacional y profesional.

La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye: en la intervención, cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*" un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área. El ámbito de educación convierte el área de experiencia en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención), tal como queda reflejado en el Cuadro 79 (Touriñán (Dir.), 2010, cap. 3: Touriñán, 2010c, 2011a y 2012c).

En toda intervención pedagógica respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y objetivo de la educación, hay que construir el medio o ámbito correspondiente, con lo cual toda Pedagogía tiene que ser mesoaxiológica. Se trata de ratificar una condición, y de resaltar que la adquisición de educación no está sólo condicionada por el conocimiento del área, sino principalmente por la competencia pedagógica, por el dominio de los componentes de 'ámbito de educación' que se determinan con el conocimiento de la educación. La pedagogía mesoaxiológica es mediada, es decir, relativa al medio o ámbito de educación que se construye, con el conocimiento de la educación y sobre un área de experiencia, para educar.

Pero además, la Pedagogía Mesoaxiológica es, en cada caso, mediada respecto de los medios que condicionan el uso y construcción de experiencia educativa, tal como los hemos definido en el capítulo 9. La intervención está condicionada por los medios de manera singular; forman parte de ella estructuralmente. A veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder intervenir; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para realizar danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces

es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia; a veces es la ciencia; a veces es la inteligencia o la afectividad, y así, sucesivamente, en cada ámbito con todos los medios internos y externos. La intervención está mediada en todos los ámbitos de educación y toda la Pedagogía es mesoaxiológica. Precisamente por eso, la Pedagogía Mesoaxiológica en cada ámbito es pedagogía doblemente mediada: relativa al medio que se construye y a los medios que se usan y crean en cada ámbito como elementos de realización de la intervención, sean estos medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales. En relación con los medios, la pedagogía es *también mesoaxiológica*.

10.4.3. El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica

La Pedagogía afronta retos 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, 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 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 determina la *mirada pedagógica* (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9). Y precisamente por eso, como hemos visto en el capítulo 2, *la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica: si aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido.* La significación determina la validez del conocimiento de la educación, que es un componente estructural de la mentalidad pedagógica.

La mentalidad pedagógica siempre es específica, como hemos visto en el epígrafe 4.6 del capítulo 2 y, en tanto que es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, siempre es disciplinar, porque se vincula a la validez del conocimiento de la educación para resolver la relación teoría-práctica en cada corriente. Aprendemos a plantear preguntas acerca de la educación desde el conocimiento disciplinar que tenemos de esa realidad. Observamos la educación como ámbito de conocimiento y como ámbito de acción. 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 esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica, que ya he explicado en el capítulo 5, nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad. 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*.

Las *disciplinas*, atendiendo a la corriente de conocimiento, se construyen con criterio epistemológico y ontológico. El conocimiento de la educación se sistematiza en *disciplinas*. Toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia desde la mentalidad específica de esa disciplina que se plasma en la mirada disciplinar especializada dentro del continuo "corriente-disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso-intervención". Las disciplinas sistematizan el conocimiento y focalizan la realidad que estudian, generando elementos de indagación disciplinar, tal como se recoge en el Cuadro 80.

En el capítulo 8 hemos visto que a la intervención pedagógica se le exige transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustándose a lo que el conocimiento de la educación ha ido consolidando respecto de los elementos estructurales de la intervención. Tenemos que ser capaces de construir ámbitos de educación y eso exige estar en condiciones de actuar con visión crítica de nuestro método y de nuestros actos por medio del sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la *mirada pedagógica*.

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad específica; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos*. Es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica,

Cuadro 80. Elementos de indagación disciplinar en la intervención.

Disciplina a enseñar ← Disciplina a investigar → Disciplina de investigación

La PEDAGOGÍA como disciplina responde a criterio ontológico y epistemológico y a los principios de metodología e investigación para generar, con autonomía funcional, conocimiento de la educación para la intervención pedagógica, que permite explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, en conceptos con significación intrínseca al ámbito desde la perspectiva triple de Método, Modelo y Programa. MÉTODO (Ordenación de recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos de acuerdo con el modelo previsto). PROGRAMA (ordenación controlada de los elementos estructurales de la intervención para un tiempo y espacio dados). MODELO (construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad: en este caso, la educación).

La PEDAGOGÍA es TECNOAXIOLÓGICA Y MESOAXIOLÓGICA. Tecnoaxiológica (atiende a decisiones técnicas): combina intervención de agentes para la toma de decisiones técnicas, educación en valores y área de experiencia con la que se interviene. Mesoaxiológica (mediada, es decir, que construye el medio o ámbito de educación a partir del área de experiencia) y (mediada, es decir, que construye medios internos y externos de acción, instrumentos, y recursos, técnicas y procedimientos de educación).

La PEDAGOGÍA, en la indagación disciplinar debe contar expresa o tácitamente con el continuo "corriente-disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso- intervención":

- La corriente de conocimiento, que es representación del conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas
- Las disciplinas, que son sistematizaciones del conocimiento de la educación
- Las focalizaciones, que son los aspectos del problema a estudiar que enfatiza una disciplina
- La mentalidad pedagógica, que es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, se vincula a la validez del conocimiento de la educación para resolver la relación teoría-práctica en cada corriente
- La mirada pedagógica que es la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos. Es la representación mental que el pedagogo se hace de su actuación en tanto que pedagógica; es su círculo visual ajustado a los elementos estructurales de la intervención.
- El discurso pedagógico, que es el conjunto ordenado de razonamientos que hacemos, con fundamento en el conocimiento de la educación, para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica
- La intervención pedagógica, que es la acción concreta ejecutada para la realización de los fines y medios justificados con el conocimiento de la educación, se articula estructuralemente en componentes de mentalidad y componentes de acción en tanto que acción

De este modo es posible llegar a la acción educativa concreta y a su control, por medio de la acción educativa programada

La PEDAGOGÍA proporciona competencias de experto para hacer una DECISIÓN TÉCNICA, que responde a los RETOS DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA derivados de la actividad común interna del edcuando

Relación valores-pensamiento
Relación valores-sentimientos
Relación valor-obligación
Relación valor-elección
Relación valor-decisión
Relación valores-creaciones

LA DECISIÓN TÉCNICA transforma información en conocimiento y el conocimiento en educación, para construir ámbitos de educación y medios y conseguir, por medio de la intervención, el LOGRO DE EDUCACIÓN: realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación) del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

Fuente: Elaboración propia.

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. Es el círculo visual de su actuación en tanto que pedagógica y, por tanto, es una visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios) que hemos analizado por separado en los capítulos 2 a 9. El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' en cada ámbito de educación construido.

Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia con mentalidad pedagógica específica de una corriente y eso debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada pedagógica, que es disciplinar siempre, muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. Hay que construir la *mirada pedagógica, respetando la educación como objeto de conocimiento y como acción*. Afrontar ese reto desde la disciplina Pedagogía exige interrogarse acerca del papel de la teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones que se hacen disciplinarmente para construir mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Touriñán y Sáez, 2012, cap. 9).

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. Y esto se aplica a la Pedagogía igual que a cualquier otra disciplina científica.

Cuando un médico 'mira' un cuerpo, su mirada especializada ve a la persona desde la perspectiva de la anatomía, la fisiología y la patología que justifican su modo de intervención clínica (su diagnóstico, su pronóstico y su proyecto de actuación). Así ocurre en cada ciencia, salvando el paralelismo, porque, cada vez que actúa, ha definido su problema de intervención. Al pedagogo le incumbe definir y delimitar su problema de intervención con mentalidad específica y mirada especializada, porque cuidar no es educar; la educación es ámbito de realidad susceptible de ser comprendido y realizado en términos con significación intrínseca al ámbito. La mirada pedagógica es siempre especializada, tal como se recoge en el Cuadro 81.

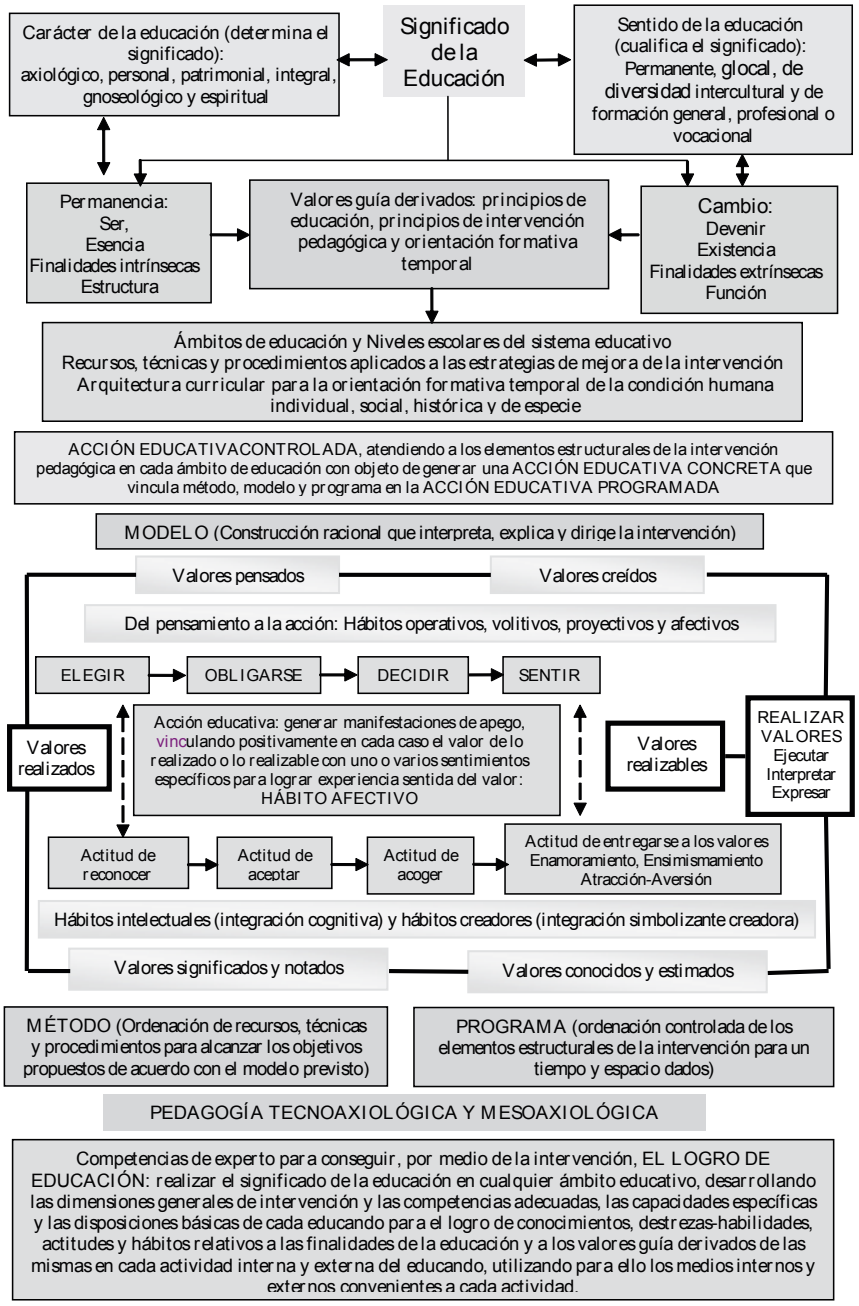
Cuadro 81. La mirada pedagógica.



Fuente: Elaboración propia.

El avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar en nuestros días que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación. Cumple las condiciones derivadas de los principios generales de la metodología de investigación y los principios particulares de investigación pedagógica y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía.

Cuadro 82. Diagrama funcional para la intervención pedagógica (acción educativa programada).



Fuente: Elaboración propia.

Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica especializada. El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica y *hace factible la comprensión de educar con un área cultural como la tarea y el resultado de construir un ámbito de educación y de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico.*

Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *realizar* valores, dando el lugar que corresponde a la integración afectiva, cognitiva y simbolizanate-creadora. Utilizar todo esto para educar en cada caso, equivale a utilizar la actividad combinada con los elementos estructurales de la intervención: el modelo de intervención pedagógica se sistematiza con la mirada pedagógica, partiendo de la relación compleja entre valores y actividad común interna y externa del educando.

En cada acción pedagógica concreta pasamos del pensamiento a la acción; se da la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción para toda intervención. La mentalidad específica y la mirada especializada son representaciones (conocimientos), la intervención es la acción. Mantener estas distinciones es una exigencia para llegar a la acción educativa concreta y a su control, por medio de la acción educativa programada, tal como se recoge en el Cuadro 82.

La pedagogía proporciona competencias de experto para hacer una decisión técnica, que responde a los retos de la investigación pedagógica derivados de la actividad común interna del educando:

- Pensar (Relación ideas y creencias, valor pensado y valor creído)
- Sentir (Relación valores-sentimientos)
- Querer (Relación valor-obligación)
- Operar, hacer, obrar (Relación valor-elección)
- Proyectar (Relación valor-decisión)
- Crear simbolizando (Relación físico-mental, valor creado, realizado y realizable)

Estas relaciones son fundamentales para entender y asumir la diferencia entre elegir, comprometerse, decidir y realizar el valor en cada experiencia cultural y por ello esos retos son componentes de la pedagogía para dar respuesta a la educación como proceso de construcción de uno mismo y de desarrollo de un proyecto personal de vida dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación.

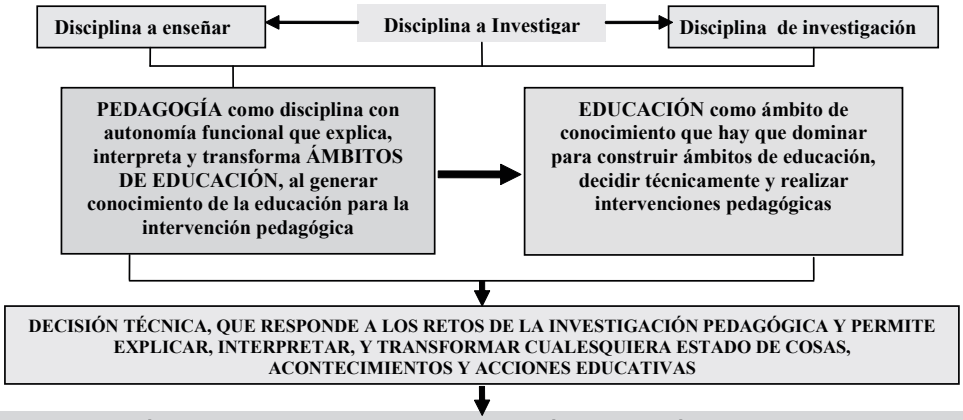
Si reparamos en que el carácter inherente al significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual y que la complejidad objetual (lo hemos visto en el epígrafe 3, del capítulo 5), proviene de la actividad y que el sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo (lo hemos visto en el epígrafe 6 del capítulo 6), se sigue que la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. *El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente.*

La decisión técnica transforma información en conocimiento y el conocimiento en educación, para construir ámbitos de educación y crear medios para conseguir, por medio de la intervención, el logro de la educación: realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando con objeto de alcanzar conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación) del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiremos saber historia, enseñar historia y educar con la historia, usando esa área de experiencia como ejemplo.

Hacemos educación de las dimensiones generales de intervención y educamos con las áreas de experiencia, construyendo ámbitos. Todas las dimensiones generales de intervención se utilizan en la acción educativa y no siempre centramos la educación en una de ellas. A veces la utilizamos todas para educar en una determinada área de experiencia y construimos el ámbito de educación relativo a esa área. Toda la educación es intelectual, pero cada intervención educativa no es educación de la inteligencia. Toda la educación es afectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la afectividad. Toda la educación es volitiva, pero cada intervención educativa no es educación de la voluntad. Toda la educación es operativa, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de obrar-hacer. Toda la educación es proyectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de decidir moralmente. Toda la educación es notativa, simbolizadora, creadora y concienciadora, pero cada intervención educativa no es educación de la creatividad.

Cuadro 83. Relación Pedagogía como disciplina y Educación como ámbito de conocimiento.



LA PEDAGOGÍA ES CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y ESTE SÓLO VALE, EN DEFINITIVA, SI SIRVE PARA EDUCAR. Y ESTO QUIERE DECIR QUE LA PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA:

Transforma información en conocimiento y conocimiento en educación, creando **ámbitos de educación** que son cognoscibles, enseñables, investigables y realizables en la **arquitectura curricular** correspondiente a la **orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie**.

Integra teoría, tecnología y práctica en la **relación educativa** que implica siempre desarrollo de las **dimensiones generales de intervención** (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad) y de la **competencia adecuada** a de cada una de ellas (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), utilizando los **medios internos y externos convenientes a cada actividad**.

Desarrolla en el educando **conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos** (intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos y creadores simbolizantes) y forma las **capacidades específicas** (racionalidad-razón, pasión-emocionalidad, volición-motivación, intencionalidad, moralidad y sensibilidad) de cada dimensión general de intervención, así como las **disposiciones básicas** (juicio-criterio, templanza-compasión, fortaleza, prudencia, justicia-conciencia y consciencia-notación) para el logro de la vida digna explicitada en las **finalidades de la educación propias de cada dimensión general de intervención pedagógica** (sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía y salud) y en **los valores guía derivados de las mismas** (coherencia y sentido crítico, satisfacción de vida, compromiso personal, responsabilidad de decisión y realización, control patrimonial de la condición humana, mente dispuesta y preparada).

Fundamenta en cada intervención educativa el componente pedagógico desde la **complejidad del objeto educación** que determina el **carácter de la educación** y desde la **vinculación entre el yo, el otro y lo otro** que cualifica el **sentido de la educación** y configuran el **significado de educación.**

Aborda los **retos de investigación derivados** para la educación de la actividad interna del educando que determina la complejidad objetual de educación y sistematiza la relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento y creaciones.

Establece **principios de educación** y de **intervención pedagógica** controlando desde la **mirada pedagógica especializada** la relación entre método, modelo y programa en cada **función pedagógica**.

Asume el significado educación y los **elementos estructurales de la intervención** manteniendo con **mentalidad pedagógica específica** la diferencia entre saber, enseñar y educar.

Permite explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas en **conceptos con significación intrínseca al ámbito de realidad "educación",** que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable, atendiendo a **principios de metodología e investigación**.

Enseña a descubrir, inventar e innovar en **educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento**, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito, en cada caso como construcción científica, como racionalidad práxica y como objeto artístico.

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva de la definición real, cualquier acto de significado educativo tiene que realizarse, ajustándose a las determinaciones y cualificaciones que corresponden al significado real de educación. Toda educación debe ajustarse al carácter y al sentido. La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la educación artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera, son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de "educación". Tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo de carácter, determinante, y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente es de matemáticas o de física o de literatura o de artes. Y tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido permanente, intercultural, glocal y general, vocacional o profesional, pero no necesariamente toda educación intercultural es de matemáticas o de física o de historia.

En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas y que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica; atendiendo a la Pedagogía como disciplina para construir los ámbitos de educación, tal como se recoge en el Cuadro 83.

10.5. CONSIDERACIONES FINALES: VAMOS DEL MÉTODO AL MODELO A TRAVÉS DEL PROGRAMA CON MIRADA PEDAGÓGICA

Uno de los principios básicos de la metodología de investigación es la correspondencia objetual. *Correspondencia objetual* quiere decir que no hay método sin objeto. El método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer. El método debe adecuarse a los objetos que investiga. La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, ni se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, ni 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. 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, como hemos visto en el capítulo 2.

Por otra parte, en el epígrafe 2 del este capítulo 10, hemos visto que no es posible hablar del método, con sentido, sin hacer referencia al fin. El método es una vía, un medio que tiene relación y que expresa la referencia al fin. El método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción. El método se encamina al logro de un fin y puede ocurrir que el fin no se alcance nunca de un modo absoluto, y entonces cabe hablar de sucesivos intentos, cada vez más depurados, para conseguirlo. Y, desde esta perspectiva, el método es un procedimiento o un conjunto de procedimientos, que sirve de instrumento para alcanzar los fines propuestos de antemano, asumiendo como presupuesto que es el problema (el fin) el que dicta el método y no al revés.

Si esto es así, tenemos que concluir, tal como hemos iniciado el capítulo: vamos del método al modelo a través del programa, con mirada pedagógica especializada:

1. La educación es un problema de todos en el que la responsabilidad compartida no anula el lugar de la competencia técnica. Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación.
2. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo pero responden a vinculaciones nómicas, programadas e intencionales en proceso de auto educación y de heteroeducaión formales, no formales e informales. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias que se plantean en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.
3. Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero. El reto de la pedagogía es la construcción e ámbitos de educación. Hacemos Pedagogía Mesoaxiológica, porque hacemos el medio o ámbito de educación con la intervención pedagógica. Y eso quiere decir que intervenimos de manera que una determinada influencia se convierte en influencia educativa. Y para ello cada área de experiencia tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*" .El ámbito de educación convierte el área de experiencia en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, que solo es válido, por principio de significación, si sirve para educar.
4. La educación como concepto responde a rasgos de significado de definición real y nominal que hacen posible la comprensión del concepto de educación como integración de finalidades intrínsecas y extrínsecas en la orientación formativa

temporal diseñada para la condición humanan individual, social, histórica y de especie en cada territorio legalmente constituido

5. La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*, porque conocer, enseñar y educar no significan lo mismo
6. La actividad es el principio-eje directriz de la dinámica de la educación y y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Es doblemente principio, es principio de educación y es principio de intervención. Usamos la actividad para intervenir y educamos la actividad.
7. Por medio de los elementos estructurales de la intervención vinculamos acción y mentalidad pedagógica específica. Por medio del conocimiento de la educación damos contenido a la mirada pedagógica especializada. En ambos casos, los medios marcan la condición de viabilidad de la acción. Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son las actividades comunes internas. Tengo que elegir, comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar, interpretar y expresar; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse.
8. Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. Este es el punto clave de su sentido pedagógico, que se completa en la misma medida en que somos capaces de entender que los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa; que actúa para realizar la finalidad de la acción. El sentido pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. *La versatilidad, la reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad*, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones; los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones.
9. La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente. En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas y que

hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica.

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

Es objetivo de la Pedagogía crear conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento y creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales, y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción.

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

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 construir cada área de experiencia como ámbito general de educación y como competencia profesional irrenunciable del educador.

La pregunta "Dónde está la educación" tiene una respuesta directa en este libro: donde están la actividad común de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos —no de la nada, pero creamos—. Todas esas actividades las utilizamos, en determi-

nados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque, cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes —actores y autores— de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que todo esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía mesoaxiológica en este libro, avanzando del método al modelo, a través del programa con mirada pedagógica.

CAPÍTULO 11

Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía

Adaptado del texto J. M. Touriñán, Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo (2020). *Pedagogia: teoria, formação, profissão / organização*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-102.

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

11.1.- Introducción

11.2.- Pluralidad semántica de 'teoría de la educación' y pluralidad de investigaciones teóricas de la educación en la carrera de pedagogía

11.3.- La racionalización de la investigación disciplinar. Las razones pragmáticas en la parcelación de materias escolares no deben conculcar las razones epistemológicas disciplinares

11.4.- Teoría de la educación como disciplina a investigar. La investigación de la disciplina es el núcleo de la mentalidad pedagógica disciplinar

11.5.- La teoría de la educación como disciplina de investigación. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación

- 11.5.1.- Investigaciones teóricas acerca de la educación. las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación
- 11.5.2.- Investigaciones de teoría práctica de la educación. las teorías prácticas de la educación
- 11.5.3.- Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico. El ámbito de las teorías sustantivas de la educación
- 11.5.4.- Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la pedagogía

11.6.- Consideraciones finales: la teoría de la educación es disciplina académico sustantiva; tiene ámbito disciplinar específico y es una herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN: ÁMBITO DISCIPLINAR EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

11.1. INTRODUCCIÓN

En el entorno académico español distinguimos "Pedagogía" como carrera y como disciplina y "Educación" como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, en el sentido de arte o ciencia y la educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso (Touriñán, 2016).

Es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en ambas posibilidades, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Touriñán, 1987, 1989 y 2017; Tibble, 1969; Belth, 1971; Walton, 1961, 1973 y 1974; Hirst, 1966; Gowin, 1963 y 1972).

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación. La Pedagogía, como conocimiento de la educación, está sometida a los principios de metodología y a principios de investigación, igual que cualquier disciplina científica (Touriñán, 2008 y 2016; Touriñán y Sáez, 2015).

La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian dentro de un plan de estudios con el objetivo de obtener un título (en España, debe estar ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional y habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes). En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en disciplinas académicas sustantivas y en asignaturas del plan de estudios y, además de disciplinas y asignaturas de Pedagogía, en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos. Así, en la carrera, al lado de materias derivadas de la Pedagogía, hay materias aplicadas derivadas de la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la Biología, la Historia, etc. En la carrera de pedagogía, la Pedagogía, como disciplina científica y como disciplina sustantiva, convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias y con las disciplinas aplicadas de la Pedagogía (Touriñán, 2017, 2019a y 2019b).

El primer desarrollo doctrinal que hice de estas ideas (Touriñán, 1987, 1988 y 1989) se amplió en (Touriñán, 2008 y Touriñán y Sáez, 2012). En el momento actual (Touriñán, 2016, 2017 y 2020) estoy trabajando sobre la importancia de la teoría de la educación en la construcción de mentalidad pedagógica y el desarrollo de principios de intervención que dan fundamentación a la mirada pedagógica, entendida como representación mental que tiene el pedagogo de su actuación técnica, o lo que es lo mismo, la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos como tal.

En este trabajo me preocupa el alcance de la teoría de la educación en la carrera de Pedagogía; es decir, me preocupa el ámbito disciplinar de la teoría de la educación dentro de la carrera. Y esta preocupación no se resuelve, si no nos preguntamos por las relaciones y diferencias entre la Pedagogía como disciplina, la teoría de la educación como disciplina y las posibles asignaturas de teoría de la educación en un plan de estudios de pedagogía, como carrera.

La cuestión de la *investigación disciplinar* es una cuestión abierta y uno de los problemas básicos en la investigación disciplinar es el de la *demarcación de ámbitos de competencia*. La disciplina que se enseña en un plan de estudios se identifica, ordinariamente, con el conjunto de conocimientos consolidados por la investigación en ese ámbito y ordenados curricularmente. Detrás de esos conocimientos consolidados existe una investigación dedicada al desarrollo y validación de modelos de indagación adecuados a los problemas específicos de ese campo y al conjunto de conocimientos alcanzados sobre los problemas específicos del campo con esos modos de indagación y que, justamente, son problemas específicos del campo, porque así se puede probar desde la racionalidad de la concepción de cada disciplina en concreto.

En el caso de la educación, tan urgente como la *investigación en* la disciplina, es la *investigación de* la disciplina. El problema básico no es tanto la productividad del supuesto (inferencias y aplicaciones de la concepción de la disciplina) como la racionalidad de la propia concepción de la disciplina (su justificación y vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la propia concepción de la disciplina).

La disciplina como '*disciplina a enseñar*' (el contenido de la asignatura en el plan de estudios), como '*disciplina a investigar*' (investigación "de" la disciplina, su concepto y sentido) y como '*disciplina de investigación*' (investigación "en" la disciplina, la metodología de creación de conocimiento en la disciplina) son cuestiones importantes, tanto desde el punto de vista de la formación de profesionales de un ámbito, como si lo que se pretende es identificar una asignatura o razonar acerca de la competencia de una disciplina concreta. La mentalidad disciplinar reclama la investigación de y en la disciplina y la formación de los profesionales en ella, para que puedan responder con seguridad a las cuestiones teóricas y prácticas y a la relación teoría-práctica, que es el núcleo central de la mentalidad pedagógica (Touriñán, 2016 y 2017).

De lo que se trata en este caso es de justificar la racionalidad de la propia concepción de la disciplina y la ubicación de la teoría y la práctica dentro de la Pedagogía. Sin pretensión de ultimidad, pero con una clara convicción de que el modo de aclarar y simplificar el panorama conceptual es exponer los argumentos para que se juzguen, voy a argumentar en este artículo sobre tres cuestiones:

- La pluralidad semántica de 'teoría de la educación' y pluralidad de investigaciones teóricas de la educación en la carrera de pedagogía
- El lugar de las investigaciones de la Teoría de la Educación dentro de la Pedagogía (la generación de disciplinas y el conocimiento institucionalizado de la educación)
- La racionalización del concepto de Teoría de la Educación: las acepciones de teoría de la educación, atendiendo al crecimiento del conocimiento de la educación.

11.2. PLURALIDAD SEMÁNTICA DE 'TEORÍA DE LA EDUCACIÓN' Y PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Könisberg y al lado, en otra aula, a Herbart, en su cátedra y en su Seminario de Pedagogía. El primero dice que la Pedagogía es filosofía aplicada a la educación que permite transformar la animalidad en humanidad. El segundo dice que la Pedagogía es una ciencia en vías de construcción que tiene que generar sus propios conceptos y reflexionar con ellos para proporcionar visión crítica de su método y de sus actos al pedagogo y dejar de ser solo una lejana provincia conquistada por extranjeros.

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Könisberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un *Seminario de Pedagogía* que dio lugar al libro *Pedagogía* en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno del profesor (Kant, 2003).

Por su parte, Herbart, ocupa en 1809 la cátedra vacante de Kant, cinco años después de su muerte (1804). En 1806, siendo profesor de la universidad de Gotinga, Herbart publica su *Pedagogía General*. Cuando se incorpora a Könisberg, sigue trabajando en la ciencia pedagógica y en 1810 establece un *Seminario pedagógico* con una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Kónisberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios, autóctonos, con significación intrínseca al ámbito de educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

A lo largo de los siglos XIX y XX entre los postulados de Kant para la Pedagogía y los postulados de Herbart para la Pedagogía se desarrolla también la corriente de pensamiento que entiende la Pedagogía solo como una aplicación e interpretación de teorías de otras ciencias. La visión más fuerte de la pedagogía como la aplicación de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias humanas y sociales a la educación, construyendo teorías prácticas, es la corriente conocida como Pedagogía crítica de la segunda mitad del siglo XX (Novak, 1977; Carr y Kemmis, 1988; Gowin, 1963 y 1972).

Esa pedagogía crítica, cuyo sustrato más valioso son las llamadas teorías prácticas, no han impedido que, desde Herbart, y contando con las aportaciones doctrinales de Dilthey y Nohl, se haya desarrollado, después de la Escuela activa y Nueva, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional al lado de otras disciplinas científicas que tiene, como ellas, teorías sustantivas y tecnologías específicas, capaces de construir conceptos autóctonos, propios del ámbito de realidad que estudian Dilthey, 1965; Nohl, 1968; Touriñán, 1987 y 2014).

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

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

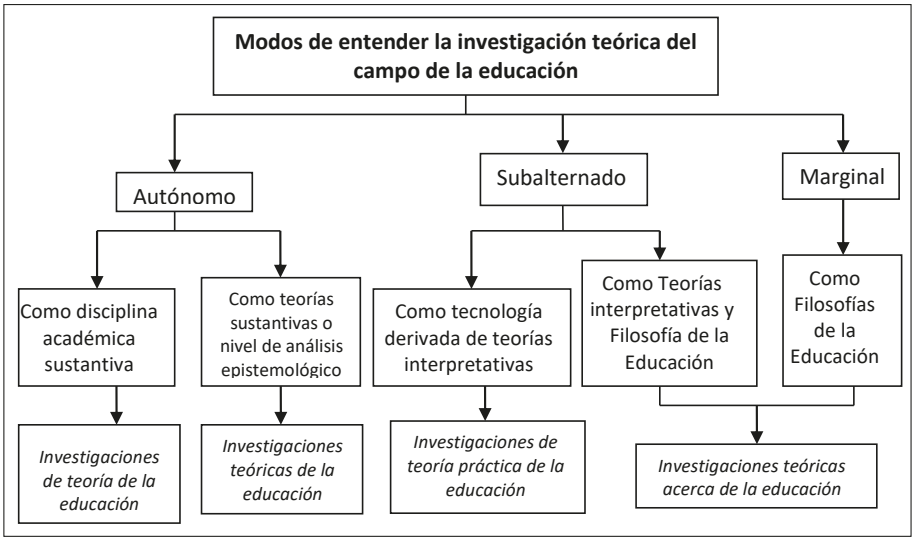
En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Touriñán, 1987; Avanzini, 1977). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Touriñán, 2014). El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge, Suppe, Ladrière y otros (Touriñán y Sáez, 2015), son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la

educación dentro de las ciencias sociales (Touriñán, 2018d, 2019c, 2019a y 2019b; Touriñán y Sáez, 2015; Naval y Altarejos, 2000; Escámez, 2007; Gil Cantero, 2011 y 2018; SI(*e*)TE, 2018 y 2020; Jover y Thoilliez, 2010; Luque, 2019; Caudo, 2013; Gil Cantero, Lorenzo y Trilla, 2019; Rabazas, 2014; Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018; Rodríguez, 2006; Vega Román, 2018; Vera-Rojas, Massón y Vera, 2018; Vázquez, 2004 y 2018; Colom, 2018; Suppe, 1979; Toulmin, 2003; Bunge, 1975; Ladrière, 1977; Touriñán, Rodríguez y Longueira, 2019; Morin, 1975; Lakatos y Musgrave 1981, pp. 327-336; William, 2008; Kroman, 1997).

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de "complementariedad" en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación teórica de la educación a su interés particular (Touriñán, 2015b, 2016, 2017, 2018c y 2019a).

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general, de pedagogía diferencial u orientación educativa, o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que, desde Herbart, se ha llamado disciplina de "pedagogía general" y que Nohl llamó "teoría de la educación", restringiendo el uso del término (Cuadro 84).

Cuadro 84. Investigaciones teóricas del campo de la educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 901.

Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama Sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social, etcétera). Esto mismo pasa en Psicología y en Pedagogía y en Medicina (hay Medicina como disciplina y hay ciencias de la salud, como la Biología u otras). Hay Pedagogía y hay ciencias de la educación (Sociología de la educación, Psicología de la educación y otras). Y dentro de cada disciplina científica, en nuestro caso, dentro de la Pedagogía, hay disciplinas sustantivas que especializan la ciencia generando sus modos de prueba específicos desde conceptos propios, autóctonos, de la disciplina sustantiva (ya sea pedagogía general -teoría de la educación como disciplina sustantiva-, didáctica o pedagogía comparada). Estas tres disciplinas sustantivas tienen objetos de conocimiento distintos y especializan la disciplina científica misma respecto del conocimiento de la educación en la intervención pedagógica, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente).

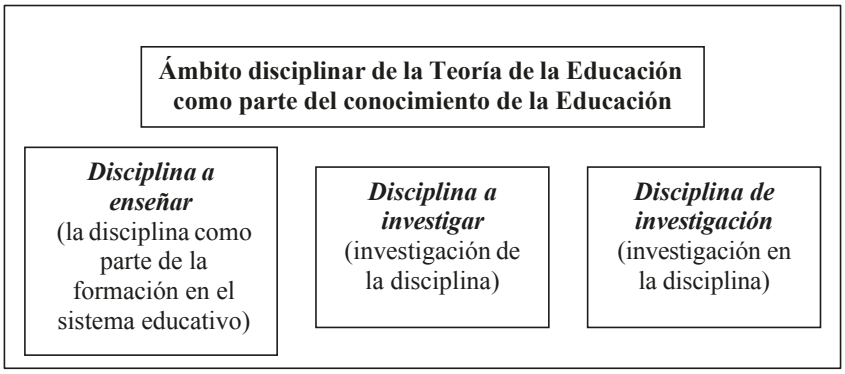
Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos autóctonos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante, hoy, es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. Hay Pedagogía general y aplicada, Sociología general y aplicada, Antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera, (Touriñán, 2018b y 2019a; González Álvarez, 1977). 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.); 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).

11.3. LA RACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DISCIPLINAR. LAS RAZONES PRAGMÁTICAS EN LA PARCELACIÓN DE MATERIAS ESCOLARES NO DEBEN CONCULCAR LAS RAZONES EPISTEMOLÓGICAS DISCIPLINARES

De manera genérica es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica: como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de

estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de la disciplina*, justificación y validación de la propia disciplina y de su definición y sistema conceptual, que justifica lo que debería investigarse y qué cuestiones se investigan) y como *disciplina de investigación* (*investigación en* la disciplina, la productividad y la metodología de conocimiento propias de la disciplina; es el trabajo de investigación "*en* y *desde*" la disciplina, es decir, cómo se investiga en la disciplina), que resumimos gráficamente en el Cuadro 85.

Cuadro 85. Ámbito disciplinar de la teoría de la educación



Fuente: Touriñán 2016, p. 806.

Esta distinción es especialmente significativa, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina (Touriñán, 2019a y 2018b).

El problema real, para mí está en la posibilidad de generar asignaturas de planes de estudios en los que por razones pragmáticas podemos mezclar bajo la idea de libertad de cátedra contenidos de Filosofías de la educación, contenidos de pedagogía general, contenidos de teorías interpretativas de la educación, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas académicas sustantivas y contenidos de asignaturas. Y esto explica que, incluso defendiendo la misma concepción disciplinar de la Pedagogía, puedan existir diversidad de asignaturas en los planes de estudios particulares de cada universidad.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en los planes de estudios obedecen a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios, por ejemplo, la Pedagogía General obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas, aunque lógicamente debe tener contenido

propio de Pedagogía general al menos en parte, para poder denominarse con propiedad asignatura de "pedagogía general". Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Pedagogía General responda sólo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de la misma en el plan. Y esto ocurre de manera singular y distinta en cada país y, si hay una política educativa capaz de conculcar la homogeneidad de planes de estudios y su validez a nivel nacional, yo me atrevería a decir que ocurre de manera singular y distinta en cada universidad. Tal acontecimiento, desde la perspectiva epistemológica y de la racionalidad administrativa bien entendida, si ocurre realmente, es un despropósito que va en detrimento de la calidad de la formación de los profesionales de la educación (Touriñán, 2012 y 2019a).

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Pedagogía General como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la Pedagogía, como disciplina sustantiva, a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina de Pedagogía General sea en cada plan de estudios la asignatura que es, o pudiera llegar a ser o existir.

En el plan de estudios podríamos tener, por ejemplo, por razones pragmáticas, una asignatura cuyo contenido se centrara en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría denominar "Teorías de la Educación" y "Filosofía de la Educación" o "Antropología de la educación", haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido que les corresponde epistemológicamente a esas disciplinas. También podríamos tener además otras dos asignaturas que desarrollarían el contenido de la disciplina sustantiva Pedagogía General. Ambas asignaturas podrían denominarse con propiedad Pedagogía General I y II. En este caso, como asignatura de plan de estudios, estamos identificando la Pedagogía General, con una parte del contenido de la disciplina académica sustantiva que se justifica por razones pragmáticas, de tiempo, lugar en el plan de estudios y preparación del profesor, así como por los objetivos del plan de estudios. Y, por supuesto, también podríamos tener una sola asignatura que diera, por razones pragmáticas, contenidos de pedagogía general, contenidos de filosofía de la educación

y contenidos de teorías filosóficas de la educación. Su denominación de asignatura podría hacer referencia a las tres disciplinas o a una de ellas que se destaca por encima de las otras en el reparto de contenidos de asignatura. Esto es posible desde el punto de vista pragmático de organización de un plan de estudios, porque, de acuerdo con las tesis expuestas, puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente (Touriñán, 2016):

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.

2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación *de y en* las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que responden a los objetivos de la asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

Pero, siendo esto así, no se sigue que por razones pragmáticas un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito (Belth, 1971; Popper, 1984; Touriñán y Longueira, 2018; Touriñán, 2014, 2018a, 2019a y 1987; Hirst, 1974; Broudy, 1977; Toulmin, 1977;
Toulmin, Rieke y Janik, 1979; Romero, 2006; Walton, 1974, 1963 y 1971; Tibble, 1969; Peters, 1977; Uljens, 2001). Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar para la creación de asignaturas.

Y si esto es así, se sigue que, las asignaturas pueden mezclar pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas y teorías interpretativas de la educación y teorías prácticas, por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina sustantiva en ningún caso (Touriñán, 2013). Y esto afecta, como ya he dicho a la calidad de los planes de estudios, a las carrearas que se diseñan, a la disciplina científica misma y a las facultades que las albergan.

11.4. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA A INVESTIGAR. LA INVESTIGACIÓN DE LA DISCIPLINA ES EL NÚCLEO DE LA MENTALIDAD PEDAGÓGICA DISCIPLINAR

Cuando hablamos de *la investigación "de" la disciplina,* o de la Teoría de la Educación como disciplina a investigar, estamos haciendo hincapié en el sentido de la disciplina; es decir, en la justificación y validación de la propia concepción del campo, o lo que es lo mismo, en la racionalidad de la concepción del campo.

Qué sea la disciplina de Teoría de la Educación, es una cuestión abierta en la que existen respuestas susceptibles de sistematización. A la hora de indagar el sentido de la disciplina puede mantenerse como hipótesis que la concepción de la teoría de la educación como disciplina se vincula a la idea que tenemos del conocimiento de la educación. A esta cuestión he dedicado muchos años de estudio y muy diversas publicaciones desde 1987. La vinculación entre conocimiento de la educación y concepto de Teoría de la educación se expresa del siguiente modo (Touriñán 1987, 1989a, 2008, 2014, 2016, 2017, 2018a y 2018b; Touriñán y Rodríguez, 1993a y 1993b, Rodríguez, 2006; Naval, 2008):

- La Teoría de la Educación es, en principio, conocimiento de la educación, que es un objeto complejo.
- El conocimiento de la educación crece y no ha sido siempre contemplado del mismo modo, si bien, como conocimiento, hace referencia a los niveles epistemológicos y a las diversas formas de racionalidad.
- El estudio de los cambios de supuestos en el conocimiento de la educación es una forma adecuada de conocer los distintos modos de entender la Teoría de la Educación.

Por analogía con los estudios realizados acerca de la evolución de otros saberes, y teniendo en cuenta que el modelo de crecimiento es aplicable a la evolución del conocimiento de la educación, se defienden en la investigación pedagógica tres corrientes distintas acerca del conocimiento de la educación que se definen, respectivamente, no por el método que utilizan, sino por la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, porque 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.

Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo en el modelo de crecimiento del conocimiento de la educación (Touriñán, 1987, 2014 y 2016):

- Corriente marginal del conocimiento de la educación.
- Corriente subalternada del conocimiento de la educación.
- Corriente autónoma del conocimiento de la educación.

Cada una de estas corrientes contribuye a conformar una determinada

mentalidad pedagógica, se distingue básicamente por el tipo de respuesta a los siguientes criterios:

- La consideración de la educación como objeto de estudio.
- El conocimiento que debe obtenerse para saber educación.
- El modo de resolver el acto de intervención.
- La posibilidad de construir ciencia de la educación.

Cada corriente mantiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación y del contenido de la disciplina de Teoría de la educación, en absoluto, despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente asume que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica, racionalidad literaria y artística, etc.) que tienen sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, desde el marco de cada corriente del conocimiento de la educación (Cuadro 86).

Cuadro 86. Corrientes del conocimiento de la educación

Criterios discriminantes	Corriente marginal Estudios filosóficos cosmovisionarios	Corriente de subalternación Estudios interpretativos científicos y filosóficos	Corriente autónoma Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
Consideración de la educación como objeto de estudio	La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica	La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras	La educación es un objeto de estudio genuino que permite generar conceptos propios del ámbito
Tipo de conocimiento a obtener para saber de educación	El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables	El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados práxicamente desde la educación	El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso
Modo de resolver el acto de intervención	La intervención se resuelve experiencialmente	La intervención se resuelve en prescripción de reglas validadas con las teorías interpretativas	La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas
Posibilidad de estudio científico y de la ciencia de la educación	No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad práctica y singular	Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación	Es posible la ciencia de la educación. Hay Pedagogía como disciplina autónoma que genera conceptos con significación intrínseca al ámbito educación

Fuente: Touriñán, 2016, p. 109.

Es comprensible que, según la mentalidad pedagógica propia de cada corriente, la investigación y la disciplina de Teoría de la educación se entiendan de modo distinto, por eso, nuestra preocupación fundamental, en este artículo, no se dirige a la fecundidad de las hipótesis de cada corriente, sino a la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a dicho conocimiento en cada corriente.

El objetivo no es negar la fecundidad de cada corriente, y, por tanto, negar la existencia de conocimientos correspondientes a cada corriente, sino razonar acerca de la pertinencia del nombre de "Teoría de la Educación" en cada caso para la disciplina académica derivada de cada corriente.

La cuestión no es que en diversos momentos se le haya llamado disciplina de Teoría de la Educación a cosas distintas, la cuestión es, si hoy hay que llamar disciplina de Teoría de la Educación a todas esas cosas, o hay razones que afectan a las formas de conocimiento y al desarrollo disciplinar que permiten hacer un uso restringido del término "disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación" sin por ello despreciar los otros conocimientos (Touriñán, 2015a, 2017, 2019d y 2020).

La cuestión clave estriba en entender que 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 87:

Cuadro 87. Derivación del conocimiento pedagógico según las corrientes

Criterios discriminantes ↓	**Corriente marginal** Estudios filosóficos cosmovisionarios	**Corriente de subalternación** Estudios interpretativos interdisciplinares	**Corriente autónoma** Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
Tipo de conocimiento a obtener para saber educación.	Fines de vida y justificación de fines. Consecuencias que se deducen para la educación desde *Teorías filosóficas cosmovisionarias*	Medios, para fines dados, vinculando condiciones y efectos a un acontecimiento desde *Teorías interpretativas o Investigaciones aplicadas*	Fines y medios derivados del proceso de intervención pedagógica, vinculados a *Teorías sustantivas*
Modo de resolver el acto de intervención	Utilizando la experiencia del acto de intervención concreto	Utilizando reglas y normas derivadas de *Teorías Prácticas* y aplicaciones técnicas	Construyendo reglas y normas vinculadas desde *Tecnologías específicas*
De dónde proviene el componente de conocimiento pedagógico en cada intervención	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente marginal.	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente subalternada	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención con la relación teoría-práctica en la corriente autónoma

Fuente: Touriñán, 2016, p. 112.

Después de lo dicho, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal (Touriñán, 2017).

11.5. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA DE INVESTIGACIÓN. PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

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 derivadas de teorías sustantivas.

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. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación (Touriñán, 1987 y 2008; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Rodríguez, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007).

Desde esta perspectiva, y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre "teoría" y "educación", se puede profundizar en *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar, que ya había adelantado en el Cuadro 1:

1) Como Investigaciones *teóricas acerca* de la educación (Teorías filosóficas cosmovisionarias y teorías interpretativas de la educación, entre las que se incluye la filosofía de la educación, en singular).
2) Como Investigaciones de *teoría práctica* de la educación (Tecnologías derivadas o Investigación activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas).
3) Como Investigaciones *teóricas de* la educación o teorías sustantivas (Teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel Tecnología y del nivel Investigación activa o Práctica).
4) Como Investigaciones de *Teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general).

Y siguiendo esta línea de argumentación vamos a ver en las páginas siguientes cómo cada mentalidad pedagógica realiza, desde cada corriente, investigaciones teóricas en el campo de la educación que son objeto de disciplinas académicas específicas, cuya denominación singular "teoría de la educación" no significa siempre lo mismo.

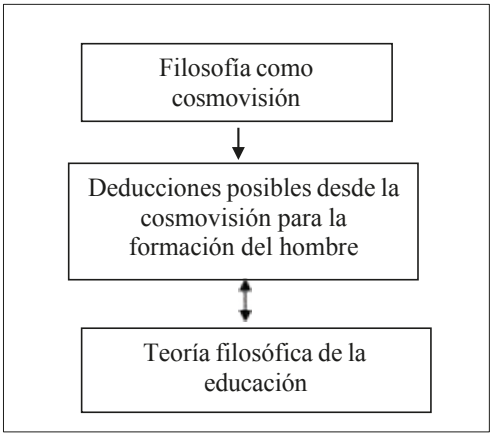
11.5.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación

Las investigaciones teóricas acerca de la educación establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías filosóficas de la educación, las investigaciones específicas de la filosofía de la educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967).

Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación,

o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 1987, pp. 242-431; Fullat, 1979, p. 71; Brubacher, 1962). Como disciplina responde a la estructura reflejada en el Cuadro 88:

Cuadro 88. Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como Teorías Filosóficas acerca de la educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 902.

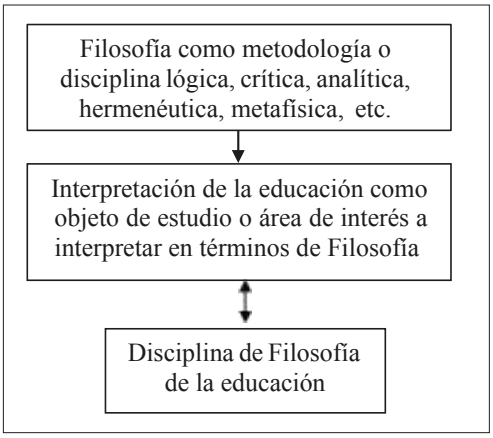
Las Teorías filosóficas de la educación constituyen una disciplina específica. Pero, si distinguimos las formas de conocimiento -racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica (moral y política), racionalidad teológica, racionalidad literaria y artística, etc.)-, denominar Teoría de la Educación sólo a las filosofías de la educación es un modo impreciso de hablar, admisible en el lenguaje coloquial, pero inadecuado para un lenguaje técnico. El hecho de que gran parte de la historia del conocimiento de la educación se corresponda con la mentalidad pedagógica cosmovisionaria, no es razón suficiente para identificar la Teoría de la Educación con las concepciones de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación: aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación (Quintana 1978 y 1988, p. 26; Capitán Díaz, 1979; Marín, 1983; Vázquez, 1981; Medina, 1992; Basabe y otros, 1983).

La cuestión no es si existe una disciplina denominada Filosofías de la Educación o Teorías filosóficas de la Educación. La cuestión es, más precisamente, si, por el hecho de que exista una disciplina cuyo contenido se consolida desde la investigación propia de las teorías filosóficas, ya no puede haber ninguna otra disciplina que se denomine con propiedad Teoría de la Educación (Quintana, 1982). El propio desarrollo del conocimiento de la educación confirma que la consideración de la disciplina de Teoría de la Educación como la disciplina que estudia las Filosofías de la Educación sólo es comprensible en un estadio de desarrollo disciplinar de la educación desfasado. En la actualidad las Filosofías de la Educación son un campo de investigación específica, con disciplina propia y del mismo nombre (Belth, 1971; Walton, 1971; Quintanilla, 1978; Putnam, 1962, Suchodolsky, 1979; García Aretio, Ruiz

Corbella y García Blanco, 2009; Bowen, y Hobson, 1979; Carr, 2014 y 2006; Capitán, 1979; Fermoso, 1976; Smeyers, 2010).

En el marco de las teorías interpretativas, la filosofía de la educación no se confunde con las filosofías de la educación de carácter cosmovisionario (Dewey, 1929 y 1971; Lucas, 1969; Suchodolski, 1979; Nordembo, 1979; González Álvarez, 1977, p. 20; Ibáñez Martín, 2005; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Quintana, 1982; Touriñán, 1979 y 1989). En la disciplina Filosofía de la educación, en singular, la educación es un marco de referencia que se resuelve en términos de la disciplina generadora. En este caso la filosofía no es una cosmovisión, sino una disciplina lógica, analítica, crítica o metafísica y su función es dar una interpretación de la educación como problema lógico, lingüístico, metafísico o crítico. La Teoría de la Educación es un tratado especial de filosofía; es una filosofía aplicada, se especializa la tarea, no la disciplina; precisamente por eso puede afirmarse que como disciplina responde a la estructura reflejada en el Cuadro 89.

Cuadro 89. Estructura de la disciplina
Teoría de la Educación como Filosofía de la educación

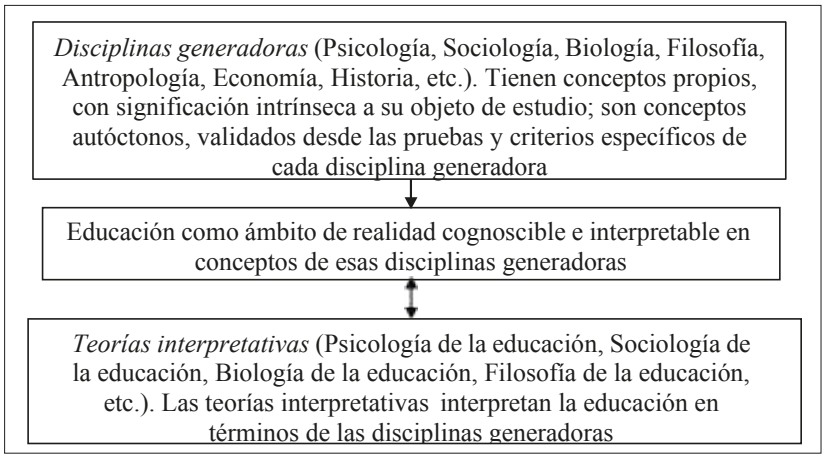


Fuente: Touriñán, 2016, p. 881.

Como teoría interpretativa, la educación no constituye una disciplina con conceptos autóctonos que tienen significación intrínseca, sino que es una disciplina que interpreta la educación en conceptos de otras disciplinas. Como objeto de conocimiento la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras que actúan como *teorías interpretativas*, utilizando tan sólo los principios elaborados por esas teorías interpretativas. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc. La educación se interpreta en conceptos de psicología, Biología, Sociología, antropología, etcétera.

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967) y su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 90.

Cuadro 90. Construcción de una teoría interpretativa en educación



Fuente: Touriñán, 2008, p. 181.

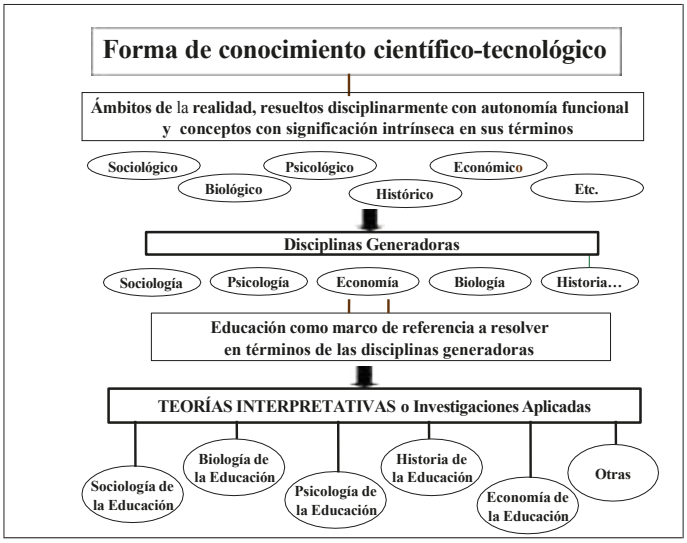
La Teoría de la Educación se identifica en este caso con las teorías interpretativas. La Teoría de la Educación se corresponde en este caso con el conjunto de teorías interpretativas o investigaciones aplicadas que explican el ámbito de realidad 'educación' en conceptos que los investigadores de cada una de esas disciplinas generadoras han creado en su propio ámbito de estudio.

Las teorías interpretativas son tratados especiales (aplicaciones) de las disciplinas generadoras. Las teorías interpretativas establecen, por tanto, vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos y pruebas de las disciplinas generadoras de otros ámbitos de realidad. Son investigaciones aplicadas de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, la Historia, etc., son disciplinas generadoras, tienen estructura teórica consolidada por la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio y han desarrollado, con autonomía funcional, conceptos propios en los que puede subsumirse la actividad educativa (Bunge, 1985, pp. 236-239 y 1979, p. 35; Castillejo, 1987; Colom, 2018; Dewey, 1988; Debesse y Mialaret, 1972; Mialaret, 1977; Sanvisens, 1987; Ferrández y Sarramona, 1979).

Existen tantos tipos de teorías interpretativas como disciplinas generadoras puedan aplicar sus conceptos al ámbito de educación e interpretarlo. Su

estructura disciplinar se ajusta al esquema representado en el Cuadro 91.

Cuadro 91. Estructura de la disciplina Teoría de la educación como teoría interpretativa



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 882.

A los efectos de este discurso hacemos sinónimos teoría interpretativa y una acepción de la investigación aplicada. En la literatura científica, el término 'aplicada' se entiende en dos acepciones:

1. Como aplicación de una ciencia al conocimiento de un campo (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa como disciplina aplicada).
2. Como aplicación de una ciencia a la acción y a la resolución de problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las aplicaciones técnicas y de las teorías prácticas).

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

En mi opinión, el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando condiciones y acontecimientos por medio de teorías).

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

Mi posición, por tanto, distingue dos grandes categorías epistemológicas: la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras:

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

Ambas categorías tienen un papel específico en la *práctica*, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso. Y, así las cosas, hay psicología de la educación, psicología del trabajo, sociología de la educación. Son disciplinas aplicadas o interpretativas. También hay pedagogía aplicada: la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

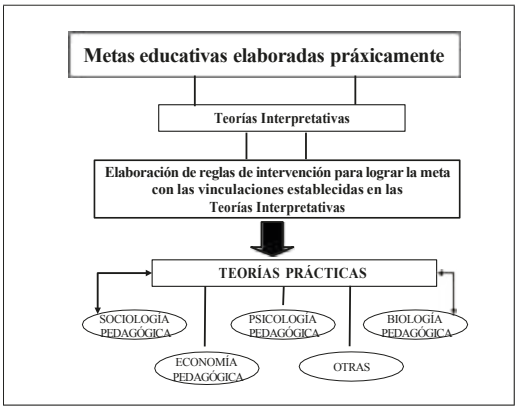
En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de las mismas, conviene encuadrarlas también con propiedad en el ámbito de la racionalidad práxica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica, y por la validación de las metas, forman parte de la racionalidad práxica.

11.5.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación

Las investigaciones de teoría práctica de la educación se identifican como tecnologías derivadas; son construcciones racionales que dirigen la acción, estableciendo reglas de intervención, a partir de metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas, en tanto que tecnologías derivadas, no son patrimonio exclusivo de la investigación educativa, sino de cualquier campo en el que existan expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas. Los partidarios de las teorías prácticas han constituido uno de los grupos más reforzados en el ámbito de la práctica educativa (Schwab, 1973; O'Connor, 1973; Broudy, 1977; Novak 1977 y 1998; Novak y Gowin, 1984; García del Dujo, 2006; Colom, 2018; Quintanilla, 1978; Hirst, 1966 y 1973; Moore, 1980; Quintana, 1988 y 2009; García Carrasco, 2012; García Hoz, 1970, pp. 44-50; Gottler, 1954, pp. 32 y 39-41; Henz, 1976, pp. 22-23; Hubert, 1975, pp. XIII-XVII; Nassif, 1985 y 1975, pp. 72-79; Carr y Kemmis, 1988). La estructura disciplinar básica de una teoría práctica queda reflejada en el Cuadro 92.

Cuadro 92. Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como teoría *práctica*



Fuente: Touriñán, 2016, p. 884.

La cuestión fundamental no es, si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es, más bien, si las teorías tienen que hacerse sólo como se hacen habitualmente en educación, es decir, bajo el patrón de teorías prácticas, y por tanto, como conocimiento subalternado a las teorías interpretativas (O'Connor, 1971, p. 160).

Para clarificar esta cuestión, me parece oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios

de estado, o sea, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas y, además, genera investigación activa sobre la realidad biológica.

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos. Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender ésta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología**.**

La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia, autóctona, y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las expectativas sociales en términos de Pedagogía.

Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas, sino de entender que la Pedagogía, como estudio autónomo, con corpus conceptual propio de "educación", no es una teoría práctica (del mismo modo que la Biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas) y puede generar *investigaciones teóricas de la* educación como nivel epistemológico e *investigaciones de teoría de* la educación como disciplina académica sustantiva.

11.5.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación

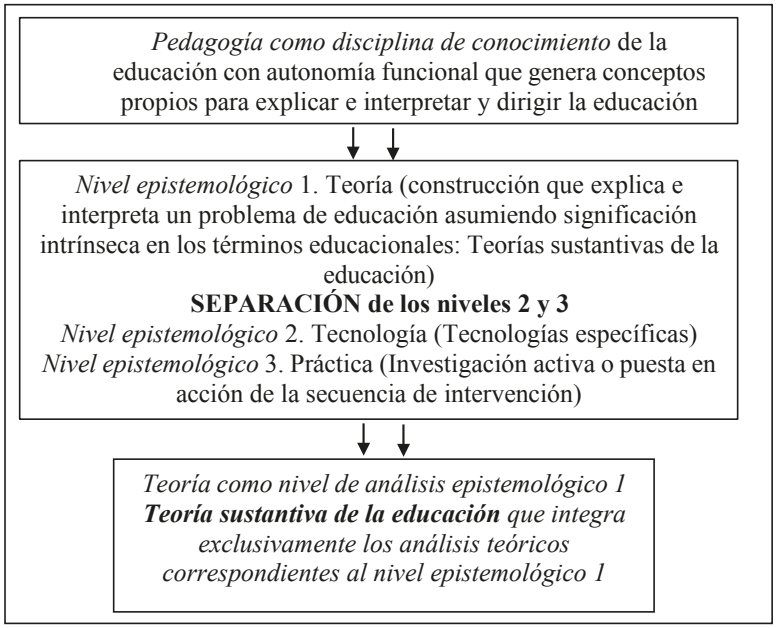
Una disciplina con autonomía funcional como pueden serlo la Psicología, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, etcétera, usa las formas de conocimiento adecuadas a su ámbito de conocimiento (en el caso de la Pedagogía, el ámbito de conocimiento es la educación), entendido ésta como ámbito de realidad complejo con significación intrínseca en sus términos. Precisamente por eso la Pedagogía como disciplina que tiene autónoma funcional elabora proposiciones teóricas sustantivas de la educación, proposiciones tecnológicas específicas de la educación y secuencias de intervención ajustadas en cada caso concreto a la racionalidad que mejor se adecua a la complejidad de su objeto de conocimiento.

La autonomía es funcional y no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. 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 (Touriñán y Sáez, 2015, Touriñán, 2014 y 2016)

Las teorías sustantivas de la educación se conocen también como *investigaciones de teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico.* Teoría, tecnología y práctica o investigación activa, son niveles de análisis epistemológico que se aplican a las formas de conocimiento, para dar cuenta ajustada de la complejidad de su objeto de estudio. Se diferencian entre sí, desde un punto de vista ontológico, por el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que les incumbe, identificado con el análisis del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que es propio de cada disciplina sustantiva (intervención pedagógica, enseñanza, etc.) Se identifican todas ellas de manera genérica y desde un punto de vista epistemológico, por centrarse en un determinado nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento: el nivel "teoría", que se distingue del nivel "tecnología" y del nivel "investigación activa o práctica" (Cuadro 93).

Cuadro 93. Construcción de una Teoría sustantiva en la Pedagogía



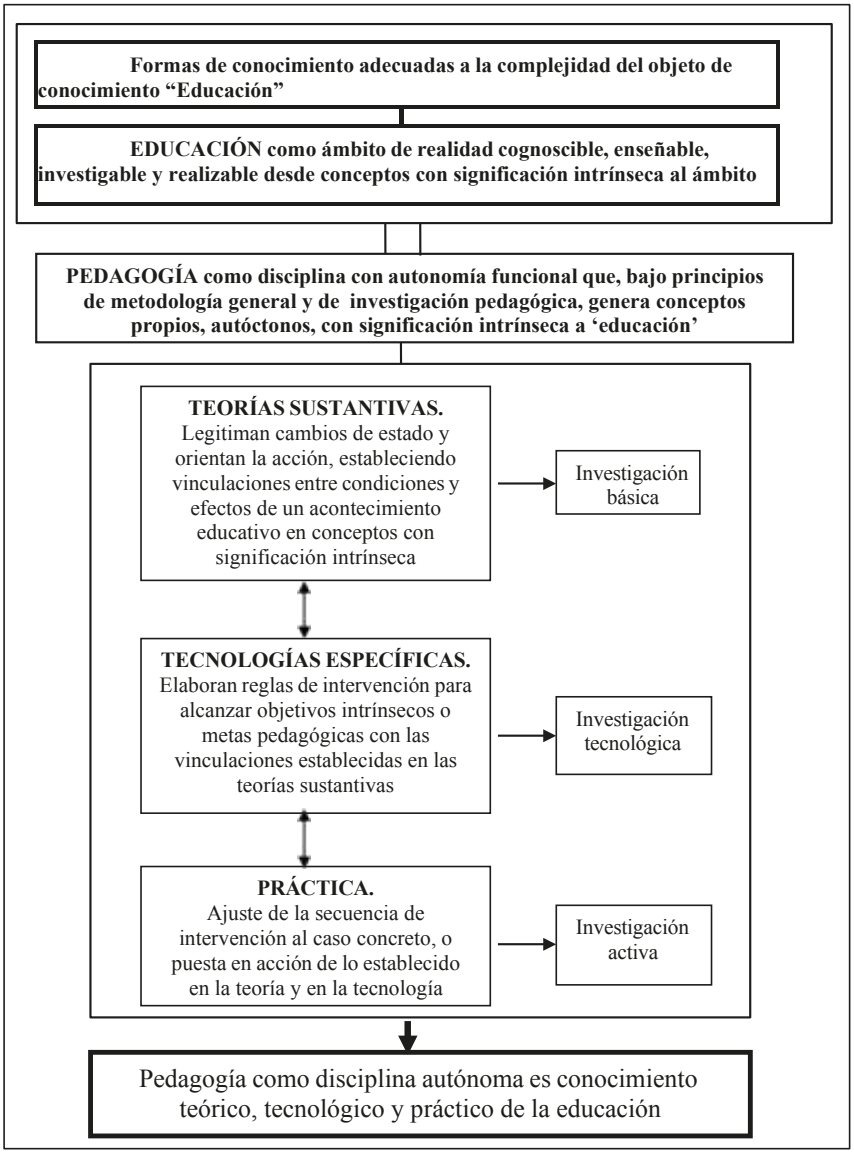
Fuente: Touriñán, 2016, p. 906.

En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Herbart, 1805; Dilthey, 1965 -original de 1884-; Nohl, 1968 -original de 1934-; Belth, 1971; Walton, 1971; Vázquez, 1981 y 1984; Toulmin, 1972 y 2003; Touriñán, 1987; Castillejo, 1987). Las teorías sustantivas legitiman cambios de estado y orientan la acción, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en conceptos con significación intrínseca al ámbito disciplinar.

Podemos decir, por tanto, que en la mentalidad pedagógica que postula la

disciplina con autonomía funcional la teoría de la educación no es competencia de los especialistas de otros ámbitos, sino que en cada ámbito disciplinar hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito, porque la relación es de interdependencia entre los tres niveles. Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica (teorías sustantivas o teoría como nivel de análisis epistemológico), tecnología específica e investigación activa, como reflejamos en el Cuadro 94.

Cuadro 94. Pedagogía como disciplina con autonomía funcional



Fuente: *Touriñán, 2016, p. 887.*

Las investigaciones teóricas de la educación como nivel de análisis epistemológico se corresponden con las teorías sustantivas de la educación. En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional.

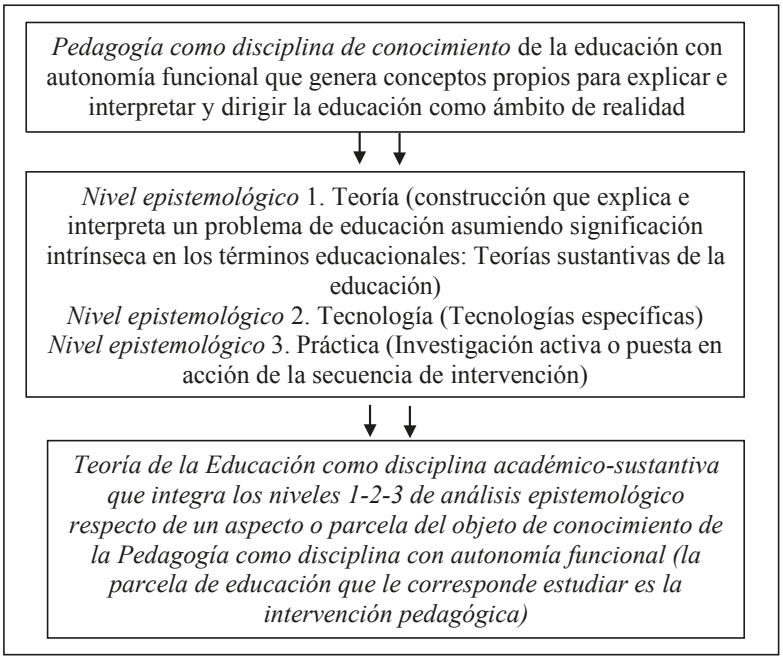
Cómo sea esa teoría es un problema abierto en el marco de la educación entendida como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Y en este sentido, conviene recordar que con motivo del Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía, el profesor Gonzalo Vázquez escribió el artículo *La pedagogía general, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y*

perspectivas de futuro y mantenía que esa teoría general "tiene el carácter de una teoría tecnológica, esto es, es una teoría que se ocupa de lo que hay que hacer para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado" (Vázquez 1984, p. 29); un modo determinado que no niega el origen de la ciencia pedagógica, ni renuncia a los postulados de la autonomía (Vázquez, 1980 y 1981).

11.5.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. Es el campo de la intervención pedagógica general, que se predica de cualquier acto educativo fundado en el conocimiento de la educación. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos sustantivos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos y tecnológicos de la intervención pedagógica general, como puede verse en el esquema el Cuadro 95.

Cuadro 95. Construcción de una Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva en la Pedagogía

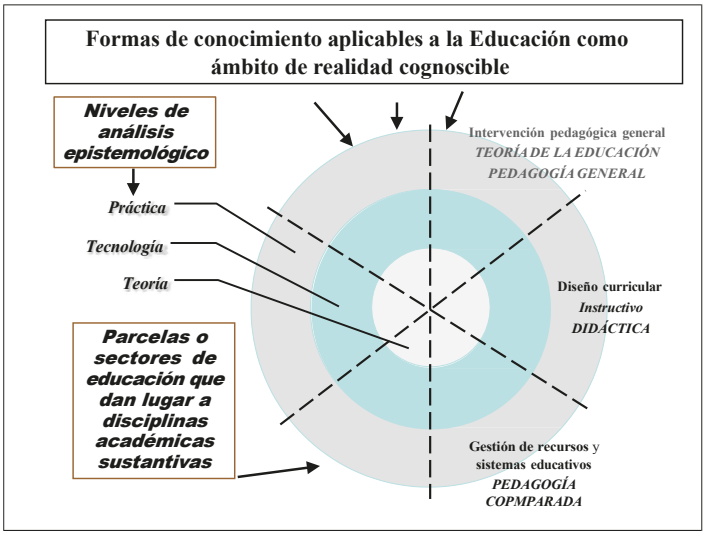


Fuente: Touriñán, 2016, p. 906.

La Teoría de la Educación, como disciplina académica sustantiva de la disciplina autónoma Pedagogía, se construye como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación de la disciplina autónoma que las genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su ámbito de estudio al aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que le corresponde; es teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica general. Se ocupa de la investigación de los elementos estructurales de la intervención pedagógica y de la construcción de ámbitos de educación y del diseño educativo derivado que se materializa en cada intervención pedagógica (Touriñán, 2017).

Como disciplina académica sustantiva la Teoría de la Educación no es en la corriente autónoma, un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación" en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina (Cuadro 96).

Cuadro 96. Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas



Fuente: Touriñán, 2016, p 892.

Las investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva ponen el énfasis en *la investigación de y en la disciplina,* es decir, estamos centrados en los problemas de racionalidad de la disciplina, es decir, en el desarrollo y validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de los problemas propios de la disciplina como campo de conocimiento (*investigación de*) y en la aplicación de esos modelos a los problemas específicos del campo (*investigación en*). La tarea es, por una parte, el sentido, es decir, la justificación de la racionalidad de la disciplina (investigación de) y, por otra (investigación en), el desarrollo y consolidación de los conocimientos investigados en la disciplina, a partir de la concepción de la disciplina.

La *investigación en* la disciplina de teoría de la educación depende de la *investigación de* la disciplina. Es el propio modo de concebir la disciplina el que condiciona el crecimiento simple -intensivo, extensivo e intrínseco- del campo disciplinar. Como ya hemos visto, el cambio de supuestos en el conocimiento de la educación hace variar el modo de concebir la disciplina y esto explica que los problemas investigados y los modos de investigarlos desde una concepción puedan ser revisados en parte, subsumidos, suplementados o considerados como no pertinentes desde otra concepción.

Las disciplinas académicas sustantivas son académicas, porque forman parte del programa académico de la carrera y son sustantivas, porque la pedagogía es lo sustantivo que las identifica y construyen su diferencia dentro de la parcela pedagógica que les incumbe, elaborando las teorías sustantivas, las tecnologías específicas y las investigaciones activas que les son pertinentes a su sector del conocimiento del ámbito de realidad "educación" (Escolano, 1978; Vázquez, 1984; García Carrasco, 1984; García Carrasco y García del Dujo, 1996 y 2001; Touriñán, 1987; Tusquets, 1972; Nassif, 1985; Belth, 1971; Trilla, 1987; Colom, 2018; Bowen y Hobson, 1979; Quintana, 1988; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Escámez, 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 2011; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Rabazas, 2014; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Sección de Ciencias de la Educación, 1984; Rodríguez, 2006; Sáez Alonso, 2007 y 2016).

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la parcela de educación que se constituye en su objeto de estudio. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la intervención pedagógica general (elementos estructurales de la intervención).

En cuanto al nombre, desde el punto de vista institucional y administrativo, el debate está decantado actualmente hacia la denominación "Teoría de la Educación" para la disciplina académica sustantiva (Ortega, 2003; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 20011; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011, Martínez y otros, 2016; SI(*e*)TE.

Educación, 2013, 2016 y 2018; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Rabazas, 2014; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Gil Cantero, 2017; Martínez y otros, 2016, Touriñán, 1995). Y en este sentido, mi propuesta personal dentro de la corriente autónoma es que, sin renunciar al nombre de teoría de la educación para la disciplina académica sustantiva, *la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es, en sentido estrictamente lógico, Pedagogía general, es decir, es disciplinarmente una parcela sustantiva de la Pedagogía que tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y que se identifica, ontológicamente*, con un aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" a conocer, el de la intervención pedagógica general (Touriñán, 2016):

- Es Pedagogía, porque la Pedagogía como ciencia de la educación es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, entendida ésta como un ámbito de realidad y de conocimiento con significación intrínseca en sus términos. La Teoría de la Educación tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y se somete a los mismos principios metodológicos y de investigación pedagógica que la disciplina autónoma.
- Es general, porque el término general expresa el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que le incumbe y la distingue de las otras disciplinas académicas sustantivas. General se entiende en sentido lógico como lo que se predica del conocimiento pedagógico con independencia de las consideraciones diferenciales, que es, en este caso, la intervención pedagógica general, las dimensiones generales de intervención y los elementos estructurales de la intervención pedagógica. La Teoría de la Educación es disciplinarmente parcela sustantiva de la Pedagogía; una parcela identificada ontológicamente con la intervención pedagógica general, que es la parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que tiene que conocer.

Así las cosas, la presencia de problemas teóricos sustantivos y tecnológicos específicos, pero sectoriales, en otras disciplinas académicas sustantivas de la ciencia de la educación es compatible con la existencia de *la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría, de la tecnología y de la práctica de la intervención pedagógica general.*

11.6. CONSIDERACIONES FINALES: LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ES DISCIPLINA ACADÉMICO SUSTANTIVA; TIENE ÁMBITO DISCIPLINAR ESPECÏFICO Y ES UNA HERRRAMIENTA NECESARIA PARA DOMINAR LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Las asignaturas pueden mezclar pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas y teorías interpretativas de la educación y teorías prácticas e investigaciones teóricas de la educación, por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina sustantiva en ningún caso.

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela

que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo "general" a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, ajustadas a criterio ontológico y epistemológico de la Pedagogía, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque "intervención pedagógica", "enseñanza" y "sistema educativo" son conceptos singulares dentro del ámbito de realidad "educación" con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso intervención pedagógica, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo. La pedagogía como disciplina y sus disciplinas académicas sustantivas derivadas por parcelación del objeto "educación" son disciplinas generadoras de conceptos propios, autóctonos, que pueden ser aplicados a otros ámbitos para interpretarlos. Y por eso tenemos pedagogía laboral, gerontológica, carcelaria, social, familiar, etc.

Y si esto es así, se sigue que lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados como disciplinas aplicadas en términos de la disciplina generadora. Es un hecho que hay pedagogía familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etc. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión "educar con".

Valorar cada medio como educativo es la condición propia de la Pedagogía y hace que la perspectiva de la pedagogía sea mesoaxiológica (comprender el valor del medio valorado educativamente). En perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada (Touriñán, 2020).

Construir ámbitos de educación, generar diseño educativo, orientar formativamente buscando la concordancia valores-sentimientos en cada intervención, es competencia general del pedagogo. Y esa competencia general puede aplicarse a muy diversos ámbitos, familia, escuela, ciudad educadora, cárceles, trabajo, etc. Ese es

el futuro de las profesiones de la educación vinculadas a la Pedagogía como conocimiento de la educación y eso no se logra sin Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva cuyo objeto es el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica. Por medio del dominio de la teoría de la educación como disciplina logramos competencia para construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica derivada, que es siempre acción intencional en orden a realizar fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero de la educación (de ese conocimiento verdadero forma parte, específica y necesariamente, la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva).

VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO

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).

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN

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

Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en la enseñanza, ajustándolo a criterios de significado de educación para construir el ámbito de educación y hacer el diseño educativo correspondiente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la actualidad estamos trabajando la línea de pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos en grandes áreas de experiencia cultural en las que ya tenemos resultados publicados: Artes y educación; música, afectividad, emprendimiento; educación para el desarrollo; desarrollo cívico, interculturalidad, migraciones; educación electrónica; museos, cine, cultura, historia del arte, educación de mayores-pedagogía gerontológica; conocimiento de la educación e intervención pedagógica.

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

pedagógica de valores específicos del área cultural y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito y la interveción.

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

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

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera). A la Pedagogía le corresponde formar en esta mentalidad, ajustándose al conocimiento de la educación para poder educar con las artes, que es ámbito de educación y por tanto sustantivamente educación y adjetivamente artística.

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

El proyecto *Educere Area* se integra en la línea de investigación *Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que desarrollo con el Grupo de investigación, TeXe, que coordino en la Universidad de Santiago de Compostela. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y

tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito[1].

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

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

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

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

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

Se puede acceder a la información general acerca del Grupo desde la sede electrónica del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que está integrado y cuya sede electrónica es http://www.usc.es/gl/departamentos/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/.

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)[2].

Para esta segunda fase se han remodelado los contenido de los cuestionarios, atendiendo a 6 categorías de actividad común interna: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir actuar (proyectar)-crear y 6 categorías de actividad común externa (juego- trabajo-estudio-exploración-intervención-relación) y 4 categorías de sentido pedagógico que cualifican el significado de la acción educativa. También se han ampliado los items de valores educativos comunes y específicos, en coherencia con las relaciones encontradas entre rasgos de definición real de educación, principios de eucación e intervención pedagógica y finalidades educativas derivadas de los rasgos inherentes al singnificado de educar. De este modo, los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM2ªF) proporcionan operatividad, a los resultados de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes que pueden ser obtenidos en la aplicación de aquellos para realizar acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa y formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando en cada intervención. En esta segunda fase se han suprimido las Secciones y se mantiene distribuido el contenido en 5 Cuestionarios: ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes (CPM2ªF: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo 2022).

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

[2] Touriñán, J. M. y Olveira, M.ª E. (Coords.) (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Redipe (Capítulo de Estados Unidos). Bowker Books in Print. (ISBN: 978-1-951198-91-6; 542pp.), pp. 205-324.

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).

CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, SEGUNDA FASE (CPM2ªF)

○ 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.

○ 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)

○ 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 / ☐ Primaria / ☐ Secundaria obligatoria	☐ Bachillerato / ☐ Formación Profesional / ☐ Universidad
☐ Artes Plásticas ☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza ☐ 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	- 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	

Carácter axiológico de educación	☐ 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

<table>
<tr><td rowspan="15">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)</td><td colspan="3">- 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.</td></tr>
<tr><td colspan="3">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:</td></tr>
<tr><td>☐ Valores literarios</td><td>☐ Científico- tecnológica</td><td>☐ Plásticos</td></tr>
<tr><td>☐ Artísticos</td><td>☐ Filosóficos</td><td>☐ Visuales</td></tr>
<tr><td>☐ Históricos</td><td>☐ Religiosos</td><td>☐ Gráficos</td></tr>
<tr><td>☐ Ambientales</td><td>☐ Cívicos</td><td>☐ Matemáticos</td></tr>
<tr><td>☐ Sanitarios</td><td>☐ Sociales</td><td>☐ Otros:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación</td></tr>
<tr><td colspan="3">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.</td></tr>
<tr><td colspan="3">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.</td></tr>
<tr><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></td><td>☐ Artes plásticas o espaciales</td><td>☐ Artes Corporales</td></tr>
<tr><td></td><td>☐ Artes escénicas y musicales</td><td>☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas</td></tr>
<tr><td></td><td>☐ Artes gastronómicas y culinarias</td><td>☐ Artes ornamentales</td></tr>
<tr><td></td><td>☐ Artes gráficas</td><td>☐ Artes virtuales</td></tr>
<tr><td></td><td>☐ Artes fotográficas y del diseño</td><td>☐ Artes literarias</td></tr>
<tr><td></td><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="2">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>

○ 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="3">DATOS INDIVIDUALES</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ocupación</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Docente (por titulación)</td><td>☐ Alumno</td></tr>
<tr><td colspan="2">Del nivel educativo: ☐ Educación Infantil
☐ Educación Primaria
☐ Educación Secundaria Obligatoria
☐ Bachillerato
☐ Formación Profesional
☐ Enseñanzas de Régimen Especial
☐ Educación Superior
☐ Universidad
☐ Otra. Especificar:</td><td>Nivel educativo: ☐ Educación Infantil
☐ Educación Primaria
☐ Educación Secundaria Obligatoria
☐ Bachillerato
☐ Formación Profesional
☐ Enseñanzas de Régimen Especial
☐ Educación Superior
☐ Universidad
☐ Otra. Especificar:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Área o materia de especialización como docente:</td><td>Titulación que cursa (de ser el caso):</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nombre completo:</td></tr>
<tr><td colspan="3">País:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Centro:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Dirección:</td></tr>
<tr><td colspan="3">DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nivel escolar del sistema educativo. Selecciona el que corresponda:</td></tr>
<tr><td>☐ Infantil</td><td>☐ Bachillerato</td><td>☐ Artes Plásticas</td></tr>
<tr><td>☐ Primaria</td><td>☐ Formación Profesional</td><td>☐ Artes Escénicas: ☐ Conservatorio ☐ Danza</td></tr>
<tr><td>☐ Secundaria obligatoria</td><td>☐ Universidad</td><td>☐ Audiovisual</td></tr>
<tr><td colspan="3">Edad normal de los educandos en ese nivel:</td></tr>
</table>

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 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**
☐ **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; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico- política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etcétera. *Aprender a construir cultura*	☐ **Compartir** ☐ **Participar** ☐ **Colaborar**
	☐ **Gestionar** ☐ **Administrar**
	☐ **Planificar** ☐ **Resolver**
	☐ **Informar** ☐ **Comunicar**
	☐ **Utilizar** ☐ **Conocer** ☐ **Clasificar**
	☐ **Controlar** ☐ **Reforzar** ☐ **Potenciar** (empoderar)
	☐ **Comparar** ☐ **Relacionar** ☐ **Indagar**

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

Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos
Categorización de las actitudes activadas en la materia

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			
	Son valores tales como:					

TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	☐ 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.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?

<table>
<tr><th>Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural</th><th>Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos</th></tr>
<tr><td>☐ Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias
Carácter gnoseológico
Hábitos Intelectuales</td></tr>
<tr><td>☐ Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria</td></tr>
<tr><td>☐ Función explicativa especulativa y aclaratoria</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos
Carácter integral
Hábitos Afectivos</td></tr>
<tr><td>☐ Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional</td></tr>
<tr><td>☐ Función de comunicación, interacción y cuidado</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos
Carácter personal
Hábitos Volitivos</td></tr>
<tr><td>☐ Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional</td></tr>
<tr><td>☐ Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios
Carácter axiológico
Hábitos Operativos (Sentido de acción)</td></tr>
<tr><td>☐ Función proyectiva normativa y prescriptiva</td></tr>
<tr><td>☐ Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres</td><td rowspan="3">☐ Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos
Carácter patrimonial
Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)</td></tr>
<tr><td>☐ Función cultural, instructiva y de diversificación</td></tr>
<tr><td>☐ Función creadora de identidad e individualización</td></tr>
<tr><td>☐ Función lúdica</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas
Carácter espiritual
(creatividad de la mente humana)
Hábitos creadores significacionales</td></tr>
<tr><td>☐ Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)</td></tr>
<tr><th>Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas</th><th>Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos</th></tr>
<tr><td>☐ Competencias genéricas instrumentales
Saber de experto para conocer.
Aprender a conocer</td><td>☐ Recordar ☐ Comprender
☐ Aplicación ☐ Análisis ☐ Síntesis</td></tr>
<tr><td>☐ Competencias genéricas técnicas
Saber hacer, aplicar y transferir.
Aprender a hacer</td><td>☐ Explicar ☐ Interpretar
☐ Modificar ☐ Innovar</td></tr>
<tr><td>☐ Competencias genéricas Interpersonales-sociales
Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. Aprender a convivir</td><td>☐ Evaluar ☐ Crear
☐ Compartir ☐ Participar ☐ Colaborar</td></tr>
<tr><td>☐ Competencias genéricas Sistémicas-organizativas
Saber organizar y comprender la totalidad.
Aprender a estar</td><td>☐ Gestionar ☐ Administrar
☐ Planificar ☐ Resolver</td></tr>
<tr><td>☐ Competencias genéricas personales
Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad.
Aprender a ser</td><td>☐ Informar ☐ Comunicar
☐ Utilizar ☐ Conocer ☐ Clasificar</td></tr>
<tr><td>☐ 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</td><td>☐ Controlar ☐ Reforzar ☐ Potenciar (empoderar)
☐ Comparar ☐ Relacionar ☐ Indagar</td></tr>
</table>

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 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	**Son valores tales como:**					
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad		☐ La localidad		

ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	☐ 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** 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. *Aprender 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.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, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA	**Son valores tales como**:					
Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos	☐ 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			
Carácter patrimonial de educación	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral			
CREATIVOS, INNOVADORES	**Son valores tales como**:					
Actividad interna relacionada: crear, simbolizar	☐ 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			
Carácter espiritual de educación	☐ 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	**Son valores tales como**:					
Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad	☐ Relaciones de pluralismo			
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad	☐ Relaciones de equivalencia			
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad	☐ Relaciones de diferencia			
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad			
TERRITORIALES GLOCALES	**Son valores tales como:**					
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad			
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación			

ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	☐ Lo tradicional
	☐ Lo habitual	☐ Lo acostumbrado	☐ Lo usual	☐ Lo inusual
	☐ Lo normal	☐ Lo duradero	☐ Lo perecedero	☐ Lo temporal

FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD **Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica** (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otras:

En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
☐ Los corporales y estéticos		☐ Los ambientales
☐ Los económicos		☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento
☐ Los tecnológicos		☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios
☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
	☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Artes Corporales
	☐ Artes escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
	☐ Artes gastronómicas y culinarias	☐ Artes ornamentales
	☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales
	☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias
	☐ Artes populares	☐ Artesanía
☐ Otros:		

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

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

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ **Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento**	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico*
☐ **Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria**	
☐ **Función explicativa especulativa y aclaratoria**	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral*
☐ **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. *Aprender 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.4. ACTITUD DE ENTREGA A UN VALOR CONCRETO

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

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

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

	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad	
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	**Son valores tales como:**			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	☐ Lo tradicional
	☐ Lo habitual	☐ Lo acostumbrado	☐ Lo usual	☐ Lo inusual
	☐ Lo normal	☐ Lo duradero	☐ Lo perecedero	☐ Lo temporal
FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD **Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica** (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:			
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual	
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica	
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética	
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política	
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otras:	
	En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:			
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales		
	☐ Los económicos	☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento		
	☐ Los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios		
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*			
		☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Artes Corporales	
		☐ Artes escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas	
		☐ Artes gastronómicas y culinarias	☐ Artes ornamentales	
		☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales	
		☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias	
		☐ Artes populares	☐ Artesanía	
	☐ Otros:			
Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida			
	☐ Participación en el juego	☐ Diversión		
	☐ Rendimiento en el trabajo	☐ Consecución de resultados		
	☐ Organización en el estudio	☐ Dominio del objeto de estudio		
	☐ La curiosidad en la indagación y la exploración	☐ Búsqueda de conocimiento		
	☐ La implicación en la tarea	☐ Realización de acciones		
	☐ La interacción en la relación	☐ Colaboración		

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

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos
☐ **Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento**	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *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. *Aprender 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**

ANEXOS MATRICIALES DE LOS CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, SEGUNDA FASE (CPM2ªF)

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:

- **Actividad común interna:** *carácter gnoseológico* (pensar), *carácter integral* (sentir), *carácter personal* (querer), *carácter axiológico* (elegir hacer), *carácter patrimonial* (decidir actuar), *carácter espiritual* (crear)
- **Sentido pedagógico**: *territorial* (categoría clasificatoria de espacio), *duradero* (categoría clasificatoria de tiempo), *cultural* (categoría clasificatoria de género), *formativo* (categoría clasificatoria de diferencia específica)
- **Actividad común externa:** *carácter lúdico* (juego), *carácter constructivo* (trabajo), *carácter edificador* (estudio), *carácter indagatorio* (exploración), *carácter elaborador* (intervención), *carácter relacionador* (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:

- Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental,
- convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse,
- divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar.

Principios de educación correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):

- *Comprensión cognitiva* (integración cognitiva de lo adquirido), *Expresión afectiva-positiva* (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) *Autenticidad* (compromiso original autóctono del agente), *Responsabilidad* (sentido de acción coherente); *Individualización* (sentido de vida idóneo identitario), *Interpretación creativa de símbolos* (integración innovadora y creativa en cada acción).
- *Socialización territorializada* del agente; *progresividad del perfeccionamiento* (acumulación progresiva del perfeccionamiento), *diversidad y diferencia* (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); *interés* en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural.
- Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.

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 CPM2ºF-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:

- **Actividad común interna:** *carácter gnoseológico* (pensar), *carácter integral* (sentir), *carácter personal* (querer), *carácter axiológico* (elegir hacer), *carácter patrimonial* (decidir actuar), *carácter espiritual (*crear)
- **Sentido pedagógico**: *territorial* (categoría clasificatoria de espacio), *duradero* (categoría clasificatoria de tiempo), *cultural* (categoría clasificatoria de género), *formativo* (categoría clasificatoria de diferencia específica)
- **Actividad común externa:** *carácter lúdico* (juego), *carácter constructivo* (trabajo), *carácter edificador* (estudio), *carácter indagatorio* (exploración), *carácter elaborador* (intervención), *carácter relacionador* (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:

- Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental,
- convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse,
- divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar.

Principios de educación correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):

- *Comprensión cognitiva* (integración cognitiva de lo adquirido), *Expresión afectiva-positiva* (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) *Autenticidad* (compromiso original autóctono del agente), *Responsabilidad* (sentido de acción coherente); *Individualización* (sentido de vida idóneo identitario), *Interpretación creativa de símbolos* (integración innovadora y creativa en cada acción).
- *Socialización territorializada* del agente; *progresividad del perfeccionamiento* (acumulación progresiva del perfeccionamiento), *diversidad y diferencia* (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); *interés* en la formación (común, especifica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural.
- Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.

Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel escolar dentro del sistema educativo (elige la que más se ajusta a tu intervención desde la materia):

Educación común (la materia entendida como *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

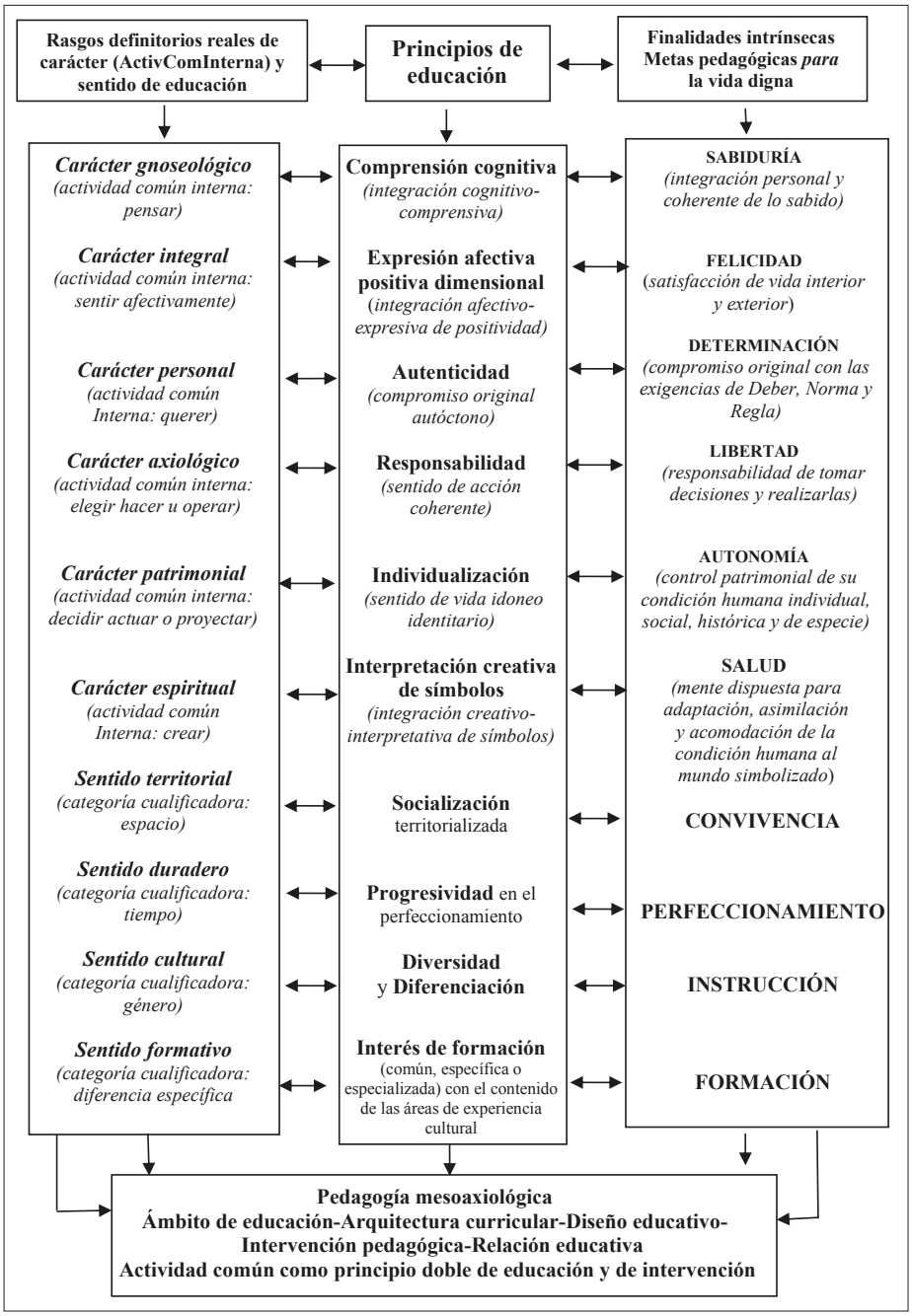


Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2ºF.

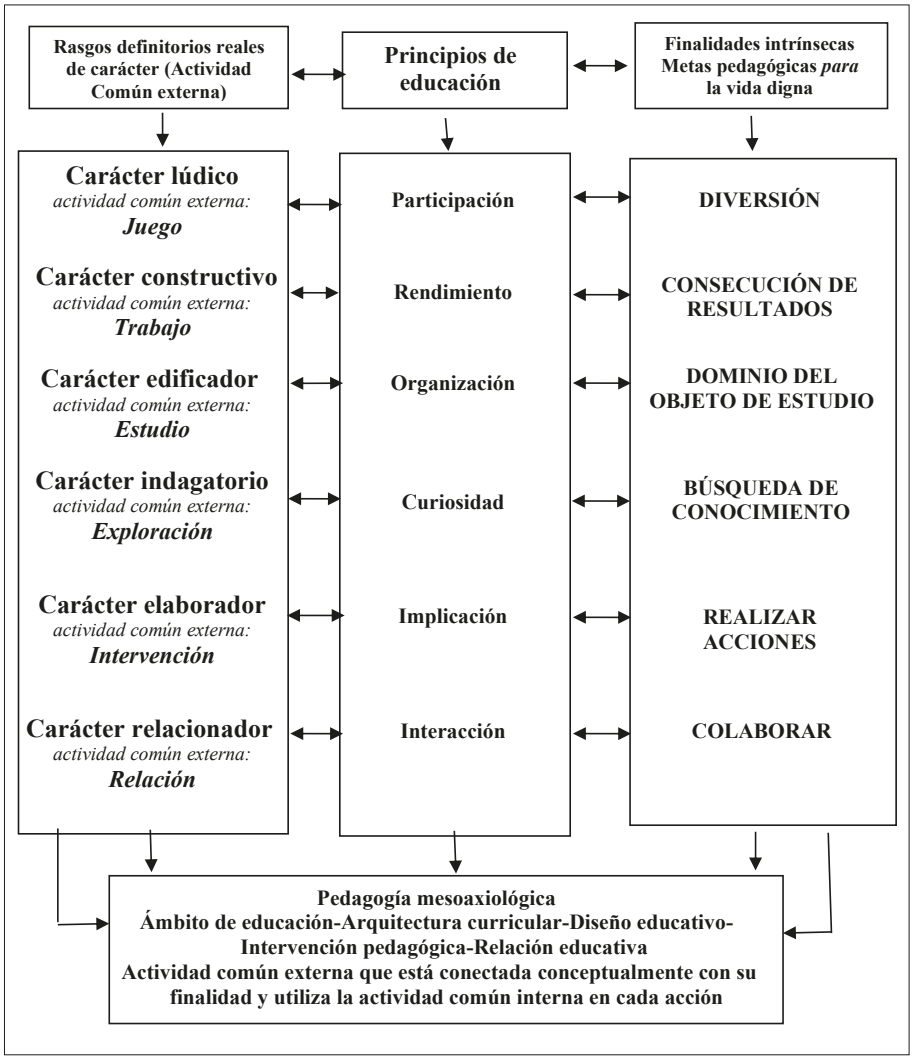
Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación (Act. Com. Interna) y de Sentido, principios de educación y finalidades intrínsecas

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



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2ºF.
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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.

Abellán Honrubia, V. (1988). La libertad de circulación de trabajadores, en E. García de Enterría; J. D. González Campos y S. Muñoz Machado (Eds.), *Tratado de Derecho Comunitario Europeo*. (Estudio sistemático desde el derecho español). Madrid, Civitas. Tomo II.

Acaso, M.ª (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

Adell, J. (1998). Redes y educación, En J. de Pablos y J. Jiménez (Eds.), *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona: Cedecs, pp. 117-211.

Agís, M. (2011). *Conocimiento y razón práctica: un recorrido por la filosofía de Paul Ricoeur*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.

Aguaded, J. I. (2009). El parlamento europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (32), 7-8.

Aguaded, J. I. y Pérez, M. A. (2001). Nuevas corrientes comunicativas, nuevos escenarios didácticos. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación,* (16)*,* 120-130.

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).

Ahmed, M. (1983). Lo no formal y las cuestiones críticas de la Educación. *Perspectivas,* 13 (1), 35-44.

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. JRC 67075 – Joint Research Centre – Institute for Prospective Technological Studies. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf (consulta 12 de febrero del 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.

Álvarez, J. L. y Essomba, M. A. (Coords.) (2012). *Dioses en las aulas. Diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.

Álvarez, M. y Rodríguez, S. (1999). Calidad total y educación superior. Una innovadora propuesta de gestión. *Revista de Ciencias de la Educación*, (178-179), 383-403.

Anderson, L.W. y D. Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.

Anscombe, G. E. M. (1966). *Intentions.* Ithaca: Cornel University Press.

Anscombe, G. E. M. (1968). La intención, en A. R. White (Ed.), *La filosofía de la acción*. México: FCE, pp. 207-217.

Arce, J. L. (1999). *Teoría del conocimiento. Sujeto, lenguaje, mundo.* Madrid: Síntesis.

Arcila, C.; Piñuel, J. L. y Calderín, M. (2013). La *e*-investigación de la Comunicación: actitudes, herramientas y prácticas en investigadores iberoamericanos. *Comunicar*, XX (40), 111-118.

Area, M. (2002). La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. *Organización y Gestión Educativa*, (6), 14-189.

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.

Ariño, G. y Souviron, J.M. (1984). *Constitución y Colegios Profesionales. Una reflexión sobre las corporaciones representativas*. Madrid: Unión Editorial.

Asch, S.E. (1968). *Psicología social*. Buenos Aires: Universitaria.

Asensio, J. M. y otros (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel

Asti Vera, A. (1972). *Metodología de la investigación*. Madrid: Cincel.

Attinà, F. (2001). *El sistema político global. Introducción a las relaciones internacionales.* Buenos Aires: Paidós.

Austin, J. L. (1961). A plea for excuses, en *Philosophical Papers*. Oxford: Clarendon Press. (Hay versión castellana, en C. V. Chappell (Ed.), *El lenguaje común*. Madrid: Tecnos, 1971).

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.

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.

Baena, M. (1988). *La libre circulaci6n de profesionales en Europa y su incidencia en España*. Madrid: Consejo de Universidades.

Bailey, Ch. (1979). Neutralidad y racionalidad en la enseñanza, en E. Bridges y P. Scrimshaw (Comp.), *Valores, autoridad y educación*. Madrid: Anaya, pp. 138-154.

Banco Mundial (1980). *Educación: documento de política sectorial*. Washington. D.C.

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.

Barberá, E. (2008). Opciones y decisiones en la innovación de la enseñanza en línea. *Tecnología y Comunicación educativas*, (47-48), 41-49.

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.

Barrio, J. A. del y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón*, 63 (2), 15-25.

Barrio, J. M.ª (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *ESE. Estudios sobre Educación*, (13, diciembre), 7 - 23.

Barrio, J. M.ª (2013). *La innovación educativa pendiente: formar personas*. Barcelona: Erasmus

Basabe, J. y otros (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.

Beauchamps, T. y Childress, J. (1979). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.

Beck, A. T. (1993). *Terapia cognitiva de los trastornos de la personalidad*. Barcelona: Paidós. (Original de 1976).

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.

Becker, H. S. (1962). The Nature of a Profession, en N. B. Henry (Ed.), *Education for the* Professions. Chicago: National Society for the Study of Education, pp. 27-46.

Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.

Benet, V. (2006). *La cultura del cine. Introducción a la historia y a la estética del cine.* Barcelona: Paidós.

Berger, P. L. y Huntington, S. P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica.* Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.

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.

Bertalanfy, L. Von (1971). *Robots, hombres y mentes*. Madrid: Guadarrama.

Bertalanfy, L. Von (1976). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bertalanfy, L. Von (1979). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Universidad.

Bhola, H. S. (1983). La educación no formal en perspectiva. *Perspectivas*, 13 (1), 13-30.

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.

Binney, J. (1965). Doctrina del interés, en L. M. Terman y otros, La *inteligencia, la actitud y el interés*. Buenos Aires: Paidós, 1965, pp. 53-54.

Black, M. (1969). *El laberinto del lenguaje*. Venezuela: Monte Ávila.

Bloom, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Tomos I (conocimientos) y II (dominio afectivo). Alcoy: Marfil.

Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidade de Coimbra.

Bochenski, I. M. (1976). *Los métodos actuales del pensamiento.* Madrid: Rialp, 11ª ed.

Boden, M. A. (1977). *Artificial Intelligence and Natural Man*. Nueva York: Basic Books,

Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades.* Madrid: La Muralla.

Bollnow, O. F. (1960). *Esencia y cambios de las virtudes*. Madrid: Revista de Occidente.

Borja, J. y, M. (1999). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información.* Madrid: Taurus, 3ª ed.

Borman, K. M.; Danzig, A. B. y García, D. R. (Eds.) (2012). Education, democracy and the public good. *Review of Research in Education*, (36). Número Monográfico, 316 pp.

Botkin, J. W. y otros (1979). *Aprender, horizonte sin límites.* Madrid: Siglo XXI/Santillana.

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).

Brandt, R. B. (1982). *Teoría ética*. Madrid: Alianza Universidad.

Bricall, J. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.

Brockington, D. y White, R. (1978). *In and Out of School*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Broudy, H. S. (1954). *Building a Philosophy of Education*. New Jersey: Prentice Hall.

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.

Browning, J. y otros (2000). *Claves de la nueva economía*. Madrid: Asociación para el progreso de la dirección (APD).

Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.

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).

Brunkhorst, H. (1995). *Del estado nacional a la sociedad civil: ¿una perspectiva europea?* Valencia: Episteme.

Buber, M. (1976). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de cultura económica.

Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 2ª ed.

Bunge, M. (1976). *Ética y ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.

Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización.* Barcelona: Ariel.

Bunge, M. (1981). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona: Ariel, 6ª ed.

Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy.* Vol. 7. Part. II. Dordrecht (Holland): Reidel.

Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001). *Educación: Riegos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Barcelona: Granica.

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.

Cabero, J. (1991). Actitudes de los profesores hacia los ordenadores y la informática, en M. Cebrián, (Dir.), *Medios y recursos didácticos*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga, pp. 85-98.

Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Cabero, J. (2003). Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación, en M. V. Aguiar y otros, *Cultura y Educación en la sociedad de la información*. La Coruña: Netbiblo, pp. 17-38.

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TICs en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, (21: 45), 4-19.

Cabero, J. (Coord.) (2007b). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill.

Calhoun, Ch. y Solomon, R. (Comp.) (1989). *¿Qué es una emoción? Lecturas de psicología filosófica.* México: Fondo de cultura económica.

Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A. y Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.

Campo, S. de (1976). *Diccionario de Ciencias Sociales,* Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Cano, J. (2010). *Docencia y responsabilidad jurídica: civil, penal y administrativa.* Madrid: Wolters Kluwer.

Canosa, J. (2011). Una universidad española de nivel mundial. *Cuadernos de pensamiento político*, (octubre-diciembre), 37-56.

Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.

Carbonell, J. y otros (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.

Carnicer, C. (2011). Europa de las profesiones. *Profesiones*, (132), 34-35.

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.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Carroll, L. (1981). *El juego de la lógica.* Madrid: Alianza, 5ª ed.

Carr-Saunders, A. y Wilson, P. (1933). *The Professions.* Oxford: Clarendon Press.

Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.

Castells, M. (2001a). *La era de la información. La sociedad red.* Madrid: Alianza Editorial, 2ª ed., 1ª reimp.

Castells, M. (2001b). Materiales para una teoría preliminar de la sociedad de redes. *Revista de Educación* (Número extraordinario de 2001), 41-58.

Castiglione, B. de (1984). *El cortesano*. Madrid: Espasa-Calpe, 5ª ed.

Castillejo, J. L. (1982). El marco sociocultural de la educación, en J. L. Castillejo y otros, *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya, pp. 37-64.

Castillejo, J. L. (1985). 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. (1986). Tecnología de procesos educativos, en J. L. Castillejo y otros, *Tecnología y educación*. Barcelona: CEAC., pp. 55-77.

Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.

Castillejo, J. L. y otros (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.

Caudo, M.ª V. di (2013). La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos. *Sophia*, (14), 33-50.

Cebrián Herreros, M. (2003). *Análisis de la información audiovisual en las aulas*. Madrid: Universitas.

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.

CESGA (1998). *A PONTE (An Approach to the Deployment of New Technologies in Education).* Proyecto ESPRIT (28085): www.aponte.org. Director del análisis de necesidades en Galicia y supervisor de las experiencias pedagógicas: J. M. Touriñán.

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, (1ª edición en inglés, 1976).

Charon, J. (1971). *De la materia a la vida*. Madrid: Guadarrama.

Chateau, J. (Dir.) (1956). *Les grands pedagogues*. Paris: P.U.F.

Churchan, W. C. (1961). *Prediction and Optimal Decision: Philosophical Issues of a Science of Values.* Nueva Jersey: Englewood Cliffs.

Clark, R. (2001). Media Are "Mere Vehicles". The Opening Argument, en R. Clark (Ed.), *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence. (Perspectives in Instructional Technology and Distance Education).* Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp.1-12.

Claxton,G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo.* Buenos Aires: Paidós.

Clezio, R. (2006). *La neutralité: un défi pour l'école*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Cogan, M. L. (1953). Toward a Definition of Profession. *Harvard Educational Review*, (23), 33-50.

Colbert, J. G. (1969). Método. *Gran Enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp, pp. 667-669.

Coldstream, P. (Dir.) (1988). *Towards a Partnership. Higher Education, Government, Industry*. Londres: Council for Industry and Higher education.

Colom, A. J. (2018). Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 1.

Colom, A. J. (1987). La educación como sistema, en J. L. Castillejo y A. J. Colom: *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Ceac, pp. 86-108.

Colom, A. J. (1997). Voluntariado y sociedad civil en el mundo escolar. *Bordón,* 49 (1), 27-36.

Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogía del laberint*. Palma: Univeristat de les Illes Balears.

Colom, A. J. y Rincón, J. C. (2007). *Educación, república y nueva ciudadanía.* Valencia: Tirant Lo Blanch.

Colom, A. J. y Touriñán, J. M. (2007). La lectura en el siglo XXI, en XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *Lectura y Educación.* Universitat Autònoma de Barcelona. Lloret de Mar. Fecha de consulta 24 de febrero de 2013. http://www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf

Colom, J. y Touriñán, J. M. (2009). *La lectura en el siglo XXI. Nuevas tecnologías y la nueva condición lectora*. México: ILCE.

Comenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 8ª ed.

Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Colloque sur l`enseignement supérieur et 1991: préparons l'àn 2000*. Université de Sienne.

Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: préparons l'année 2000*. Siena : Université de Sienne.

Comisión de las Comunidades Europeas (1991). *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea.* Informe final. COM (91) 349.

Comisión de las Comunidades Europeas (1992). *Report of the High Performance Computing and Networking Advisory Committee.* Bruselas: C.C.E. D. G. XIII.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993a). *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*: Informe final. Com. (93) 183 final. Bruselas, 5 de mayo.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993b). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.* Libro Blanco. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.

Comisión de las Comunidades Europeas (1993c). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.* Libro Blanco. Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994a). *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994b). *Comunicación de la Comisión sobre el reconocimiento de diplomas con fines académicos y profesionales*. Madrid: Consejo de Universidades.

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Einseigner et appendre. Vers la societé cognitive.* Bruselas. Fecha de consulta 23 de febrero de 2013 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF

Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. COM (2002) 779 final de 10 de enero de 2003 (Doc.5269/03).

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa.* COM (2003) 685 final (on line). Fecha de consulta 24 de febrero de 2013. Disponible en: http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90743.pdf

Commission of the European Communities (2008). *The Lisbon Objectives in Education and Training Indicators and Benchmarks.* Commission staff working document [on line] [Fecha de consulta 24 de febrero de 2013]. Disponible en la dirección http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf

Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. Nueva York: McGraw Hill.

Connor, C. y otros (2009). The ISI Classroom Observation System: Examining the Literacy Instruction Provided to Individual Students. *Educational Researcher,* 38 (2), 85-99.

Consejo De Universidades (1999). *Sistemas de gobierno de las universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: MEC.

Consejo Escolar del Estado (2002). *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Consejo Escolar del Estado. MEC.

Constitución Europea (2004). Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Coomans, F. (2004). Exploring the Normative Content of the Right to Education As a Human Right: Recent Approaches. *Persona y Derecho*, (50), 61-100.

Coomans, F. (2007). Identifying the Key Elements of the Right to Education: A Focus on Its Core Content. http://www.crin.org/docs/Coomans-CoreContent-Right%20to%20EducationCRC.pdf; fecha de consulta 4 de junio de 2013.

Coombs, Ph. H. (1973). Should One Develop Nonformal Education? *Prospects*, 3 (1), 287-306.

Coombs, Ph. H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 4ª ed. (1ª publicación en lengua inglesa, 1968).

Coombs, Ph. H. y Ahmed, M. (1974*). Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. John Hopkins University Press, Baltimore, (traducción castellana de 1975: La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal. Madrid: Tecnos

Cooper, H. (2001). *The Battle Over Homework.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Coreth, E. (1978). *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica.* Barcelona: Herder.

Corominas, F. (1977). *Fundamentos neurológicos del comportamiento*. Barceloan:Oikos-Tau.

Cortés, P. A. (2005). Educational Technology: As a Means to an End. *Educational Technology Review,* 13 (1), 73-90.

Cortés, P. A. (2009). Ethical Controversy over Information and Communication Technology, en R. Luppicini y R. Adella (Eds.) *Handbook of Research on Technoethics*. Ottawa: University of Ottawa, pp. 222-231.

Cortina, A. (1995). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.

Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.

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.

Creemers, B.; Kyriakides, L. y Sammons, P. (Eds.) (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Londres: Routledge Taylor Francis.

Crovi, D. (2007). *Comunicación educativa y mediaciones tecnológicas. Hascia nuevos ambientes de aprendizaje*. México: ILCE.

Cuban, L. (1993). Computers Meet Classroom: Classroom Wins. *Teachers College Record*, (95: 2), 15-210.

Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom.* Londres: Harvard University Press.

Cullen, J. B. (1978). *The Structure of Professionalism.* Nueva York: Petrocell.

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.

Dahil, R. A. (1968). *Análisis sociológico de la política*. Barcelona: Fontanella.

Dahrendorf, R. (2002). *Después de la democracia.* Barcelona: Crítica.

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.

Daza, B. C. (2009). Ambiente de aula: Ética del Cuidado y Disciplina Positiva, en G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en Valores y Ciudadanía desde una Perspectiva Cotidiana*. Bogotá, DC: Editorial Delfín, pp. 29-40.

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.

Debesse, M. y Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía. Tratado de ciencias pedagógicas*. Barcelona: Oikos-Tau. (1ª ed., en francés, 1971).

Declaración de Compostela (2004). *Conferencia iberoamericana de rectores y responsables de relaciones internacionales.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Febrero de 2004.

Decreto 1200/1966 de 31-III (BOE del 16-V-1966), por el que se ordenan los Departamentos de las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1974/1973 de 12-VII (BOE 22-VIII-1973), que Reestructura las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto de 27-I-1932 (*La Gaceta* del 29-I-1932), por el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Decreto de 7-VII-1944 (BOE del 4-VIII-1944), por el que se ordenan las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

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.

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.

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (fecha de edición original alemana, 1884).

Domínguez, I. y otros (2001). *La realidad de las fundaciones en España. Análisis sociológico, psicosocial y económico*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

Dorta-González, P. y Dorta-González, M.ª I. (2010). Indicador bibliométrico basado en el índice h. *Revista Española de Documentación Científica*, 33 (2, abril-junio), 225-245.

Doval, L. (1979). Acercamiento etimológico al término "educación". *Revista española de pedagogía*, 37 (146), 115-122.

DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. http://lema.rae.es/drae/

Dray, W. (1957). *Laws and explanation in History.* Oxford: Oxford University Press.

Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.

Dubinsky, J. M.; Roehrig, G. y Varma, S. (2013). Infusing Neuroscience into Teacher Profesional Development. *Educational Researcher*, 42 (6), 317-329.

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.

Durkheim, E. (1966). *Education et sociologie.* Paris: PUF. (Edición española de 1976, Salamanca: Sígueme).

Dürr, O. (1971). *Educación en la libertad*. Madrid: Rialp.

Dyaz, A. (1998). *Mundo artificial.* Madrid: Temas de Hoy.

Eagleton, T. (2001*). La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales.* Buenos Aires: Paidós.

Eagleton, T. (2001*). La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales.* Buenos Aires: Paidós.

Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno.* Barcelona: Destino.

Echeverría, J. (2001). Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo *E*-Learning. *Revista de Educación*, (Número extraordinario de 2001), 201-210.

Eckstein, J. (1969). Is It Possible for the Schools to Be Neutral? *Educational Theory*, 19 (4), 338-345.

Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven: Yale University Press.

Elliot, T. S. (1948). *Notes Towards the Definition of Culture.* Londres: Faber and Faber.

Elliott, J. (1979). Los valores del profesor neutral, en E. Bridges y P. Scrinshaw (Comp.), *Valores, autoridad y educación*. Madrid: Anaya, pp. 129-137.

Elmore, R. F. (2000).*Building a New Structure for School Leadership.* Washington, D.C.:The Albert Shanker Institute.

Elvin, H. L. (1973). *La educación y la sociedad contemporánea*. Barcelona: Labor.

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.

Enqvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales.* Madrid: Encuentro.

Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.

Escolano, A (1978). Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, en A. Escolano y otros, *Epistemología y Educación.* Salamanca: Sígueme, pp. 9-11 y 15-26.

Escolano, A. (1983). La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica, en J. Basabe y otros, *Estudios de epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya, pp. 9-32.

Espot, M.ª R. (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Praxis.

Esteve, J. M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.

Esteve, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.

Esteve, J. M. (2010a). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Paidós. 4ª imp. (1ª ed. 2003).

Esteve, J. M. (2010b). *Educar: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad.* Barcelona: Octaedro.

Estler, S. E. (1988). Decision Making, en N.J. Boyan (Ed.): *Handbook of research on educational administration*. Nueva York: Longman, pp. 305-320.

Etzioni, A. (1964). *Modern organization.* Nueva Jersey: Englewood Cliffs.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Nueva York: The Free Press.

Eurydice (2002a). *Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education*. http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm [Fecha de consulta 21 de diciembre del 2012].

Eurydice (2002b). *Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos.* Informe Anual 2000-01. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Eurydice (2004). *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.

Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. *International Sociology,* 18 (2), 395-415.

Faubell, V. (1973). La escuela contestada. ¿desescolarizar o reevaluar? *Revista de Ciencias de la Educación*, (73), 9-40.

Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza, (primera edición UNESCO, 1972).

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.

Fenn, J. y Raskino M. (2008). *Mastering the Hype Cycle. How to Choose the Right Innovation at the Right Time.* New York: Harvard Business Press.

Ferguson, A. (1974). *Un ensayo sobre la historia de la sociedad civil.* Madrid: Centro de estudios constitucionales.

Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.

Fernández, A. (2000). *Organización y gestión de empresas.* La Coruña: Universidade da Coruña.

Ferraté, G. (1998). Universidad y nuevas tecnologías. El cambio hacia la hiperuniversidad, en J. Porta y M. Lladonosa (Coords.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, pp. 173-194.

Ferrater, J. (1979). *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza Universidad.

Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 Vols. Madrid, Alianza.

Ferrer Guardia, F. (1912). *La escuela moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista.* Barcelona: Tusquets (edición de 1977).

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, (38), 75-82.

FESE (2003). *Libertad, igualdad y pluralismo en educación*. I Encuentro sobre educación en El Escorial. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

FESE (2004). *Educación y democracia*. II Encuentro sobre educación en El Escorial. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

FESE (2006). *La escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas*. I Encuentro sobre estudios jurídico-políticos en educación. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

FESE (2007). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

FESE (2010). *Pluralidad de misiones en el Espacio europeo de educación superior. Una reflexión sobre la transición de la universidad en España*. Madrid: Fundación europea Sociedad y educación

Foot, Ph. (1974). *Teorías sobre la ética*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freedman, K. (2002). Cultura visual e identidad. *Cuadernos de Pedagogía,* (312), 59-61.

Freinet, C. (1978). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Laia

Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas.* Barcelona: Península.

Frondizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.

FSI. Foro de la sociedad de la información (1996). *Redes al servicio de las personas y las colectividades. Cómo sacar el mayor partido de la sociedad de la información en la Unión Europea.* Primer informe anual del Foro de la Sociedad de la Información a la Comisión Europea. Foro de la Sociedad de la Información, Bruselas, Luxemburgo. http://www.ispo.cec.be/infoforum/pub.html. (Consulta 24 febrero 2013).

Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC. (Edición ampliada de 1992, *Filosofías de la Educación. Paideia*. Barcelona: CEAC).

Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Hogar del libro.

Fullat, O. (1984). *Verdades y trampas de la Pedagogía.* Barcelona: CEAC.

Fundación Aúna (2004*). España 2004. Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación Aúna.

Fundación Telefónica (2008). *Sociedad de la información en España*. http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie08/aplicacion_sie.html (Consulta 26/06/2013).

Fundación Telefónica (2009). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas.* Barcelona: Ariel.

Fundación Telefónica (2009). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.

Gadsden, V. L. (2008). The Arts and Education: Knowledge Generation, Pedagogy, and the Discourse of Learning. *Review of research in education*, (32), 29-61.

Gadsden, V., Davis, J. E. y Artiles, A. (Coords.) (2009). Risk, Equity and Schooling: Transforming the Discourse. *Review of Research in Education*, *33* (March), VII-XI.

Gage, N. L. (1963). Paradigms for Research on tTaching, en N. L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, pp. 99-141.

Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.

Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1979). *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Trillas, 3ª reimp.

Gallie, W. B. (1955-56). Essentially Contested Concepts. *Procedings of the Aristotelian Society*, (56), 167-198.

García Aretio, L. (Coord.) (2004). Educación con tecnología. *Bordón*, (56: 3-4), 403-653. Número monográfico, publicado en 2005.

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. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.

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. (Coord.) (1984). Teoría de la educación, en A. Escolano (Ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid: Anaya.

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 Carrasco, J. y García Peñalvo, F. J. (2002). Marco de referencia pedagógico en el contexto informacional. *Bordón*, (54: 4), 527-543.

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, A. y Martín García, A. V. (2002). Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación*. *Revista* Interuniversitaria, (14), 67-92.

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.

García Garrido, J. L. (1984). *Sistemas educativos de hoy.* Madrid: Dykinson.

García Garrido, J. L. (2002). Autonomía escolar y participación democrática, en J. L. García Garrido y otros, *La sociedad educadora.* Madrid: Fundación Independiente, pp. 147-168.

García Garrido, J. L. (2006). *La máquina de la educación.* Barcelona: Ariel.

García Garrido, J. L. y otros (2002). *La sociedad educadora.* Madrid: Fundación Independiente.

García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía sistemática.* Madrid: Rialp, 5ª ed. (1ª ed.de 1960).

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. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, (14), 19-46.

Garrido Falla, F. (1976). *Tratado de Derecho Administrativo*. Madrid: Instituto de Estudios Politicos. Vol. I.

Garrido Falla, F. (1984). Libertad de enseñanza y libertad de cátedra, en SEP, *Educación y sociedad plural*. Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela: Sociedad Española de Pedagogía, pp. 64-79.

Garrido Falla, F. (1985). *Reformas de la funci6n pública*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

Garrido Genovés, C. (2010). *Mientras vivas en casa. Inteligencia educacional*. Barcelona: Sello editorial.

Garrido, S. y Rodríguez, J. M. (2002). *Estrategia y política de empresa. Lecturas*. Madrid: Pirámide.

Gaviria, J. L. y otros (2009). El valor añadido en la educación. *Revista de Educación*, (348). Monográfico.

Geertz, C. (2000). *Las interpretaciones de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

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. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (20), 25-44.

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.

Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.

Gil Cantero, F. (Ed.) (2017). *Educación y desarrollo humano*. Madrid: Revista española de Pedagogía.

Gil Cantero, F.; Lorenzo, M. y Trilla, J. (2019). La teoría en la formación de profesionales de la educación. Ponencia 1ª del *XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación:* Formar para transformar: cambio

social y profesiones educativas. Málaga, noviembre 2019. Disponible en http://eventos.uma.es/27579/detail/xxxviii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html (conslultado 3-2-2020).

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilson, E. (1974). *El realismo metódico.* Madrid: Rialp, 4ªed.

Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.

Ginsburg, M. y otros (1988). El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparaci6n de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos. *Revista de Educación*, (285). Número monográfico.

Glenn, Ch. L. (2006). *El mito de la Escuela Pública*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Goguelin, P. 1973). *La formación continua de adultos*. Madrid: Narcea.

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 Dacal, G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación*, (193), 7-28.

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, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, N.; Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

González, W. J. (1988). Ámbito y características de la Filosofía y Metodología de la Ciencia, en W. J. González (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación científica*. Murcia: Universidad de Murcia. Secretariado de Publicaciones, pp. 35-63.

Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, (96), 606-633.

Göttler, J. (1967). *Pedagogía Sistemática.* Barcelona: Herder, 4ª ed.

Gouldner, A. W. (1965). Anti-minotaur: the Myth of a Value-Free Sociology, en I. L. Horowitz, *The New Sociology.* Oxford: Oxford University Press.

Gowin, D. B. (1963).Can Educational Theory Guide Practice? *Educational Theory*, 13 (1), 6-12.

Gowin, D. B. (1972). Is Educational Research Distinctive?, en L. G. Thomas (Ed.) *Philosophical Redirection of Educational Research*. 71 Yearbook of the National Society for the Study of Education. Parte 3, 1. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-25.

Gray, J. (2000). *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global.* Buenos Aires: Paidós.

Grunberg, J. y Summers, M., (1992). Computer Innovation in Schools: a review of selected research literature *Journal of Information Technology for Teacher Education*, (1: 2), 255-275.

Gubern, R. (2000). *Historia del cine.* Barcelona: Lumen, 6ª ed.

Guelman, A.; Cabaluz, F. y Salazar, M.(Coords.) (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* Buenos Aires: Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Guerra, L. y otros (2002). *Gestión integral de proyectos*. Madrid: Fundación Confemetal.

Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* Madrid: EDICUSA.

Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1994). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Hafferty, F. (2004). Towards the operationalization of professionalism: a commentary. *American journal of Bioethics*, 4 (2), 28-31.

Hafferty, F. (2006). Definitions of Profesessionalism: A Search for Meaning and Identity. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, (449), 193-204.

Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.

Hallak, J. (2003). Globalización, derechos humanos y educación, en L. Núñez y C. Romero, *Evaluación de políticas educativas*. VIII Congreso nacional de Teoría de la educación. Madrid: OEI-SITE, pp. 127-142.

Hamilton, W. Sir (1853). *Discussions on Philosophy*. Londres: Longman, Brown y Green. 2ªed.

Hampshire, S. (1982). *Thought and Action*. Londres: Chatto and windows.

Hanson N. R. (1977). *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. Madrid: Alianza Universidad.

Harré, R. y Secord, P.F. (1979). *The explanation of social behaviour.* Oxford: Basil Blackwell.

Hawkins, J. N. y Otros (1998). *International Education in the New Global Era*. Los Angeles: University of California.

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.

Heinecke, W. F. y otros (1999). New Directions in the Evaluation of the Effectiveness of Educational Technology. Conference on Educational Technology, Washington, D.C. http://people.ucalgary.ca/~ekowch/673/mar20/evaluationnewdirs.pdf Consultado 23 junio 2013.

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. (1978). *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza Universidad, 4ª ed. (Fecha 1ª ed., 1966).

Henry, B. (Ed.). (1962). *Education for the professions.* Chicago: National Society for the study of Education.

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.

Hernández Díaz, J. M.ª (2009). Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009). *Foro de Educación*, (11),321-324.

Hernández Pina, F. y otros (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

Herrán, A. de la (Coord.) (2012). La figura del pedagogo, hoy. *Boletín del colegio profesional de educación*, Madrid, (Marzo), 17-27.

Herrmann, N. (1990). *The Creative Brain*. Lake Lure, North Carolina: The Herrmann Group, Herrmann International, Brain Books, 2ª ed.

Hidalgo, A., León, G. y Pavón, J. (2002). *La gestión de la innovación y la tecnología en las organizaciones.* Madrid. Pirámide.

Hirst, P. H. (1966). Educational Theory, en J. W. Tibble (Ed.), *The Study of Education.* Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.

Hirst, P. H. (1967). Philosophy and Educational Theory, en I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education. Modern Readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78-95.

Hirst, P. H. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Hirst, P. H. (1977). ¿Qué es enseñar?, en R. S. Peters (Ed.), *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 295-324.

Hodas, S. (1993). Technology Refusal and the Organizational Culture of Schools *Education Policy Analysis Archives*, 1 (10). Disponible electrónicamente en http://epaa.asu.edu/epaa/v1n10.html (Consulta 23 febrero 2013).

Horizon Report (2013) *The NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium (Consulta 26 de junio de 2013). http://net.educause.edu/ir/library/pdf/HR2013.pdf

House of Commons. Education and Skills Committee (2006). *The Schools White Paper: Higher Standards, Better Schools for All*. Londres: House of Commons.

Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in Education. En E. Hoyle y J. Megarri (Eds.), *Professional Development of Teachers*, Londres: Kogan Page.

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 Ceneral.* Buenos Aires: El Ateneo, 7ª ed.

Hudson, W. D. (1974). *Filosofía moral contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad.

Hudson, W. D. (Ed.) (1983). *The Is Ought Qquestion. 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.

Hueso, A. L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.

Hugues, E. C. (1973a). Higher Education and the Profession, en C. Kaysen (Ed.). *Content and Context: Essays on College Education*. Nueva York: Mcgraw-Hill. 78-92.

Hugues, E.C. (1973b). *Education for the professions of medicine, law, theology and social welfare.* New York: Mcgraw-Hill.

Huntington, S. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós, 6ª ed.

Husén, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.

Husén, T. (1979). General Theories in Education. A Twenty-Five Years Perspective. *International Review of Education*, 25 (2-3), 199-219.

Husén, T. (1979). *The School in Question*. Oxford: Oxford University Press.

Husén, T. (1985). Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Husén, T. (1988). Research Paradigms in Education, en J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research Methodology and Measurement. An International Handbook*. Londres: Pergamon Press, pp. 17-20.

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. (1974). La manipulación y el hombre contemporáneo. *Revista de Estudios Políticos*, (195-196), mayo-agosto, 209-220.

Ibáñez-Martín, J. A. (1977). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica.* Barcelona: Herder, 2ª ed.

Ibáñez-Martín, J. A. (2005). Anámnesis y prognosis de la Filosofía de la educación, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 85-103.

Ibáñez-Martín, J. A. (2006). Endoutrinamento, en A. Dias de Carvalho, *Diccionario de Filosofía da Educaçao*. Porto: Porto Editora, pp. 130-132.

Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista española de Pedagogía*, 65 (238), 479-518.

Ibáñez-Martín, J. A. (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. (2009). Asentamiento y futuro de la Filosofía de la Educación en España, en *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, pp.127-135.

Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa.* Lección inaugural del curso académico 2010-2011. Facultad de Educación. Madrid: Universidad Complutense.

Ibáñez-Martín, J. A. (2012). *Educación, libertad y cuidado*. VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Educación. Consulta 24-II-2013, http://www.filosofiadelaeducacion.org/ocs-2.3.3-1/index.php/congreso/cife/schedConf/program.

IEDP (1997). La ciudad y la educación. *Revista Educación y ciudad* (2, Mayo). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf. Fecha de consulta 24 febrero 2013,

Iglesias, C. (2009). *No siempre lo peor es cierto*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

IRDAC. (1991). *La insuficiencia de las cualificaciones en Europa*. Comisión de las Comunidades Europeas. GTUPO de Trabajo 11.

Isaksen, S. y Tidd, J. (2006) *Meeting the Innovation Challenge: leadership for transformation and growth.* New York: J. Willey and Sons.

ISPO. Information society project office (1994). *Europe's Way to the Information Society. An Action Plan*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament and to the Economic and Social Committee and the Committee of Regions. http://www.ispo.cec.be/infosoc/backg/action.html. Consulta 24 junio 2013.

Jackson, J. (Ed.). (1970). *Professions and Professionalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jaramillo, R. (2009). Preguntas auténticas y ambientes democráticos, en G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*, Bogotá: Editorial Delfín, pp. 63-82.

Jeffreys, M. V. C. (1955). *Beyond Neutrality*. Londres: Pitman and Sons.

John, R. St. (2005). *Ocho secretos del éxito*. *T.E.D. (Tecnología, entretenimiento y diseño) Talks*. Fecha de consulta el 23 de septiembre de 2013. http://www.ted.com/talks/lang/es/richard_st_john_s_8_secrets_of_success.html

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.

Kant, E. (1911). *Tratado de pedagogía.* Madrid: Jorro.

Kant, E. (1966). *Reflexions sur l'Education.* Paris: Vrin.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 3º ed. (Edición original, 1803).

Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science.* San Francisco: Chandler Publishing Company.

Katz, M. S.; Noddings, N. y Strike, K. A. (2002). J*usticia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books.

Keeves, J. P. (1988). *Educational research, methodology and measurement, an international handbook*. Londres: Pergamon Press.

Keneller, G.F. (1969). *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: El Ateneo., (primera publicación en lengua inglesa 1966).

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork. Irlanda, Quality Promotion Unit, UCC. http://www.scthile.cl/download/new_resultados_de_aprendizaje_01_dkennedy.pdf Consultado el 9 de abril de 2013.

Kenneth, T. y Kincheloe, J. (Eds.) (2006). *Doing Educational Research: A Handbook.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

King, N. y Anderson, N. (2002). *Cómo administrar la innovación y el cambio. Guía crítica para organizaciones.* Madrid: Thomson.

King, N. y Anderson, N. (2003) *Cómo administrar la innovación y el cambio. Guía crítica para organizaciones.* Madrid: ITES-Paraninfo. ISI Thomson (www.thomsonlearning.com)

Kneller, G. F. (1969). *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Mifflin.

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.

Kozma, R. (2001). Robert Kozma´s Counterpoint Theory of "Learning with Media", en R. Clark *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence. (Perspectives in Instructional Technology and Distance Education).* Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 137-178.

Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A Critical Review of Concepts and definitions.* Cambridge: Harvard University Press. (Papers of the Peabody Museum, 47 (1).

Kroman, N. (1977). Epistemology as the Focus of Teacher Competence. *The Journal of Educational Thought*, 11 (2), 119-129.

Kuhn, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.

Kuhn, T. 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, T. S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. (Año de publicación original, 1968).

Kuper, A. (2001). *La cultura. La versión de los antropólogos*. Buenos Aires: Paidós.

Kymlicka, W. (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

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.

Larson, M. (1977). *The Rise of Professionalism: A sociological Analysis*. Londres: University of California Press.

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).

Lehu, J.-M. (2001). *Fidelizar al cliente. Marketing, internet e imagen de marca*. Buenos Aires: Paidós.

Leithwood, K. A. y Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership.* Washington: National College for school leadership-AERA.

Lessnoff, M. H. (2001). *La filosofía política del siglo XX*. Madrid: Akal.

Lévinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós.

Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito.* Madrid: A. Machado Libros.

Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros*. Valencia: Pre-Textos.

Lévy, P. (2003). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

Ley 11/1983 de 25-VIII *(*BOE del 1-IX-1983) de Reforma Universitaria.

Ley 13/1986 de 14 de abril (BOE del 18-IV-1986), de fomento y coordinación general de la investigación.

Ley 14/1970 de 4-VIII (BOE de 6-VIII-1970) General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa (LGE). Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley 14/2011 de 1 de junio (BOE de 2 de junio) de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE de 13 de abril), por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21de diciembre, de Universidades.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (BOE de 24 de diciembre), de Universidades.

Lieberman, M. (1956). *Education As a Profession*. Nueva York: Prentice Hall.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Locke, J. (1911). *Pensamientos acerca de la educación*. Madrid: La Lectura.

Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de cultura económica.

López, J. (2011). La búsqueda de la comprensión. *Revista de ciencias de la educación*, (227), 419-428.

López-Barajas, E. (2011). Las infotecnologías y los mundos virtuales. *Revista española de pedagogía*, 69 (249), 205-222.

Lorenzo, R. y Cabra, M. A. (1991). *Las fundaciones y la sociedad civil*. Madrid: Cívitas.

Louch, A. R. (1966). *Explanation and Human Action*. Oxford: Basil Blackwell.

Lucas, Ch. J. (Ed.) (1969). *What is Philosophy of Education*? Toronto: Collier-MacMillan.

Luft, J. (1973). *La interacción humana*. Madrid: Marova.

Luhman, N. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Madrid: Editora Nacional.

Lull, J. y Neiva, E. (2011). Hacia una nueva conceptualización evolutiva de la comunicación 'cultural'. *Comunicar*, XVIII (36), 25-34.

Lumsdaine, M. y Lumsdaine, E. (1995). Thinking Preferences of Engineering Students: Implications for Curriculum Restructuring. *Journal of Engineering Education*, 84 (2), 193-204.

Luque, D. (2019). Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización. *Revista Española de Pedagogía,* 77 (272), 67-82.

Luzuriaga, L. (1968). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.

Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

MacIntyre, A. (1984). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

Mackie, J. L. (1965). Causes and Conditions. *American Philosophy Quarterley*, 2 (4), 245-264.

Malosse, H. (1994). *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.

Manjón, A. (1948). *El pensamiento del Ave-María o lo que son las escuelas del Ave María: modos de enseñar*. Madrid: Patronato del Ave María.

Mantovani, J. (1972). *La educación y sus tres problemas***.** Buenos Aires: El Ateneo. 9ª ed.

March, J. G. y Simon, H. A. (1981). *Teoría de la organización*. Barcelona: Ariel, 5ª ed.

Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación,* Número extraordinario de 2005, 15-35.

Marc-Wogau, K. (1962). On Historical Explanation. *Theoria*, (28), 213-233.

Marglin, S. (2009). The Culture of Economics. *Development*, 52 (3), 292-297.

Marín Ibáñez, R. (1972). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp. (2ª ed. 1973).

Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.

Marín Ibáñez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía,* 41 (159), 9-23.

Marín Ibáñez, R. (1984). *La creatividad.* Barcelona: CEAC, 2ª ed.

Marín Ibáñez, 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.

Marsé, J. (2004). *Momentos inolvidables del cine.* Barcelona: Scrinium Editores.

Marta, C.; Martínez, E. y Sánchez, L. (2013). La i-generación y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-cola en Tuenti. *Comunicar*, XX (40), 41-48.

Martín Lopez-Muniz, J. L. (1988). *La profesionalizaci6n de la Administraci6n Pública: necesidad de revisión de algunos aspectos de la última reforma de la funci6n pública*. Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Economía y Hacienda.

Martin, B. (2008). *Estudios de las políticas científicas y de innovación ¿Qué hemos aprendido en 50 años?* Instituto de gestión de la innovación y del conocimiento. Universidad Politécnica de Valencia (http://www.ingenio.upv.es:80/).

Martín, C. y otros (1986). *Investigación, innovación y tecnología*. Barcelona: Orbis, Biblioteca de Economía Española.

Martineaud, S. y Engelhart, D. (1997). *El test de la inteligencia emocional. Cómo averiguar su cociente emocional*. Barcelona: Martínez Roca, 6ª ed. (Original de 1996).

Martínez Mut, B. (1997). *Calidad y educación. Un enfoque de ingeniería.* Valencia: Tirant lo blanch Libros.

Martínez, M. y otros (2016). *La Educación, en teoría.* Madrid: Síntesis.

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.

Masterman M. (1975). La naturaleza de los paradigmas, en I. Lakatos, y A. Musgrave (Eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento.* Barcelona: Grijalbo, pp. 159-201.

Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

Maxwell, J. C. (2005). *Liderazgo eficaz. Cómo influir en los demás.* Colombia: Editorial Vida.

Mayor Zaragoza, F. (1993). *Papel de las fundaciones en el desarrollo de la sociedad civil*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

Mayr, E. (1974). Teleological and Teleonomic: a New Analysis, en R. S. Cohen y M. W. Warstorfsky (Eds.), *Methodological and Historical Essays in the Natural and Social Sciences*. Boston Studies in the Philosophy of Science. Vol. XIV. Boston-Dordrecht: Springer-Reidel, pp. 91-118.

Mcluhan, M. y Powers, B. R. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Mcluhan, M. y Powers, B. R. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

McMillan, K., Hawkings, J. y Honey, M. (1999). *Educational Technology Resesearch and Development*. Nueva York: Center for Children and Technology.

McNamara, D. (1979). Paradigm Lost: Thomas Kuhn and Educational Research. *British Educational Research Journal*, 5 (2), 167-173.

MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) (BOE del 4 de mayo de 2006). Modificada por Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE de 13 de abril de 2007). Artículo 23: objetivos de la educación secundaria.

Medina Rubio, R (1998). Los Derechos Humanos y la Educación en los valores de una ciudadanía universal. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 529-560.

Medina Rubio, R. (1983). Educación y pluralismo político-administrativo. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (161), 463-486.

Medina Rubio, R. (1992). Estatuto epistemológico de la Teoría de la educación, en R. Medina y otros, *Teoría de la Educación*. Madrid: Uned, pp. 213-232.

Medrano, C. (2008). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (20), 205-224.

Medrano, C. y Cortés, A. (2007). Teaching and Learning of Values Through Television. *Review International of Education*, (53), 5-21.

Medrano, C. y Cortés, A. (2012). El poder educativo de los medios de comunicación, en J. M. Touriñán, (Dir.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo, pp. 195-220.

Mekel, M. (2006). Nanotechnologies: Small Science, Big Potential and Bigger Issues. *Development*, (49: 4), 47-53.

Menne, A. (1976). *Introducción a la lógica*. Madrid: Gredos, 2ª ed.

Menze, C. (1981). Formación, en J. Speck y G. Wehle, *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Barcelona: Herder, 287-297.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos.* Barcelona: Paidós, 2ª reimp.

Messadié, G. (1999). *Grandes descubrimientos de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Messadié, G. (2000a). *Grandes inventos del mundo moderno (desde 1850)*. Madrid: Alianza Editorial.

Messadié, G. (2000b). *Grandes inventos de la humanidad (hasta 1850)*. Madrid: Alianza Editorial.

Metcalf, J. y Mischel, W. (1999). A Hot/Cool-Sistem Analysis of Delay of Gratification: Dyanamics of Willpower. *Psycholoolgical Review*, (106), 3-19.

Metzger, U. (1978). *Education and Integrated Rural Development Programms*. París: UNESCO (Instituto Internacional de Planificación de la Educación).

Metzger, W. P. (1987). A Spectre Haunts American Scholars: The Spectre of "Professionism". *Educational Researcher*, 16 (6), 10-19.

Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Planeta.

Mialaret, G. (1977). *Las ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Michaux, L. (1975). *Los jóvenes y la autoridad*. Barcelona: Planeta.

Miguel, M. de (1988). Paradigmas de investigación educativa, en I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 60-77.

Millán Puelles, A. (1951). Los límites de la educación en Karl Jaspers. *Revista Española de Pedagogía*, 9 (35), 439-448.

Millán Puelles, A. (1973). La formación de la personalidad humana. Madrid: Rialp, 2ª ed.

Millán Puelles, A. (1974). *Economía y libertad.* Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros.

Mínguez, R. (2012). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad, en J. M. Touriñán (Dir.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo, pp. 281-304.

Ministerio de Ciencia y Tecnología. (2003). *Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo. Buenas prácticas y lecciones aprendidas*. Madrid: MinCyT.

Misses, L.Von (1968). *La acción humana. Tratado de economía.* Madrid: Sopec.

Mitchel, D. (1988). Educational politics and policy: The State level, en N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. Nueva York: Longman, pp. 453-466.

Mitchel, D. y Kertchner, C. (1983). Labour Relations and Policy, en L. Schulman, y G. Sykes, *Handbaok of Teaching and Policy*. Nueva York: Longman, pp. 67-83.

Mitter, W. (1981). ¿Ciencias de la educación o ciencia de la educación? Algunas consideraciones sobre una cuestión básica. *Perspectivas Pedagógicas*, 12 (47-48), 23-35.

Montaigne, M. (2005). *Ensayos completos*. Madrid: Cátedra, 2ª ed.

Montefiore, A. (Ed.) (1975). *Neutrality and Impartiality. The University and Political Commitment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Montessori, M.ª (1937). *El método de la pedagogía científica*. Barcelona: Araluce

Moore, P. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza. (1974, 1ª ed.).

Moore, W. E. (1970). *The professions. Roles and Rules.* Nueva York: Appleton.

Mora, F. (2002). *¿Cómo funciona el cerebro?* Madrid: Alianza.

Morando, D. (1969). *Pedagogía. Historia crítica de las corrientes pedagógicas que han forjado el desarrollo de la educación.* Barcelona: Luis Miracle.

Moreno Báez, E. (1996). *Los cimientos de Europa*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Morin, E. (1974). *El paradigma perdido: el paraíso olvidado*. Barcelona: Kairós.

Morin, E. (1984). Ciencia con *consciencia.* Barcelona: Anthropos.

Morin, E. (1998). *Introducción Al Pensamiento Complejo.* Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.

Morín, E. (2002). ¿Una segunda mundialización?, en E. Morín, R., Petrella, S., George, S., Naïr, V., Pérez-Díaz, I., Ramona, E. y Trías. *Desafíos de la Mundialización* (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos, nº 2; pp. 25-39). Madrid: Fundación M. Botín.

Morin, E. (2005). Repensar la reforma, reformar el pensamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, (342), 42-46.

Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa.* Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.

Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra. 4ª ed.

Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.

Mosterin, J. (1978). *Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza Universidad. (Versión actualizada de 2008, *Lo mejor posible. Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza editorial)

Mosterin, J. (2000). *Conceptos y teorías en la* ciencia. Barcelona: Ariel.

Mosterín, J. (2008a). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.

Mosterín, J. (2008b). *Lo mejor posible. Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza Editorial.

Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. 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.

Munford, L. (1979).*Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Universidad, 3ªed.

Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Cis Praxis.

Municio, P. (2001). La evaluación de la interacción con el entorno en las instituciones educativas. *Bordón*, (53: 4), 563-580.

Muñoz, A. (1999). *Responsabilidad civil de los docentes. Régimen jurídico y jurisprudencia*. Barcelona: Praxis.

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).

Nassif, R. (1975). *Pedagogía general.* Madrid: Cincel, 2ª ed. (1ª edición en Buenos Aires, 1958).

Nassif, R. (1980). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Nassif. R. (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea.* Madrid: Cincel, 3ª ed.

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

Naval, C. (2012). *La competencia social y cívica. Guía didáctica*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.

Naval, C., Print, M. y Veldhuis, R. (2002) Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37 (2), 107-128.

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.

Noddings, N. (1992). *The Challenges of Care in Schools.* New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad (texto original en inglés, "Care, Justice and Equity.") en M. S. Katz, N. Noddings y K. A. Strike, J*usticia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books, pp. 15-30.

Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha edición alemana de 1935).

Nordembo, S. (1979). Philosophy of Education in the Western World. Developmental Trends during the Last 25 Years. *International Review of education*, 25 (2-3), 435-459.

Novak, J. (1977). *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas.* Madrid: Alianza Editorial.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984) *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press (Edición castellana, 1998, Martínez Roca).

Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.

OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación.* Madrid: MECD-OCDE.

OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. Paris: OCDE.

O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

O'Connor, D. J. (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. 47-65.

OIT. (1970). *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*. Ginebra: OIT. (Edición revisada en 1968).

Olveira, E.; Rodríguez, A.; Touriñán, J. M. (2003). Emigración, interculturalismo y legitimación cultural. Las sociedades gallegas en el exterior. *Revista galego portuguesa de Psicoloxía e educación*, 10 (8), 9-20.

Orden de 13-II-1975 (BOE del 19-IX-1975), por la que se divide la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 13-III-1974 (BOE 2-IV-1974), por la que se crea la Sección de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 28-XII-1984 (BOE del 16-I-1985), que desarrolla con carácter transitorio el R D. 1888/1984.

Orden de 7 de febrero de 1984 (BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984), por la que se convocan y establecen las condiciones de realización de las pruebas de idoneidad previstas en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, para el acceso a las categorías de Profesor titular de Universidad y de Profesor titular de Escuela Universitaria.

Ortega Álvarez, L. (1983). *Los derechos sindicales de los funcionarios públicos*. Madrid: Tecnos.

Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Edición digital, http://es.scribd.com/doc/17781309/Jose-Ortega-y-Gasset-Meditaciones-del-Quijote).

Ortega y Gasset, J. (1968). *El tema de nuestro tiempo.* Madrid: Espasa-Calpe, Austral, 12ª ed. (fecha edición original, 1934 y la primera parte del libro se corresponde con la lección inaugural de su curso universitario 1921-22).

Ortega y Gasset, J. (1972). *¿Qué es la filosofía?* Madrid: Revista de Occidente, 8ª ed.

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.) (2001). *Violencia y educación*. Murcia: Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación.

Ortega, P. (Ed.) (2003). *Teoría de la educación. Ayer y hoy.* Murcia: Selegráfica (Obra conmemorativa de las veinte ediciones del SITE: Seminario interuniversitario de Teoría de la educación).

Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (15), 33-56.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, (19), 117-137.

Ortega, R. (Coord.) (2000). *Educar la convivencia par aprevenir la violencia*. Madrid: Machado libros.

Otero Novas, J. M. (2001). *Fundamentalismos enmascarados. Los extremismos de hoy*. Barcelona: Ariel.

Page, E. B. (1984). Un confortable escándalo: deberes para casa y clases sociales, en SEP, *Educación y sociedad plural*. VIII congreso nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela-Sociedad española de Pedagogía, pp. 137-145.

Paige, R. (2006). No Child left Behind. *Harvard educational review*, 76 (4), 461-473.

Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas.* Barcelona: Laia

Palop, P. (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Barcelona: Ariel.

Papert, S. (2003). Perspectivas de futuro, en OCDE, *Los desafíos de las TIC en la educación.* Madrid: OCDE-MECD, pp. 173-181.

Parcerisa, A. (2007). Las competencias como referente para la práctica educativa. *Eufonía*, (41), 6-16.

Parlamento Europeo (2008). El *PE sugiere introducir una asignatura de ¨educación Mediática¨ en las escuelas europeas*. Notas de prensa. http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//NONSGML+IMPRESS+20081216IPR44614+0+DOC+PDF+V0//ES&language=ES (Consulta 26 junio 2013).

Parsons. (1982). *El sistema social*. Madrid: Alianza Universidad.

Parsons. T. (1982). *El sistema social*. Madrid: Alianza Universidad.

Parsons.T. (1976). Profesiones liberales, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales.* Madrid: Aguilar. Vol. 8,

Pastor, M.ª I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. Revista española de pedagogía, 59 (220), 525-544.

Paulston, R.G. (1980). Education As Anti-Structure: Non-Formal Education in Social and Ethnic Movements. *Comparative Education*, 16 (1), 229-245.

Peiró, S. (2012). *Convivencia y educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y lartinoamericana*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Peña, J. V. y Fernández, C. (Coords.) (2009). *La escuela en crisis***.** Barcelona: Octaedro.

Pereira, M.ª C. y Solé, J. (2012) Pensar la adolescencia y la juventud a través del cine. análisis y propuesta educativa para la convivencia, en J. M. Touriñán, (Dir.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo, pp. 173-192.

Pérez Alonso-Geta, P. M.ª (1985). *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia: Nau-Llibres.

Pérez Alonso-Geta, P. M.ª (2006). *El brillante aprendiz.* Barcelona: Ariel.

Pérez Alonso-Geta, P. M.ª (2009). Creatividad e innovación: Una destreza adquirible. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 179-198.

Pérez Alonso-Geta, P. M.ª. (2011). El desarrollo cívico y moral de la ciudadanía: mitos y retos educativos. Encuentro de Teoría de la educación *Sistema educativo, nuevas y viejas encrucijadas* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, octubre, Sala Fontseré). Actualmente en vías de publicación como libro colectivo, *Desmitificación y crítica del la educación actual*, Barcelona: Octaedro).

Pérez Díaz, V. (1997). *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.

Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad, en E. Morín, R. Petrella, S., George, S. Naïr, V. Pérez-Díaz, I. Ramona y E. Trías *Desafíos de la Mundialización* (Colección Ciencias Sociales; Cuadernos (2) 119-137. Madrid: Fundación M. Botín, pp. 119-137.

Pérez Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*, (2003) *La familia española ante la educación de sus hijos.* Barcelona: Fundación La Caixa. Fecha d econsulta 23 de febrero de 2013 http://www.fundacio.lacaixa.es/estudiossociales/coleccion2_es.html.

Pérez Juste, R. (2001). La calidad de la educación, exigencia de nuestro tiempo, en Consejo Escolar *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: construir la convivencia*. Madrid: Consejo Escolar del Estado, MEC, pp. 19-30.

Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega de Ensino*, 13 (45), 387- 415.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (1999). Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil. *Revista Española de Pedagogía* (213), 245-278.

Pérez Serrano, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 19-43.

Pérez, M.ª A. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XX (39), 25-34.

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. (1958). *The Concept of Motivation.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

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. (1977). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Peters, R. S. (1979). *Ethics and Education.* Londres: G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.

Peters, R. S. (1982). La razón y la pasión, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 201-219.

Phenix, Ph. (1964). *Realms of Meaning*. Nueva York: Mcgraw-Hill.

Piaget, J. (1977). *Biología y conocimiento.* Madrid: Siglo XXI, 4ª ed.

Piaget, J. (1980). *Psicología y Pedagogía.* Barcelona: Ariel.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1972). *Psicología del niño*. Madrid: Morata, 3ª ed.

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).

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.

Popkewitz, Th. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata (edición inglesa de 2007).

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.

Porcher, L. (1976). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz.

Porcher, L. (1985). *La educación estética. Lujo o necesidad.* Buenos Aires: Kapelusz.

Porta, J. y Lladonosa, M. (Coords.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

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

Postman, N. (1991). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela.* Barcelona: Octaedro.

Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Círculo de lectores.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9 (5), 1-6.

Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Tecnos.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1983). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia.* Madrid: Alianza Universidad.

Pring, R. (1979). En defensa de la autoridad, en D. Bridges y P. Scrimshaw (Eds.), *Valores, autoridad y educación*. Madrid: Anaya, pp. 30-48.

Puig, J. M.ª (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética.* Barcelona: PPU

Puig, J. M.ª (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.

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: Stanford University Press, pp. 240-254.

Quintana, J. M. (1977). *Sociología de la educación*. Barcelona: Hispano Europea.

Quintana, J. M. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en A. Escolano y otros, *Epistemología y Educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92-118.

Quintana, J. M.ª (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía.* 40 (157), 65-74.

Quintana, J. M.ª (1983). Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación, en J. Basabe Barcala y otros, *Estudios sobre epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya, 75-107.

Quintana, J. M.ª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson.

Quintana, J. M.ª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson.

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.

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. (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.

Rabazas, T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.

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.

Ranjard, P. (1988). Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. *Revista de Educación*, (285), 63-85.

Read, E. (1969). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Reader, W. (1966). *Professional Men*. Londres: Weidenfield y Nicholson.

Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre (BOE de 6 de octubre), por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

Real Decreto 1313/2007 de 5 de octubre (BOE de 8-X-2007) por el que se regula el Régimen de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

Real Decreto 1427/1986 de 13-VI (BOE del 11-VII-1986), que modifica parcialmente el R D. 1888/1984. Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 1888/1984 de 26-IX (BOE del 29-X-1984), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 2360/1984 de 12-XII (BOE 14-I-1985), sobre los Departamentos Universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 432/2008 de 12 de abril (BOE de 14-IV-2008) de Presidencia del Gobierno, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales.

Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.

Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement.* Paris: P.U.F. (Presses universitaires de France).

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'education: Analyse du discours pedagogique*. Paris, P.U.F.

Reboul, O. (1994). *Introduction à la rhétorique: Théorie et pratique*. Paris, P.U.F., 2ª ed.

Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación.* Barcelona: Idea Books.

RECE (2012). *Educación y ciudad. Una complicidad imprescindible*. Red estatal de ciudades educadoras. X Congreso. Fecha de consulta 24 de febrero de 2013. http://ciudadeseducadoras.ciudadalcala.org/convocatoria.

Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel Educación.

Reeves, T. C. (1998). *The impact of media and technology in schools: A research report prepared for The Bertelsmann Foundation*. The University of Georgia. http://treeves.coe.uga.edu/edit6900/BertelsmannReeves98.pdf (Consulta 26 de junio de 2013).

Reig, D. (2012a). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS*, (90), Enero-Marzo 2012. Fundación Telefónica. Consultado 27 de febrero de 2013.] http://www.telos.es

Reig, D. (2012b). *Zonas de Desarrollo Próximo, Entornos Personales de Aprendizaje e Internet como Derecho Fundamental*. Consultado 27 de febrero de 2013. http://www.dreig.eu/caparazon

Reisner, R.A. (2001). A History of Instructional Design and Technology: Part I. A History of Instructional Media. *Educational Technology Research and Development*, 49 (1), 53-64.

Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos: intervención socio-educativa adulta*. Barcelona: Ariel.

Resolucion de 26-XI-1984 (BOE de 8-XII-1984), sobre la adscripción de plazas de profesorado universitario.

Resolución de 27-XI-1984 (BOE del 4-XII-1984), sobre los destinos de los Profesores Titulares de Universidad que han superado las Pruebas de Idoneidad. Ministerio de Educación y Ciencia.

Rey, A. (1959). *La ciencia oriental antes de los griegos*. México: Uteha.

Richmond, S. (1991). Three Assumptions that Influence Art Education: A Description and a Critique. *Journal of Aesthetic Education*, (25), 1-15.

Richmond, W. K. (1980). *Educación y escolaridad*. Barcelona: Herder.

Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (13), 79-105.

Ringstaff, C. y Kelley, L. (2002). *The Learning Return on Our Educational Technology Investment. A Review of Findings from Research*. WestEd RTEC, San Francisco. http://www.wested.org/online_pubs/learning_return.pdf (Consulta 26 de junio de 2013).

Robinson, K. (2006). *School Kills Creativity. T.E.D. Talks (Tecnología, entretenimiento y diseño).* Consultado el 23 de septiembre de 2013 en la dirección http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

Robinson, K. y Aronica, L. (2009). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.

Rodríguez Galdo, M.ª J. y otros (2001). Dinámica Social, en J. M.ª Gómez, (Coord.) *Galicia 2010.* Santiago de Compostela: Proyecto Galicia 2010, pp. 143-200.

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 a Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-53.

Rodríguez Ortega, J. (2000). *Texto e hipertexto, escuela e hiperescuela*. Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000. Documento policopiado. Madrid: CIDE.

Rodríguez, A.; Bernal, A. y Urpi, C. (2005). *Retos de la educación social*. Pamplona: Ediciones Eunate.

Rodríguez, M. y Oliveros, G. (1988). *Guía de los derechos del profesor*. Madrid: Escuela Española.

Rof Carballo, J. (1976). *La familia, diálogo recuperable.* Madrid: Karpos.

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.

Roma, J. (2001). *Jaque a la globalización*. Barcelona: Grijalbo.

Romano, V. (2001). Pros y contras de la E-education, *Revista de Educación* (Número extraordinario 2001), 211-216.

Romay, J. M. (2002). *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo.* Santiago: Fundación Caixa Galicia.

Romero, C. (2006). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Romero, F. (1961). *Ubicación del hombre*. Buenos Aires: Columba, 3ª ed.

Rousseau, J.-J. (1973). *Emilio o la educación*. Barcelona: Fontanella. (Edición original de 1762)

Rousseau, J.-J. (1982). *Contrato social.* México: Selecciones Austral, Espasa-Calpe mexicana.

Ruíz-Vargas, J. M.ª (2000). Investigación neurocognitiva de la memoria. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, (189-190), 73-101.

Runge Peña, A. K. (2005). Reflexiones pedagógicas sobre la investigación y la docencia universitarias a la luz de la formación: el modelo humboldtiano como ejemplo. *Uni-pluri/versidad*, 5 (2), 41-49. Colombia, Medellín: Facultad de Educación-Universidad de Antioquia.

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.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen : Hogrefe and Huber Publishers.

Sáenz de Miera, A. (2001). *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de Universidades.

Sáenz de Miera, A. (2002). *La universidad en la nueva economía.* Madrid: Consejo de Universidades.

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.

Sáez Alonso, R. (2016). Teoría de la Educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: Redipe, pp. 123-152.

Sáez Carreras, J. (1988). El debate Teoría-Praxis en las Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, (3), 9-47.

Salamon, L. M. y otros (2001). *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid: Fundación BBVA.

Salgado J. F. y Páez, D. (2007). La productividad científica y el índice *h* de Hirchs de la psicología social española: convergencia entre indicadores de productividad y comparación con otras áreas. *Psicothema*, 19 (2), 179-189.

Sammons, P. y Bakkum, L. (2012). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review of the Literature. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 9-26.

Sanders, D. y McPeck, J. (1976). Theory Into Practice or Viceversa Comments on Educational Antinomy. *The Journal of Educational Thought*, 10 (3), 23-43.

Sanvisens, A. (1983) Concepción sistémico-cibernética de la educación, en J. L. Castillejo y otros, *Teoría de la educación (El problema de la educación).* Murcia: Limites, pp. 163-186.

Sarramona, J. (1985). *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona. CEAC.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.

Sarramona, J. (2013). La evaluación como necesidad a la vez que desafío pedagógico, en la obra conjunta, SI(*e*)TE, *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro (en prensa, uso de manuscrito fotocopiado).

Sarramona, J. (Coord.) (2003a). *Identificació de les competencies básiques.* Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya.

Sarramona, J.; Vázquez, G. y Colom, A. J. (1998). *La educación no formal*. Barcelona: Ariel.

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

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.

Scheler, M. (1938). *El resentimiento en la moral*. Madrid: Espasa Calpe.

Scheler, M. (1941). *Etica. 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.

Schöfthaler, T. (1981). Educación informal. *Revista de Educación*, (Tubinga), (24), 89-107.

Schram, W. y otros (1967). *The New Media: Memo to Educational Planners*. París: UNESCO/I, I.E.P.

Schulman, L. S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective, en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teachin*g. Nueva York: MacMillan, pp.3-6.

Schumpeter, M. A. (1949). *The Theory of Economic Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum. *School Review*, 81 (4), 501-522.

Sección de Ciencias de la Educación (1984). *Cíncuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Sefton-Green, J. (2006). *Youth, Technology and Media Cultures*, en J. Green y A. Luke (Eds.), Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts. AERA. *Review of Research in Education*, (30), 279-306.

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.

SEP (1984). *Educación y sociedad plural*. VIII congreso nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela-Sociedad española de Pedagogía.

Shapere, D. (1964). The Structure of Scientific Revolutions*. Philosophical Review*, (73), 383-394.

SI(*e*)TE (2010a). Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, (8), 6-23.

SI(*e*)TE (2010b). Premis, castigs i educació. *Anuari de psicología (2008-09)*, (12), 87-100.

SI(*e*)TE (2011). Desarrollo sostenible y educación. *Revista EDUCAB,* (3), 117-138.

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). *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro.

SI(*e*)TE. Educación (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 para el Desarrollo Internacional. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

SID (2000). *Globalization and Knowledge Society: Expert Meeting*. Santiago de Compostela: Instituto gallego de cooperación iberaomericana- Sociedad para el Desarrollo Internacional.

SID. (1997) *¿Qué globalización?* Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

SID. (1999). *ICT,s. 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: Igaci.

Silberman, Ch. E. (1971). *Crisis in the classroom. The Remaking of American Education.* Nueva York: Random House.

Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad* Venezuela, Caracas: Unesco/Iesalc.

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.

SITE (2004). *Familia, educación y sociedad civil.* XXIII Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación. Lugo: Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias de la Educación.

Smagorinsky, P. (2007). Is "Doing Educational Research" As Matter of Perspective? Two Reviewers Begin the Dialogue. *Educational researcher*, 36 (4), 1999-203.

Smeyers, P. (2001). Qualitative Versus Quantitative Research Design: A Plea for Paradigmatic Tolerance in Educational Research. *Journal Of Philosophy Of Education*, 35, 477-495.

Smeyers, P. (2008). Qualitative and Quantitative Research Methods: Old Wine in New Bottles? On Understanding and Interpreting Educational Phenomena. *Paedagogica Historica*, 44, 691-705.

Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.

Smith, S. L. (1970). A First-Order Analysis of Education. *Educational Theory,* 20 (4), 387-398.

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.

Snow, C. P. (1969). *The Two Cultures and a Second Look*. Cambridge: Cambridge University Press.

Solomon, R. C. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós. (Original de 2007).

Soto, J. (2012). Entornos de aprendizaje, comunidad virtual y ciudadanía, en J. M. Touriñán, (Dir.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo, pp. 111-138.

Souviron, J. M.ª (1988). *La configuración jurídica de las profesiones tituladas en España y en la Comunidad Europea*. Madrid: Consejo de Universidades.

Spackman, P. (1973) ¿Son necesarias las escuelas? *Facetas*, 5 (4), 23-33.

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.

Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.

Stalcup, R. J. (1969). *Sociología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

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.

Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.

Stiglitz, J. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid: Taurus.

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.

Strike, K. (2000a). Liberals, Communitarianism and the Space Between: in Praise of Kindness. *Journal of Moral Education*, 29 (2), 133-147.

Strike, K. (2000b). Schools as Communities: Four Metaphors, Three Models, and a Dilemma or Two. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), 617-642.

Strong, E. W. (1937). *Procedures and Metaphysics*. Berkeley: University of Califorinia Press.

Suchodolsky, B. (1979). Philosophy and Education. *International Review of Education*, 25 (2-3) 347-366.

Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.

Sykes, G. (1987). Evolution of the Professions. *The Holmes Group Forum*, (1), 10-12.

Sztajn, P.; Confrey, J.; Wilson, P. H. y Edington, C. (2012). Learning Trajectory Based Instruction: Toward a Theory of Teaching. *Educational Researcher*, 41 (5), 147-156.

Tarkovski, A. (2002). *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine.* Madrid: Rialp, 6ª ed.

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 o*f Behaviour. Londres: Routledge and Kegan Paul. (fecha 1ª ed., 1964).

Taylor, R. (1966). *Action and Purposse*. 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.

Tenorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalizaci6n. Un marco de referencia para el análisis hist6rico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, (285). Número monográfico.

Terceiro, J. B. (1996). *Socied@d Digit@l. Del Homo Sapiens al Homo Digitalis.* Madrid: Alianza Editorial.

Terceiro, J. B. y Matías, G. (2001). *Digitalismo: un nuevo horizonte socioeconómico*. Madrid: Taurus.

Thomas, J. (1976). *Los grandes problemas de la educación en el mundo*. Madrid: Anaya.

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.

Tibble, J. W. (1969). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Tisseltus, A. y Nilsson, S. (Eds.) (1971). *The Place of Value in a World of Facts*. Nueva York: J. Wiley.

Tobío, C.; Agulló, M.ª S.; Gómez, M.ª V. y Martín, T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI.* Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".

Torres, A. (1995). *100 años de cine*. Madrid: Alianza.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.

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: Springer; Dordrecht (Holland): 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. (1980). La escuela y su futuro. *Árbor***,** (415), 93-101.

Touriñán, J. M. (1981). Valor pedagógico y educativo del principio de actividad. *Revista española de pedagogía*, 39 (153), 127-142.

Touriñán, J. M. (1983a). Método, metodología y metodologismo. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

Touriñán, J. M. (1983b). El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista. *Bordón*, 35 (249), 379-404.

Touriñan, J. M. (1984a). La imagen social de la Pedagogía. *Bordón*, (253), 600-630.

Touriñán, J. M. (1984b). Delimitación de la intervención educativa como acción. *Revista Española de Pedagogía*, (163), 79-100.

Touriñán, J. M. (1986). Delimitación pedagógica de estudiar y estudiante. *Revista Ciencias de la Educación*, 32 (128), 433-454.

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.

Touriñan, J. M. (1988). Formación del profesorado, consideraciones de base para una modificación de la propuesta del M.E.C. *Bordón*, 40 (3), pp. 467-478.

Touriñán, J. M. (1988-89). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Revista Educar*, (14-15), 81-92.

Touriñán, J. M. (1989a). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-36.

Touriñán, J. M. (1989b). Las finalidades de la educación: análisis teórico, en J. M. Esteve (Ed.), *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga, pp.15-36.

Touriñán, J. M. (1990a). El conocimiento pedagógico. Corrientes y parámetros. *Educar*, (14-15), 81-92.

Touriñán, J. M. (1990b). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.

Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: El sentido de la competencia profesional. *Revista de Teoría de la Educación*, (3), 11-28.

Touriñán, J. M. (1995a). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.

Touriñán, J. M. (1995b). *La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia.* Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad. México: Instituto de Fomento e Innovación Educativa. Y *Revista Española de Pedagogía*, 53 (202), 397-435.

Touriñán, J. M. (1995c). El desarrollo del sistema universitario y de la comunidad científica como instrumento de innovación, en J. M. Touriñán (Dir.), *Datos estadísticos del Sistema Universitario de Galicia 1993-94*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Touriñán, J. M. (1996a). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, (8),

55-80. (Primera versión, (1983c), Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación, en P. Aznar, y otros, Conceptos y propuestas (II) Valencia: Nau Llibres, pp. 105-127)

Touriñán, J. M. (1996b). *Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht*. XI Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Donostia. Tomo III, pp.165-190.

Touriñán, J. M. (1996c). La liberté d'énseignement, democratisation et autonomie scolaire. *Penser l'éducation.* (2). Ampliado en *Revista Bordón*, 48 (3), 273-299.

Touriñán, J. M. (1997a). Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, (1), 9-32.

Touriñán, J. M. (1997b). La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles. *Revista galega de cooperación científica iberoamericana*, (4), 40-61.

Touriñán, J. M. (1997c). La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.

Touriñán, J. M. (1998a). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula Abierta*, (72), 97-131.

Touriñán, J. M. (1998b). La lógica de la decisión en la racionalización de la oferta universitaria. Análisis de una propuesta. *Aula abierta*, (71), 33-70.

Touriñán, J. M. (1998c). Derechos humanos y educación para el desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), 415-436.

Touriñán, J. M. (1999a). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-453.

Touriñán, J. M. (1999b). Enseñanza pública-enseñanza privada. Nuevas perspectivas del debate. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, (3), 7-36.

Touriñán, J. M. (1999d). *Informe sobre el valor de las nuevas tecnologías para la mejora de la calidad de la docencia universitaria. Proyecto USC. 2002*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

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. (2001). Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización. *Revista de Educación* (Número Extraordinario 2001), pp.217-230.

Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación* (Número extraordinario), pp. 179-198.

Touriñán, J. M. (2003a). Sociedad de la información: visión y misiones de la universidad en torno a las estrategias de innovación. *Tecnología y comunicación educativas*, 17 (38), 4-20.

Touriñán, J. M. (2003b). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, (15), 213-234.

Touriñán, J. M. (2003c). Compartir el mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación*, (332), 213-231.

Touriñán, J. M. (2004a). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 31-56.

Touriñán, J. M. (2004b). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón,* 56 (1), 25-48.

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. (2005c). Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12 (10), 163-186.

Touriñán, J. M. (2005d). *Educación electrónica e innovación estratégica. El reto de la sociedad digital en la escuela.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

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). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, (10: Junio), 9-36.

Touriñán, J. M. (2007a). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-311. Fecha publicación, Abril de 2008.

Touriñán, J. M. (2007b). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas***,** 21(45), 42-69.

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). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, (215), 127-148.

Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21(1), 129-159.

Touriñán, J. M. (2010a). Familia, escuela y sociedad civil agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, (7), 7-36.

Touriñán, J. M. (2010b). Formación de criterio a favor de las TIC en educación. Orientación de la educación electrónica, en J. M. Touriñán (Dir.) *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña, Netbiblo, pp. 122-159.

Touriñán, J. M. (2010c). La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada. *Revista Mallorquina de Pedagogía***.** (21), 9-40.

Touriñán, J. M. (2011a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? Encuentro de Teoría de la educación *Sistema educativo, nuevas y viejas encrucijadas* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, octubre, Sala Fontseré). Publicado en SI(*e*)TE (2013). *Desmitificación y crítica del la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.

Touriñán, J. M. (2011b). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, número extrordinario de 2011, pp. 283-308.

Touriñán, J. M. (2011c). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Revista ESE, estudios sobre educación*, (21, diciembre), 61-81.

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. (2012d). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual, en M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza(Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.

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. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2015a). P*edagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª edición de 2016).

Touriñán, J. M. (2015b). La complementariedad metodológica: Principio de investigación pedagógica. *Hermes Analógica***,** (6), pp. 6-43.

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. (2018c). Imagen social de la Pedagogía, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 5.

Touriñán, J. M. (2018d). El lenguaje de la educación; más allá de lemas y metáforas. *Revista Boletín Redipe*, 7 (10), octubre, 31-58.

Touriñán, J. M. (2019a). 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. (2019b). ¿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.

Touriñán, J. M. (2019c). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 8 (3), 19-65.

Touriñán, J. M. (2019d). 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. (2020). *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books). Libro conmemorativo del otorgamiento del I premio internacional Educa-Redipe (modalidad trayectoria profesional), bienio 2018-2019, a J. M. Touriñán López.

Touriñán, J. M. (Dir.) (1996). *Sistema Universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2001). *Familia, juventud y nuestros mayores. La actitud proactiva.* Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia.

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. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación,* 22 (2), 151-181.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2018). *La construcción de ámbitos. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. y Maceira, A. (Coords.) (1999). *La familia: encrucijada de caminos*. Actas del II Congreso internacional de la familia. Santiago de Compostela: Consellería de Familia-universidad de Santiago d eCompostela.

Touriñán, J. M. y otros (1996c). La lógica de las decisiones en la construcción de sistemas educativos: estudio de un caso. *Revista Española de Pedagogía*, 54 (205), 511-534.

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. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica*. *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela, Andavira (Es nueva edición actualizada de la obra agotada de J. M. Touriñán, J. M. y R. Sáez, (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica.* A Coruña: Netbiblo).

Touriñán, J. M. y Soto, J. (2005). El programa e-Europa y la educación electrónica: el desarrollo de la sociedad de la información como objetivo de la Unión Europea. *Tecnología y Comunicación Educativas* (41), Julio-Diciembre, 34-58.

Touriñán, J. M. y Soto, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula Abierta*, 35 (1-2), 9-34.

Touriñán, J. M. y Soto, J. (2012). La educación electrónica como ámbito de educación general. Observatorio ILCE (Instituto latinoamericano de la comunicación). México: ILCE. http://observatorio.ilce.edu.mx/index.php/investigaciones-especializadas. (Consultado 26 junio 2013).

Touriñán, J. M.; Rodríguez, A. y Longueira, S. (2019). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8 (6), junio, 23-49.

Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (1999). Comisión Europea. Programa PRINCE. Santiago: Fundación Galicia-Europa.

Trigg, R. (2001). *Concepciones de la naturaleza humana. Una introducción histórica.* Madrid: Alianza.

Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

Trilla, J. (1987). *Teorías de la educación (bosquejo para una taxonomía).* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.* Barcelona: Paidós.

Trilla, J. (1993a). *Otras Educaciones*. Barcelona: Anthropos.

Trilla, J. (1993b). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* Barcelona: Ariel.

Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Barcelona: Graó.

Trillas, E. (1998). *La inteligencia artificial. Máquinas y personas*. Madrid: Debate.

Trubek, D. M. (1998). *The Future of International Education.* Madison: University of Wisconsin-Madison.

Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.

Turing, A. (1950). Computing Machinery and Intelligence, *Mind*, (59), 433-460.

Tusquets, J. (1972). *Teoría de la educación*. Madrid: Magisterio Español.

Tuthill, D. y Ashton, P. (1983). Improving Educational Research through the Development of Educational Paradigms. *Educational Researcher*, 12 (6), 6-14.

Tylor, E. B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.

Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education,* 20, 291-301.

Ullmann, J. (1976). *La pensée educative contemporaine.* París: Presses Universitaires de France.

UNESCO (1976). *La educación en marcha*. Barcelona: Teide/UNESCO.

UNESCO (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Unesco.

UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa*. *Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM. Fundación Santa María.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

UNESCO. (2008). *Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional*. Paris: División de la Sociedad de la Información.

UNRISD (2000). *Visible Hands. Taking Responsibility for Social Development*. Ginebra: UNRISD (United Nations Research Institute for Social Development). Informe incluido en *Geneve 2000: The Next Step in Social Development.* (http://www.unrisd.org/80256B3C005BB128/(httpProjects)/AB848CABCB1F893380256B61003A1EB5?OpenDocument). Fecha de consulta 23 de febrero de 2013

US Government (1973). *A Nation at Risk*. The Imperative for Educational Reform. http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html (Fecha de consulta 23 de febrero de 2013).

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. (1983). La educación como experiencia: directriz temporal, en J. L. Castillejo y otros, *Teoría de la educación (El problema de la educación).* Murcia: Limites, pp. 127-144.

Vázquez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro, en la obra conjunta, *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 13-39.

Vázquez, G. (1991). La Pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (188), 123-146.

Vázquez, G. (2004). El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX: El quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 37-59.

Vázquez, G. (2007). La pedagogía en y de la sociedad cognitiva, en J. Boavida y A. García del Dujo, *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra, pp. 259-294.

Vázquez, G. (2011). Familia y escuela. Hacia la ruptura del compromiso. Encuentro de Teoría de la educación *Sistema educativo, nuevas y viejas encrucijadas*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, octubre, Sala Fontseré. (Actualmente en vías de publicación como libro colectivo, *Desmitificación y crítica del la educación actual*, Barcelona: Octaedro).

Vázquez, G. (2018). La Pedagogía en el mosaico de las ciencias, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 3.

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.

Vázquez, V.; Escámez, J. y García, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Brief ediciones.

Vega Román, E. A. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7 (9), 56-62.

Vega y Relea, J. (1973). La escuela fuera de la escuela. *Revista de Educación*, (225-26), 30-42.

Vera-Rojas, M. P.; Massón, R. M.ª y Vera, L. A. (2018). Mirada analítica a las facultades de ciencias de la educación y la formación del profesorado. *Revista Boletín Redipe*, 7 (12), 207-214.

Vollmer, H. y Mills, D. (Eds.). (1966). *Professionalization*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Walton, J. (1963). A Discipline of Education, en J, Walton y J. C. Kuethe (Eds.), *The Discipline of Education*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 3-16.

Walton, J. (1971). *Introduction to Education: A Substantive Discipline*. Waltham, Massachussets: Xerox College Press.

Walton, J. (1974). A Confusion of Contexts. The Interdisciplinary Study of Education. *Educational theory*, 24 (3), 219-229.

Wanjiru, Ch. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: EUNSA.

Watt, A. J. (1976). *Rational Moral Education.* Melbourne: Melbourne University Press.

Weber, M. (1971) *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.

Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2ª reimp.

Weber, W. (1985). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales.* Madrid: Técnos.

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.

Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.

Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.

Wheeler, H. (1971). La ciencia bajo la ley. *Facetas*, 4 (1), 112-124.

White, D. J. (1979). *Teoría de la decisión*. Madrid: Alianza Universidad, 2ª ed.

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.

Wilenski, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone. *American Journal of Sociology,* 70 (2), 137-58.

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.

Willmann, O. (1941). *Teoría de la formación humana*. Madrid: CSIC.

Wilson, J. (1981). *Discipline and Moral Education.*, Windsor: National Foundation for Educational Research, NFER-Nelson.

Wirth, U. (1998). El razonamiento abductivo en la interpretación según Peirce y Davidson, *Analogía Filosófica*, 12 (1), 113-124.

Wittrock, M. C. (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan.

Wolbring, G. (2006). Nanotechnology for Health and Development. *Development*, 49 (4), 6-15.

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.

Woodruffe, Ch. (1993). What Is Meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14 (1), 29-36.

Wright, G. H. Von (1963). *The Varieties of Goodnes*. Londres: Routiedge and Kegan Paul.

Wright, G. H. Von (1979). *Explicación y comprensión.* Madrid: Alianza Universidad.

Wright, G. H. Von (1980). El determinismo y el estudio del hombre, en J. Manninen y R. Toumela (Comps.). *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 183-204.

Wright, L. (1976). *Teleological Explanations. An Etiological Analysis of Goals and Functions*. Los Angeles: University of California Press.

Wulff, H.; Pedersen, S. y Rosenberg, R. (2002). *Introducción a la filosofía de la medicina.* Madrid: Triacastela.

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.

Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial. Fundación Xabier Zubiri.

Zumeta, W. y Solomon, L. C. (1982). Professions Education, en H. E. Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. Nueva York: The Free Press. Vol. 3.

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Dónde está la educación 71
Cuadro 2. Principios de metodología y de investigación en educación 85
Cuadro 3. Pedagogía como conocimiento del ámbito 'educación' y derivación formal de disciplinas ... 88
Cuadro 4. Corrientes del conocimiento de la educación 109
Cuadro 5. Derivación del conocimiento pedagógico según las corrientes 112
Cuadro 6. Modos de entender la investigación teórica del campo de la educación 113
Cuadro 7. Conocimiento pedagógico derivado para la intervención educativa 113
Cuadro 8. Capacidad de resolución de problemas para la intervención 115
Cuadro 9. Relación teoría-práctica en la corriente marginal 116
Cuadro 10. Relación teoría-práctica en la corriente de subalternación 117
Cuadro 11. Relación teoría-práctica en la corriente autónoma 118
Cuadro 12. Generación de mentalidades pedagógicas 119
Cuadro 13. Focalizaciones disciplinares del conocimiento de la educación 121
Cuadro 14. Profesiones según nivel de análisis epistemológico en la concepción subalternada ... 165
Cuadro 15. Diversidad de funciones combinando niveles y tareas con competencias específicas ... 166
Cuadro 16. Objeciones, desde la práctica, a la necesidad de Pedagogía para la función pedagógica 178
Cuadro 17. Funciones distintas y niveles epistemológicos comunes respecto de un ámbito de conocimiento compartido 191
Cuadro 18. Conocimiento que da competencia para la función en la Corriente Marginal 201
Cuadro 19. Conocimiento que da competencia para la función en la Corriente subalternada. 205
Cuadro 20. Conocimiento que da competencia para la función en la Corriente autónoma 212
Cuadro 21. Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación. 236
Cuadro 22. Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas. 240
Cuadro 23. Modelo de Facultad de filosofía y ciencias de la educación. Conexión conceptual y articulación extrínseca de carreras. 283
Cuadro 24. Modelo de Facultad de educación. No conexión conceptual y articulación intrínseca de carreras 285
Cuadro 25. Modelo Facultad de Pedagogía. Conexión empírica y articulación interna de carreras ... 287
Cuadro 26. Ejes de innovación de la oferta relacionados con la educación 310
Cuadro 27. Cualificación y especificación de la convivencia. 334
Cuadro 28. Concepto de educación para la convivencia 335
Cuadro 29. Cuadrantes que representan la persona en relación con otras personas 339
Cuadro 30. Complejidad objetual de 'educación' 352
Cuadro 31. Relación compleja entre valores y actividad común interna del educando 356
Cuadro 32. Relación educativa como interacción para educar 394
Cuadro 33. Racionalización de la decisión política 450
Cuadro 34. Desagregación sistémica de niveles de decisión política 451
Cuadro 35. Tipos de explicación y criterios diferenciadores 462
Cuadro 36. Elementos estructurales de la intervención 477
Cuadro 37. Vinculación intencional y programada entre necesidad, función y recurso 487
Cuadro 38. Sentido de la educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. 500

Cuadro 39. Convivencia ciudadana como desarrollo cívico intercultural. 505
Cuadro 40. Componentes del área cultural "desarrollo cívico" como ámbito de educación..... 508
Cuadro 41. Procesos de educación en función del agente educador y su intencionalidad. 541
Cuadro 42. Ejes matriciales de la creatividad. 566
Cuadro 43. Racionalización de la oferta..... 578
Cuadro 44. Diversidad tipológica de la oferta cultural..... 579
Cuadro 45. Territorialización sectorializada. 581
Cuadro 46. Coherencia ideológica institucional. 584
Cuadro 47. Implementación educativa de la oferta..... 586
Cuadro 48. Implementación educativa de la oferta innovada. 593
Cuadro 49. Sistematización axiológica de los derechos humanos. 603
Cuadro 50. Componentes del área cultural "desarrollo" como ámbito de educación. 607
Cuadro 51. Relación entre educación, desarrollo y principios de innovación. 609
Cuadro 52. Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de 'educación'..... 645
Cuadro 53. Sentido de la educación que cualifica el significado desde espacio, tiempo, género y diferencia específica..... 647
Cuadro 54. Significado de educación como confluencia de criterios de definición..... 651
Cuadro 55. Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal..... 653
Cuadro 56. Principios de educación derivados del carácter y el sentido de la educación. 656
Cuadro 57. Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación..... 659
Cuadro 58. Componentes de un ámbito de educación..... 665
Cuadro 59. Educación CON el área cultural en la escuela asumiendo la orientación formativa temporal..... 667
Cuadro 60. Dimensiones generales de intervención 670
Cuadro 61. Elementos de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando. 676
Cuadro 62. Elementos de la acción educativa concreta a partirde las dimensiones generales de intervención 678
Cuadro 63. Acción educativa programada 683
Cuadro 64. Arquitectura curricular derivada del ámbito de educación. 690
Cuadro 65. Disciplinas propias del ámbito, por tareas, problemas y bloques de actividad. 692
Cuadro 66. Valores agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación. 699
Cuadro 67. Componentes del área cultural "valores" como ámbito de educación. 705
Cuadro 68. Competencia de Educador "Valores como ámbito general de educación". 708
Cuadro 69. Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades internas, competencias, capacidades y disposiciones del educando..... 734
Cuadro 70. Premios y castigos moduladores de función y necesidad..... 741
Cuadro 71. Mapa de componentes de la competencia digital..... 754
Cuadro 72. Cultura organizativa y predisposición al cambio tecnológico..... 774
Cuadro 73. El área de experiencia "digital y mediática" como ámbito de educación. 780
Cuadro 74. Principios de intervención pedagógica. 794
Cuadro 75. Elementos estructurales de la intervención con principios derivados..... 796
Cuadro 76. Acción educativa controlada desde principios derivados..... 799
Cuadro 77. Esquema de la Decisión técnica..... 801
Cuadro 78. Pedagogía Tecnoaxiológica. 803
Cuadro 79. Pedagogía Mesoaxiológica (doblemente mediada). 805
Cuadro 80. Elementos de indagación disciplinar en la intervención..... 809
Cuadro 81. La mirada pedagógica..... 811
Cuadro 82. Diagrama funcional para la intervención pedagógica(acción educativa programada)..... 812
Cuadro 83. Relación Pedagogía como disciplina y Educación como ámbito de conocimiento. 815

Cuadro 84. Investigaciones teóricas del campo de la educación 827
Cuadro 85. Ámbito disciplinar de la teoría de la educación 829
Cuadro 86. Corrientes del conocimiento de la educación 834
Cuadro 87. Derivación del conocimiento pedagógico según as corrientes 835
Cuadro 88. Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como
Teorías Filosóficas acerca de la educación 837
Cuadro 89. Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como
Filosofía de la educación 838
Cuadro 90. Construcción de una teoría interpretativa en
educación 839
Cuadro 91. Estructura de la disciplina Teoría de la educación como
teoría interpretativa 840
Cuadro 92. Estructura de la disciplina Teoría de la Educación
como teoría práctica 842
Cuadro 93. Construcción de una Teoría sustantiva
en la Pedagogía 844
Cuadro 94. Pedagogía como disciplina con autonomía
funcional 846
Cuadro 95. Construcción de una Teoría de la Educación
como disciplina académica sustantiva en la Pedagogía 847
Cuadro 96. Integración de componentes de disciplinas
académicas sustantivas 848

Libros de la Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica
J. M. Touriñán López, Director,

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

Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica
(ISBN: 978-1-951198-20-6)

Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-958-58492-6-6)

Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education
(ISBN: 978-1-945570-57-5)

Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica
(ISBN: 978-84-9745-451-3)

Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación
(ISBN: 978-1-945570-42-1)

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada
(ISBN: 978-84-9745-994-5)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar
(ISBN: 978-1-951198-91-6)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales
(ISBN:

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones aplicadas
(ISBN:

Más información:

http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica

La pregunta “Dónde está la educación” tiene una respuesta directa en este libro: donde está la actividad común interna y externa de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos-. Todas las personas realizamos actividad común externa: jugamos trabajamos, estudiamos, exploramos, intervenimos y nos relacionamos. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque, cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar.

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

La Pedagogía como disciplina es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación. La función de educar requiere el uso de medios y la Pedagogía valora como educativo cada medio utilizado en la interacción. Valorar y comprender cada medio como educativo, hace a la Pedagogía, meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión). Toda la pedagogía es mesoaxiológica: comprende el medio valorado como educativo, ajustándolo al significado de educar desde el conocimiento verdadero de ese ámbito. Es la perspectiva mesoaxiológica.

En perspectiva mesoaxiológica, la Pedagogía es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque el conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento basado en decisiones técnicas, 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 es mesoaxiológica, 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 cultural, la pedagogía es Pedagogía Mesoaxiológica, doblemente mediada: mediada (relativa al medio o ámbito de educación que se construye ajustándolo al significado de educar) y mediada (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención, ajustándolos al significado de educar).

José Manuel Touriñán López