

Antonio Medina Rivilla - UNED Agustín de la Herrán Gascón - UAM
María Concepción Domínguez Garrido - UNED
(Coords)

Hacia una Didáctica Humanista



editorial
redipe

INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA &
PEDAGÓGICA
IBEROAMERICANA

editorial
redipe © 2020

Título original:

HACIA UNA DIDÁCTICA HUMANISTA

Coordinadores: Antonio Medina Rivilla, UNED

Agustin de la Herrán Gascón, UAM

María Concepción Domínguez Garrido, UNED

ISBN: 978-1-951198-30-5

Primera Edición, Agosto 2020

REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía

Capítulo Estados Unidos

Bowker-Books in print

Editorial REDIPE (95857440)

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Coeditor: Editorial UNED, España

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Director Editorial: Santiago Arboleda Prado

Diseño Gráfico: Nelson Largo

Consejo Académico:

Pedro Ortega. Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal- España)

José Manuel Touriñán. Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía mesoaxiológica, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela

Mario Germán Gil. Investigador Universidad Santiago de Cali

María Ángela Hernández. Investigadora Universidad de Murcia, España

María Emanuel Almeida. Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Rodrigo Ruay Garcés. Pedagogo chileno

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de esta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía

editorial@redipe.org

www.redipe.org



Índice

PRÓLOGO	7
Los coordinadores	
HACIA UNA DIDÁCTICA HUMANISTA PARA EL SIGLO XXI	11
Joan Mallart Navarra y Albert Mallart Solaz	
LA DIDÁCTICA, DISCIPLINA ARTÍSTICA, TRANSFORMADORA Y HUMANISTA	41
Antonio Medina Rivilla, María del Castañar Medina Domínguez y Raúl González Fernández	
ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO, EL LEGADO DIDÁCTICO DE LEV S. VIGOTSKY	73
Ramón Ferreiro Gravié	
UMANIZZAZIONE, CITTADINANZA E DIALOGO	127
Massimo Baldacci e Liliana Dozza	
IDENTIDAD PROFESIONAL, DIÁLOGO ENTRE CULTURAS Y LIDERAZGO EMOCIONAL	147
María Concepción Domínguez Garrido y María del Castañar Medina Domínguez	
UNA MIRADA HUMANISTA DE LA PRIMERA INFANCIA: PEDAGOGÍA, DERECHOS Y RETOS DESDE HOY	175
Elvira Molina Fernández, Inmaculada García Martínez y José Luis Villena Higuera	

LOS MEDIOS Y SU VALOR PEDAGÓGICO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA	199
José Manuel Touriñán López	
LO DIGITAL EN LA DIDÁCTICA HUMANISTA	269
María Luisa Sevillano García y Esteban Vázquez Cano	
USO DIDÁCTICO DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DESDE UN ENFOQUE HUMANISTA	293
María Luz Cacheiro-González, José Manuel Sáez-López y María Jesús Sánchez-Pindado	
LA TECNOLOGÍA HUMANISTA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	319
Juan Manuel Trujillo Torres, Inmaculada Aznar Díaz y Carmen Rodríguez Jiménez.	
PROBLEM SOLVED! GENERALLY DIDACTIC PERSPECTIVE ON PROBLEMS AND PROBLEM SOLVING AS CREATIVE TEACHING-LEARNING PROCESSES	337
Ulrike Stadler-Altmann	
MÉTODOS DEL APRENDIZAJE ACTIVO PARA EL DESARROLLO	361
Martin Carnap	
HACIA UNA DIDÁCTICA COMPRENSIVO EDIFICADORA	389
Julio César Arboleda	
DEL ‘DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE’ AL ‘DISEÑO UNIVERSAL DE LA ENSEÑANZA FORMATIVA’: CRÍTICAS Y PROPUESTAS DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA	461
Pablo Rodríguez Herrero y Agustín de la Herrán Gascón	



Prólogo

La obra que presentamos muestra una creativa aportación a la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se procede desde una visión de la Didáctica centrada en la realidad singular de cada ser humano. Se ejecuta conscientes de la profunda implicación que el profesional de la docencia ha de asumir ante la incertidumbre, la complejidad, la diversidad cultural, así como de la intensidad de los ritmos de la sociedad del conocimiento y la inmersión en el mundo digital.

El trabajo está constituido por un conjunto de capítulos que analizan el reto de la humanización de los docentes y estudiantes en el contexto social vigente. Constata la urgencia de revitalizar los elementos sustantivos y las principales características que han de definir los procesos instructivo-formativos, ante la pluralidad de las personas, el necesario encuentro entre las culturas y la presión de una sociedad en permanente ritmo y fuertes tensiones glocalizadoras que nos demandan las instituciones educativas. Aspira a subrayar el valor de cada persona en su proceso de desarrollo integral, avanzando en las bases de un liderazgo educativo abierto y comprometido.

Los perfiles de aprendizaje de los estudiantes requieren un nuevo estilo de actualizar la enseñanza y compartir con ellos ingentes retos, en coherencia con el dominio de las competencias, la cultura de la humanización y el desafío de una educación integral. Tal complejidad exige un estudio, análisis y comprensión del significado de la Didáctica, en esta multiforme realidad sociocultural e institucional.

La estructura de la obra se conforma desde una visión indagadora y reflexiva, que valora los procesos formativos en toda su complejidad. Muestra

visiones humanistas de la Didáctica. Considera la adaptación de los medios a un continuo e intenso reto humanizador y educativo. Se expone una necesaria humanización pedagógica de las TIC, que cuestiona los estilos y modos de emplearse en las más diversas situaciones educativas. Propone métodos pertinentes para dar una respuesta a cada situación educativa emergente. Actualiza didácticamente teorías como la vigostkyana, en un mundo en plena socialización tecnológica, que reclama una adecuación de tales recursos a los verdaderos valores y expectativas del ciudadano en el avanzado siglo XXI. Se atienden los más reconocidos valores y demandas de las personas a lo largo de su vida, evidenciando sus peculiaridades y la ingente adaptación crítica, que han de llevar a cabo desde su concepción hasta la plenitud existencial, en cuanto personas inalienables, que aspiran a su más fecunda forma de ser.

¿Qué se espera de un diálogo didáctico comprometido con una radical humanización de cada persona y de la propia Didáctica, como disciplina pedagógica de la enseñanza para la formación?

Las numerosas visiones que se aportan en este trabajo compaginan una pluralidad de voces y países. Desde Italia a USA, pasando por numerosos colegas de varias universidades españolas, se destaca un estilo interuniversitario y de ciudadanos del mundo. Expresan de un modo intenso y comprometido la axiología necesaria para resituar a los seres humanos, como los auténticos protagonistas del acto de enseñanza-aprendizaje para una formación más humanizada y completa.

El conjunto de trabajos aporta conciencia que posibilita un marco de pleno entendimiento y de atención a los grandes ámbitos y enfoques que la Didáctica ha de atender en la tercera década del siglo. Es un momento crucial ante la agenda del 2030, que formula la ONU, y que se sitúa en una ecología, humanidad y equilibrio vital entre todas las personas, con especial participación del profesorado, en un mundo crecientemente interconectado y en frenético movimiento. El estudio de los diversos capítulos evidencia un genuino hilo conductor, que se centra en un estilo didáctico adaptado a cada persona, verdadero referente y generador de su propia obra educadora, derecho irrenunciable y valor intrínseco para el ser humano, protagonista de su formación en una sociedad hiper-estimuladora.

La Didáctica aporta modelos, métodos y formas de atención a todas las personas, que los profesionales de la educación pueden impulsar en las instituciones educativas. Se precisa de una elevada proyección social, abierta a las continuas y cambiantes expectativas de cada participante en los actos formativos. Se requiere una visión glocalizadora, compleja y en permanente aplicación de los auténticos principios de igualdad y desarrollo integral sustentable, que hemos de trabajar.

Invitamos a colegas, docentes, estudiantes y familias a adentrarse en este gran horizonte, desde este enfoque de la enseñanza. Desarrollemos una Didáctica y una teoría de la formación que permita avanzar en el radical compromiso que el proceso educativo y el acto de enseñanza-aprendizaje nos demandan. Hagámoslo, en lo posible, en función de la plenitud y radical personalidad de cada ser humano, para su desarrollo y prácticas desde una profunda comprensión vital e integral.

Los coordinadores



Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa

José Manuel Touriñán López

Universidad de Santiago de Compostela

Catedrático de Teoría de la Educación

<http://dondestalaeducacion.com/>

RESUMEN

Decir “Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa” es una forma de resaltar el valor pedagógico de los medios en la relación educativa. La relación educativa es la interacción de identidades que realizamos para educar; es la puesta en escena de la intervención pedagógica y eso nos exige valorar como educativo cada medio que utilizamos para educar. La Pedagogía valora como educativo cada medio que utiliza en el proceso de intervención pedagógica, es decir, ajusta cada medio al significado de educar. Y ese ajuste al significado de educar marca la condición de valor pedagógico de los medios que se utilizan. Los medios son medios, porque se entienden en una relación medios-fines y son pedagógicos, porque se utilizan y sirven para educar, pues se ajustan al significado de esa acción por medio de la actividad común interna y externa en cada interacción educativa concreta. Justificar eso es el objetivo de este capítulo.

PALABRAS CLAVE. Educación; relación educativa; medios; fines; relación medios-fines; competencia técnica.

ABSTRACT

To say "Means and their pedagogical value in the educational relationship" is a way of highlighting the pedagogical value of the means in the educational relationship. The educational relationship is the interaction of identities that we carry out to educate; it is the staging of the pedagogical intervention and that requires us to value as educational each means we use to educate. Pedagogy values as educational each mean that it uses in pedagogical intervention process, that is, it adjusts each medium to the meaning of educating. In addition, this adjustment to the meaning of education marks the condition of pedagogical value on the means that are used for educating. Means are means, because they are understood in a means-ends relationship and they are pedagogical because they are used and serve to educate, so they adjust to the meaning of that action, through internal and external common activity in each definite interaction. Justifying that, it is the goal of this chapter

KEY WORDS. Education; Educational Relationship; Means; Aims; Means-Ends Relationship; Technical Competence.

INTRODUCCIÓN

En la carrera de pedagogía, en mis clases de Teoría de la Educación, mis alumnos deben realizar en grupos de cuatro un trabajo sobre un autor clásico vinculado al pensamiento pedagógico. En el trabajo deben distinguir contexto histórico-biográfico y sociocultural, pensamiento filosófico y pensamiento pedagógico del autor. En el título del trabajo deben identificar al autor clásico por su nombre y cronología con un lema o un concepto que resuma la idea de educación del autor. Además, tienen que reflejar en un mapa conceptual de tres niveles como mínimo el contenido que han ido creando. En las conclusiones deben ser capaces de ponderar al autor, haciendo ver cuánto tiene de vigencia y qué han aprendido de ese autor, desde la perspectiva de la relación educativa que hay que establecer en cada intervención pedagógica.

Para hacer ese trabajo, utilizamos las clases interactivas del semestre (hora y media por semana) para trabajar cada apartado en cada grupo y además dedico una parte de la clase interactiva a desarrollar los cuatro ejes que les pueden ayudar a adquirir una visión transversal y común a todos los clásicos desde la perspectiva pedagógica. Se trata de conseguir abordar los clásicos,

asumiendo que:

- Los clásicos hablan necesariamente de fundamentos de la educación; nadie llega a ser clásico por ser propagandista de un grupo político, sino porque es capaz de exponer en sus escritos una visión coherente de los fundamentos de la educación (concepto, finalidades, relación educativa, posibilidad y necesidad de educar, agentes).
- Los clásicos usan formas de conocimiento y hay que entender que, en la evolución del discurso pedagógico y según las épocas, en la educación ha habido pensamiento mítico, mágico y supersticioso, pero que también hay pensamiento teórico, tecnológico y práctico y que en cada autor clásico pueden aparecer lemas, metáforas y antinomias como recurso explicativo y de acción. Se trata de entender, en definitiva, que el conocimiento de la educación tiene capacidad de resolución de problemas y que es válido, si sirve para educar.
- Los clásicos afrontan de manera más o menos explícita el sentido de la acción educativa y el sentido de vida; están obligados a relacionar ideas y creencias como sustrato de la acción y de la comprensión. Y esto no quiere decir que se planteen en cada discurso el problema de la religación como compromiso de fe religiosa, sino el sentido antropológico más concreto de que las personas viven y se define combinando ideas y creencias en su sentido de vida y acción. De manera tal que hay que entender que el problema de la relación entre racionalidad y acción humana, entre saber, creer y actuar ocupa un lugar específico en la formación de cada educando y que nadie es ajeno a las creencias tóxicas, a la manipulación, al adoctrinamiento y a los fundamentalismos de tipo ideológico, cultural, político y religioso. Se trata de aprender en los clásicos que la relación educativa implica siempre el riesgo de olvidar que educamos sujetos para que sean personas, agentes actores y autores de su formación y de sus proyectos.
- Los clásicos abordan siempre el valor cívico-político de la educación. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para educar al hombre y que este pueda transformar la sociedad, si así lo deciden individual y colectivamente. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo y el reto es conseguir desarrollar identidad y diversidad en cada territorio legalmente definido.

Todos los clásicos afrontan el problema de la relación sociedad-poder y legitimación que debe definirse en términos de relación justicia-poder ejercido para educar-verdad. La educación tiene que ser comprendida como una tarea que ha evolucionado hacia la responsabilidad compartida; una tarea de corresponsabilidad en la que hay que establecer los límites entre una prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho de cada uno a decidir sus proyectos, preservando el derecho de cada uno ejercer la tarea que le compete en la educación.

Por otra parte, en mis clases del máster universitario de Investigación en educación, diversidad cultural y desarrollo comunitario abordamos la complejidad estructural de la decisión y la importancia de la relación educativa para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando. La relación educativa se asume como interacción de identidades para educar, como la puesta en escena de la intervención pedagógica en la que hay que contar con los medios pertinentes para que cada educando sea no solo actor, sino también actor de sus propios proyectos y cambios (Tourinán López, 2019b). En las clases del Máster, los alumnos tienen que realizar un trabajo de práctica en sesiones interactivas cuya finalidad es entender la complejidad estructural de la decisión en política educativa, de manera que, comprendiendo el campo propio de la decisión de política educativa, no la confundan con una decisión técnica, con una decisión de la sociedad civil o con una decisión individual de una persona privada. Se trata de entender que, por definición, los profesionales de la educación, ni son charlatanes opiniómanos de la Pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida.

A lo largo del trabajo de prácticas cada grupo de trabajo ha de poner un ejemplo que permita distinguir, respecto de una cuestión concreta del tema de trabajo elegido por el grupo, una actuación de política de la educación, una actuación de política educativa, una actuación de educación política y una actuación de politización de la educación.

Además, dado que la complejidad estructural de la decisión implica distinguir dimensiones y ámbitos de libertad, el trabajo debe permitir observar que una misma persona puede actuar como individuo, como político y como

profesional, asumiendo la distinción entre dimensiones de libertad, grados de libertad y ámbitos internos y externos de libertad.

Para todo eso, los alumnos usan en su discurso las formas de conocimiento pertinentes y garantizan la diferencia de discurso cuando hablan de libertades formales y de libertades reales. Y de la misma manera pertinente han de manifestarse en su escrito las diferencias entre argumentar acerca del derecho “a” la educación y acerca del derecho “de” la educación. Se trata, en definitiva, de comprender que, en el paso del conocimiento a la acción, los medios y las oportunidades se usan y vinculan a condiciones espacio-temporales y a condiciones axiológico-culturales específicas que deben ser explicitadas.

El punto final del trabajo es razonar acerca de la legalidad y la legitimidad de una decisión en política educativa, comprendiendo que esta, conceptualmente, no anula la decisión del técnico, ni la decisión de la sociedad civil, ni la decisión individual personal. El reto es afrontar el problema de la relación educativa en su puesta en escena, sabiendo que cada intervención decidida debe encuadrarse en términos de relación justicia-poder-verdad (en nuestro caso, Ética-Política-Pedagogía).

El conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica, pero eso no significa que, de manera individual, algún técnico no pueda saltarse el límite de la decisión técnica, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida. Ética, política y pedagogía pueden formar parte de los ámbitos de decisión de una persona individualmente considerada y nada impide que su decisión personal como decisión moral sea hacerse político o instrumentalizar la educación de manera inmoral o actuar como un especialista con competencia técnica fundada en el conocimiento de la educación. Justicia-poder-verdad son tres ámbitos de toma de decisiones; su traducción disciplinar puede ser, en nuestro caso, ética-política-pedagogía; pero cada uno de ellos responde a criterios propios, por mucho que la misma persona pueda estar en los tres ámbitos; saber usarlos y limitarse apropiadamente en cada uno de ellos, es problema de formación y de conciencia moral.

En la relación educativa, su puesta en escena en cada intervención pedagógica, exige no confundir la mentalidad técnica y la mentalidad política. Desde la perspectiva de la Pedagogía, estamos en condiciones de afirmar

que, con fundamento en el conocimiento de la educación, la diferencia entre dimensión técnica, moral, ética y política de la decisión, coloca a los profesionales de la educación en situación de no convertirse en charlatanes opiniómanos de la Pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. En definitiva, Ética, Política y Pedagogía son complementarias y compatibles en la decisión personal y en la decisión técnica correspondiente a la intervención pedagógica que tiene que ordenar los medios para educar en cada circunstancia (Tourriñán López, 2017b).

Ambas experiencias, la del grado (qué han aprendido del autor estudiado, desde la perspectiva de la relación educativa que hay que establecer en cada intervención pedagógica) y la del postgrado (entender que, por definición, los profesionales de la educación, ni son charlatanes opiniómanos de la Pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida), nos ponen en situación de razonar acerca del sentido de la relación educativa y el valor pedagógico de los medios utilizados: la relación educativa es la interacción de identidades que realizamos para educar; es la puesta en escena de la intervención pedagógica y eso nos exige valorar como educativo cada medio que utilizamos para educar (Tourriñán López, 2019c). El objetivo de este capítulo es eso: justificar el significado de la relación educativa y el valor pedagógico de los medios en la relación educativa, sin perder el sentido de la diferencia entre decisiones técnicas, decisiones políticas y decisiones éticas en las decisiones de la persona.

1. LA RELACIÓN EDUCATIVA TIENE SIGNIFICADO PROPIO Y ASUME LOS CRITERIOS DE USO COMÚN Y DE FINALIDAD DE EDUCACIÓN EN SU 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 se defiende que 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).

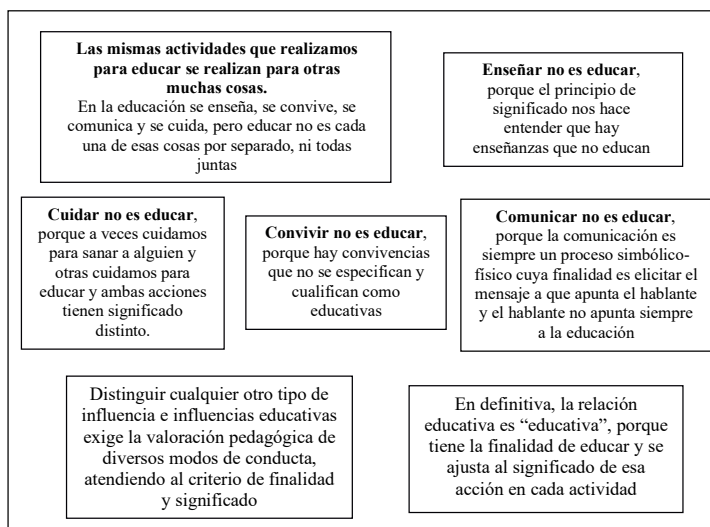
La visión aplicada de la relación educativa es la visión desde las teorías interpretativas. Las teorías interpretativas, como ha dicho el profesor González Álvarez en su clásico libro "Filosofía de la educación" son tratados especiales de las disciplinas generadoras. Son aplicaciones a la educación de 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 López y Sáez, 2015, Capítulo 7). Pero eso no agota la Pedagogía, ni anula el sentido de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional desde conceptos con significación intrínseca al ámbito (Touriñán López, 2014).

Se puede hablar de Psicología de la relación educativa, de sociología de la relación y así sucesivamente, pero siempre nos preguntaríamos, después de aplicar el análisis de la psicología, la sociología etc., por qué es educativa esa relación. Esa pregunta la podemos hacer con la misma legitimidad que hacemos la pregunta de por qué la relación educativa es una relación psicológica desde una determinada perspectiva o una relación sociológica desde otra, etcétera. Esa pregunta abierta nos obliga a hablar de la relación educativa desde la Pedagogía y a afrontar el reto resolver la relación en conceptos propios de educación.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas exige, desde la perspectiva del uso común del término y de las actividades que se realizan al educar, la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de la finalidad de educar, que establece condiciones necesarias, pero no suficientes de la definición (Tourrián López, 2015). Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Cuidar no es educar, porque a veces cuidamos para sanar a alguien y otras cuidamos para educar y ambas acciones tienen significado distinto. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. Y así con cualquier otra actividad. En la relación educativa es necesario comunicar, pero no es suficiente comunicar para educar. En la relación educativa es necesario convivir, pero no es suficiente convivir para educar. En la relación educativa es necesario cuidar, pero no es suficiente cuidar para educar. En la relación educativa enseñamos, pero no es suficiente enseñar para educar. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para caracterizar la relación educativa, tal como se resume en el Cuadro 1.

Cuadro 1: La relación educativa se ajusta al significado de educar



Fuente: Tourrián López, 2015, p. 81

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.

En el punto de partida, debe quedar claro que, si podemos hablar de la relación educativa, es porque la relación cumple los criterios de uso común del término 'educación', que se identifican como criterios vinculados al contenido, forma, uso y desarrollo en educación (Tourriñán López, 2016):

- a) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio axiológico de contenido: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que en el proceso instructivo solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos axiológicamente irreprochables en su ámbito. Defender algo como educativo en un ámbito, implica en el punto de partida un juicio de valor verdadero sobre el contenido que se utiliza en cada ámbito; en matemáticas, utilizaremos contenidos matemáticamente valiosos; en literatura, utilizaremos contenidos literariamente valiosos; y, así, sucesivamente. Si no se cumple este criterio, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.
- b) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio ético 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 formativo de uso: 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 y de interpretación comprensiva propio de (o apropiado a) 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 en el desarrollo: 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.

La actividad está en la base de la educación. En educación utilizamos la actividad del sujeto como medio y principio para que consiga la meta. Ahora bien, 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. Puede afirmarse que, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de uso del lenguaje y finalidad (Tourriñán López, 2018a).

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 (Tourriñán López, 2016).

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

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación nos lleva a la actividad. En educación utilizamos la actividad del sujeto para que consiga la meta mejorando su actividad. En definitiva, 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 hacer, comprometerse a realizar y decidir realizarlos en sus proyectos, haciendo integración afectiva, cognitiva y creadora en cada caso, de acuerdo con las oportunidades. Se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades que lo capacitan, desde cada

actividad común interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, indagación-exploración-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 (Touriñán, 2017b).

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 (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y las condiciones de sentido (cultural, territorial, duradero y formativo) que corresponden al significado de educar (Touriñán López, 2015).

Cumplir con los criterios de contenido, forma, uso y equilibrio y cumplir con la finalidad de la educación hacen que la relación educativa no se confunda con cualquier tipo de actividad y que una relación no se cualifique sin más como educativa por realizar una actividad. No hay que caer, sin más, en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar.

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

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

respetar los criterios de uso, finalidad y significado de 'educación', si quiere serlo. La relación educativa es la interacción de identidades que realizamos para educar (Tourriñán López, 2016).

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

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como la relación interactiva que establecemos para realizar la actividad de educar, tal como queda reflejado en el Cuadro 2:

Cuadro 2: Relación educativa como interacción para educar



Fuente: Tourriñán López, 2015, p. 120. Elaboración propia.

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 centrada en la actividad, 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 (Tourrián López, 2015; Castillejo Brull et al., 1994; Dearden et al., 1982; Colom et al., 1998; Fullat, 1979 y 1992; W. Carr y Kemmis, 1988; Castillejo Brull et al., 2000; Dewey, 1971; Palacios, 1979; Feroso, 1976; Trilla, 2001; Freinet, 1978; Freire, 1975, 2006; Hegel, 1986; Habermas, 1987, 2003; Lipman, 2002, 1998).

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 pedagogía de la actividad como la nueva frontera educativa.

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. Desde la perspectiva de la actividad, educar es una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios de significado de educar, ya sean nominales o reales (Tourrián López, 2015). Y nada de esto se consigue sin control de la intervención. Se trata de 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 ayudarlo a que sea actor y autor de sus decisiones y proyectos. Y esto es lo que se busca en la relación educativa como interacción de identidades que se pone en escena en cada intervención para educar (Álvarez, 2012 y 2015; Martín-Alonso et al., 2019; Touriñán López, 2019b).

En los clásicos podemos encontrar posiciones que permiten decir que educar es convivir y centrarse en esa analogía como hicieron Ivan Illich o Makarenko o Baden Powell, desde postulados filosóficos distintos, para fortalecer la importancia del colectivo, lo comunitario y la convivencia en la relación educativa. Ahora bien, desde el punto de vista de la relación educativa, como relación que es sustantivamente educación, la convivencia es una condición necesaria, pero no suficiente. No basta con convivir para educar y establecer la relación educativa. Pero, incluso así, queda claro también que 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 como educativa y no se confunde con la violencia, la mediación o la conciliación y el arbitraje, que son otro tipo de relaciones mediadas (Touriñán López, 2017b).

En los clásicos podemos encontrar posiciones que permiten decir que educar es comunicar, construyendo una igualdad entre educar y comunicar, porque el diálogo, desde Platón hasta Freire, ha sido el camino para generar conciencia y sabiduría, partiendo de la base de que la naturaleza humana es dialógica y susceptible de adquirir conciencia de ser y estar en el mundo. Desde ese supuesto, podemos liberar al oprimido y generar pedagogía de la autonomía en el más depurado sentido de la Teoría práctica de la Alfabetización, que es liberadora y concienciadora, siguiendo el pensamiento educativo de P. Freire, autor que asume que la naturaleza humana es de condición dialógica y lingüística-concienciadora, capaz de significar y simbolizar, que actúa de manera dialéctica y crítica, tal como las Pedagogías Críticas postulan, respectivamente para la acción y la relación teoría-práctica, basándose en Hegel y en Habermas. Pero también podemos educar desarrollando diálogo en la comunicación en el sentido de Platón y aproximar al hombre cada vez más al ideal, o desarrollarlo en el sentido de Rogers, que siempre apunta a la comunicación no directiva como forma de relación educativa. Y también podemos asumir, desde el diálogo como

medio, la relación entre educación y actividad y, en consecuencia, construir una propuesta educativa al estilo de Freinet o Dewey o Lipman, que siempre apuntan a la comunicación activa, buscando invariantes pedagógicas que den significado al conocimiento de la educación, tal como postula la escuela activa (Tourrián López, 2017b).

Pero lo cierto es que, si tenemos en cuenta los razonamientos anteriores, hemos de mantener que la comunicación no queda definida sin más como educativa por el hecho de ser comunicación. La comunicación es necesaria, pero no es suficiente para la relación educativa. La educación es siempre comunicación y diálogo y es siempre donación espiritual que no merma en el donante lo comunicado. Pero nada de eso implica que cualquier comunicación sea educación, ni siquiera pensando solo en los criterios de uso común que definen el significado de educación (Berlo, 1979; Stewart, 1973; Luft, 1976; Redondo, 1999; Navickienė et al., 2015).

Afirmo, por tanto, que toda relación educativa es relación de convivencia y de comunicación, pero cualquier relación de convivencia o de comunicación no es, sin más, relación educativa. Es preciso seguir avanzando y entender, además, los límites entre los que se encuadra la relación de “cuidar y educar”, un tipo de relación -la de cuidar- que exige la efectiva existencia de una relación directiva, pero que tampoco es por sí misma educación.

En el más puro sentido de la tradición pedagógica se ha asociado también la relación educativa con 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 et al., 1974):

- El obrar técnico se entiende en este caso como la interacción de un sujeto con un objeto (o con otro sujeto, que es tratado como objeto de la interacción), que maneja 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.

Esta diferencia para la relación educativa entre obrar técnico, obrar político y cuidar y educar se hace en los clásicos desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto y se debe a Jaspers (Millán Puelles, 1951). Es una distinción compatible con el uso y significado de decisión técnica que es decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene (Tourrián López, 2016). En la relación educativa, el educando es objeto de la interacción, pero es agente actor y autor, según el caso. Precisamente por eso podemos afirmar que la educación implica cuidado como atención moral al educando y esa afirmación es compatible con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política y de la decisión ética en cada persona (Tourrián López, 2017b).

El estudio de la acción ha avanzado desde la clásica distinción de sujeto-objeto de Jaspers y es posible afirmar en nuestros días que el objeto de la educación es un sujeto, de manera que la decisión técnica de fines y medios, en tanto que decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene, implica cuidado como atención moral al educando, porque el objeto es un sujeto. Reconocer el obrar técnico en la educación no implica incurrir en la objetualización del educando. Mantener la compatibilidad, es reconocer que el educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en educación, que no sería una decisión técnica íntegra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente, si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas, ya que eludir que se trabaja con personas equivaldría a no fundamentar la decisión técnica en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja: el educando. La decisión técnica en educación implica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja, que educamos personas, sujetos morales. Implica que el objeto es un sujeto y que la decisión técnica tiene sentido, porque se funda en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabaja, no porque niegue la condición propia del sujeto educando. Hoy en día, ser un buen técnico en educación, significa que obramos técnicamente y adoptamos decisiones técnicas, fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabajamos, asumiendo que

la relación fines-medios siempre está referida a un objeto que es sujeto moral: el educando.

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 mirada especializada, para atener visión crítica, y con mentalidad pedagógica específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar.

En el punto de partida, la educación, en tanto que cuidar, aparece como responsabilidad situada y, por consiguiente, 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 López [Dir.], 2008b, 2008a, 2012) y ahora, para este discurso, es suficiente afirmar que la responsabilidad situada quiere decir que es una responsabilidad compartida de educación por los diversos agentes de la educación (afecta a todos los agentes de la educación desde uno mismo y la familia, a la escuela, la sociedad civil y el estado) y una responsabilidad derivada de educación, que se inicia en la propia condición humana individual, social, histórica y de especie y se materializa en el reconocimiento del derecho “a” y “de” la educación en cada marco territorial legalmente establecido.

En los clásicos podemos encontrar posiciones que permiten decir que educar es cuidar, de manera que busquemos credibilidad de esa posición en la distinción que hace K. Jaspers entre obrar técnico y político frente a cuidar y educar, desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto, o en la defensa que hacen Noddings y Froebel de la idea de cuidado y la atención moral al sujeto

que educamos. Por supuesto, también podemos igualar educar y cuidar con dejar crecer, construyendo un pensamiento pedagógico derivado, al estilo no intervencionista de Neill en Summerhill, que vincula afecto y grupo en la relación educativa o al estilo de cuidar naturalista de Rousseau que defiende la educación individual como forma de relación educativa. Pero lo cierto es que tratar al educando como un sujeto que requiere atención moral, no significa que cualquier cosa que hagamos de ese modo sea educar. Los criterios de uso común del significado de educar y los criterios de definición del significado por la actividad y la finalidad, al igual que los criterios de definición real de educar que se manifiestan en los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado de educar exigen ir más allá de la idea de cuidar como sinónimo de educar. En toda educación hay que cuidar y prestar atención moral al educando como sujeto; es necesario, pero no es suficiente; no basta con cuidar a una persona para lograr la educación (Arboleda, 2014; Beauchamps y Childress, 1979; Daza, 2009; Gervilla Castillo, 2000; Gilligan, 1982; Touriñán López, 2013b; Katz et al., 2002; Noddings, 1992, 2002; Nussbaum, 2002; Tobío et al., 2010).

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.

3. LA RELACIÓN EDUCATIVA ES RELACIÓN Y NO SE RESUELVE EN PARES ANTINÓMICOS: LIBERTAD Y EDUCACIÓN NO SE EXCLUYEN Y ESTÁN CO-IMPLICADAS EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

Atendiendo a lo que llevamos dicho, tiene sentido afirmar que la relación educativa es, genéricamente, relación. La relación es una de las categorías aristotélicas (Ferrater, 1980). Relación se refiere a lo relativo, que se define como la referencia de una cosa a otra, de manera numérica, no numérica, determinada o indeterminada, activa o pasiva. El concepto de relación hace referencia también a categorías deducidas de los juicios. Y en este sentido se habla en términos kantianos de relación de causalidad y dependencia y de relaciones de comunidad o reciprocidad de acción entre el agente y el paciente. Pero además,

en el pensamiento contemporáneo, podemos hablar de las relaciones como vinculación entre hechos adscritos a dos o más objetos y así hablamos de relación de igualdad, de causa-efecto, de mayor a menor, de medio-fin. Una de las formas específicas de relación es la relación de encuentro humano que es una relación interpersonal en la que podemos integrar las relaciones de cuidar, comunicar, convivir, educar, etc. En ellas cabe diferenciar su sentido simétrico, recíproco o de transitividad, según proceda, lo mismo que su sentido de relación de uno a muchos, de muchos a uno, de uno a uno y de uno consigo mismo (Menne, 1976).

Siguiendo el orden del razonamiento anterior, también podemos decir que la relación educativa es, específicamente, educativa. Es educativa en la misma medida que cumple las condiciones de uso del lenguaje común que hemos especificado y las condiciones de finalidad, distinguiéndose de otras actividades especificadas como cuidar, convivir y comunicar. Así, la relación educativa, además de ser 'relación', es educativa porque cumple los criterios de contenido, forma, uso y de equilibrio. Y es una relación que no se confunde con convivir, comunicar o cuidar. No es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas, pero todas ellas son condiciones necesarias para la relación educativa y determinan características que deben ser asumidas en esta:

- Al igual que la convivencia, la relación educativa es una interacción de identidades, es relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro. La relación educativa tiene que cualificarse y especificarse y no se confunde con la violencia, la mediación o la conciliación y el arbitraje.
- Al igual que la comunicación, la relación educativa no es pura comunicación existencial, ni obrar técnico con objetos, ni obrar político entre sujetos iguales. Al igual que en la comunicación La relación educativa es una relación en la que compartimos, hacemos una puesta en contacto y hacemos una donación y gestionamos espacios y gestionamos afectos.
- Al igual que en la relación de cuidar, la relación educativa es una relación en la que se respeta la condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos, se reconoce la finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción, se asume el sentido de atención y asistencia en tanto que exigencia moral respecto del sujeto con el que interaccionamos y se identifica como relación directiva asimétrica, como relación de autoridad en sentido pleno y como relación de

responsabilidad situada y asimétrica.

Desde el punto de vista de la tradición pedagógica, de lo que se trata, es de tener claro lo que hay que hacer y de cómo y por qué hacerlo. Dürr en su obra "Educación en la libertad" nos dice, parafraseando lo que dice Froebel en "La educación del hombre", que lo que hay que hacer en toda acción educativa completa es una acción seguidora, que cuida y comprende al educando, y una acción anticipadora, determinante, prescriptiva y exigente; mantiene que ambas acciones identifican de manera especial el "amor materno" y "la autoridad paterna" (Dürr, 1971; Froebel, 1999). Su propio razonamiento lleva a Dürr más allá, para poder decir que toda la acción educativa ha girado siempre entre esos dos pilares que se han traducido de muy diversos modos en pares alternativos, de 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.

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

La tradición pedagógica mantuvo, en palabras de Whitehead, que frente a una visión naturalista en la que, de la libertad incipiente del educando, surgiría de modo voluntario una disciplina autoperfectiva que abocase a la libertad moral, la relación libertad-educación exige realistamente demandas rítmicas de libertad y disciplina, exige un ritmo peculiar que obliga al educador a dosificar su influjo sobre la incipiente libertad del educando, según sea el grado de desarrollo de las disposiciones de éste (Whitehead, 1965, p. 56). Como dice Bantock, "las más altas libertades del ser humano implican, a fin de ejercitar la habilidad requerida

por la libertad, la restricción y la disciplina esenciales al proceso de hacerse libres” (Bantock, 1970, p. 67).

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

En la relación educativa, ‘libertad’ y ‘educación’ se reclaman mutuamente (Tourrián López, 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, más bien, 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.

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

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

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

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.

4. LA RELACIÓN EDUCATIVA NO SE RESUELVE CON LEMAS EDUCACIONALES, NECESITAMOS LLEGAR AL SIGNIFICADO DE EDUCAR

Como acabamos de ver, 'antinomía' no significa solo existencia de un par alternativo de conceptos que entran en conflicto, 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 (la de sacar de dentro del educando algo -educere-, en unos casos, y, en otros casos, la de criar, alimentar y meter algo dentro del educando desde fuera -educare-). 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, 1979, 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 hallamos 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 López, 1987).

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).

5. LA RELACIÓN EDUCATIVA NO QUEDA ENTENDIDA HACIENDO METÁFORAS

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 Villaverde, 2011y 2019; Reboul, 1984, 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.

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.

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 nacen en la educación para realzar simbólicamente la función de educar; son, 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.

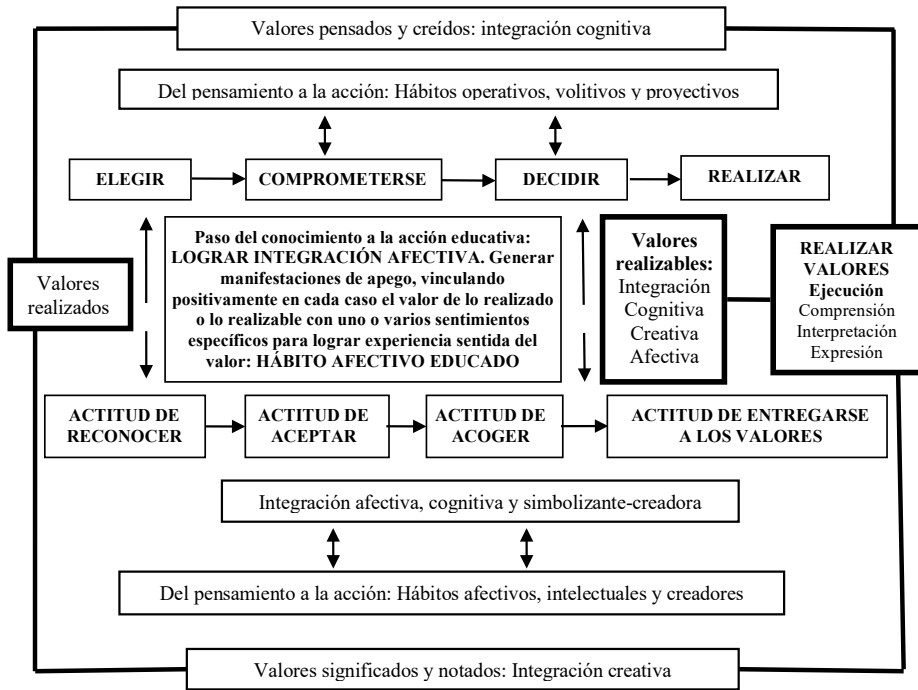
6. LA RELACIÓN EDUCATIVA REQUIERE CONCORDANCIA ENTRE VALORES Y SENTIMIENTOS EN EL PASO DEL CONOCIMIENTO A LA ACCIÓN

Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica ejecución, interpretación y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar

el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica en la ejecución, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva).

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y realizar un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta, tal como reflejamos en el Cuadro 3, bajo la forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción:n:

Cuadro 3: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Touriñán López, 2014, p. 356.

Llegamos a la realización concreta de un valor, contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y hábitos, notativos-significantes, creadores. Cada vez que realizamos algo pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización concreta de algo que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia), sentir (integrar afectivamente, expresando), pensar (integrar cognitivamente, comprendiendo) y crear cultura (integrar creativamente, interpretando, dando significado mediante símbolos).

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia. La realización efectiva de la acción exige, en la ejecución de la acción, interpretación,

comprensión y expresión. La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y para que esto sea posible, además de hacer una integración afectiva, 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 creativa (simbolizante-creadora), es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos que interpreten cada acto, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. La integración creativa articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, simbolizando.

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

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

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

La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes hacia la innovación y las experiencias sentidas de la emoción y del 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 en cada aprehensión y comprensión de la realidad innovadora; usamos la cognición y la creatividad para comprender e

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, porque lo 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 simbólicas 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 (Touriñán, 2019c y 2017a; Roorda et al., 2017; Cortés, Rodríguez y Val, 2018; Poulou, 2017).

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 del valor en la educación, la doble condición de agente actor y autor y la concurrencia de conocimiento y acción en cada intervención. Esta triple condición debe cumplirse en cada caso concreto de la relación educativa, porque desde la complejidad se fijan los rasgos que determinan realmente el significado de 'educativo' y permiten singularizar la relación respecto de otros tipos de relaciones. Si no se cumplen esos rasgos de significado que caracterizan a 'educación', la relación educativa será genéricamente relación, pero no podrá ser específicamente educativa, porque no lograría caracterizarse frente a otras relaciones. Debemos asumir que (Touriñán López, 2019b):

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos mejorar el sentido responsable de acción, en cumplimiento del carácter axiológico de la educación, construyendo procesos desde la relación medios-fines
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos mejorar el compromiso voluntario de acción, en cumplimiento del carácter personal de la educación
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos mejorar el sentido de vida individualizado que tiene esa acción, en cumplimiento del carácter patrimonial de la educación,

construyendo metas

- 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 en cumplimiento del carácter espiritual de la educación y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura
- en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

Cada una de estas vinculaciones son exigencias, por principio de significado, de educar: nada es educativo, si no tiene los rasgos propios de carácter y sentido de la educación; sólo así la relación será educativa. La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación, y las exigencias derivadas de los rasgos propios del significado de educar, que han de manifestarse, como concepto de educación, unidas a la orientación formativa temporal que integra la respuesta de la educación a las necesidades sociales, históricas y culturales concretas de cada territorio (Tourrián López, 2015).

En la relación educativa, por tanto, buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos, nos comprometemos, decidimos y realizamos lo decidido. Y para realizar, ejecutamos mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio

del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-investigación-exploración, de la intervención en cada acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Y todo esto es visto por el educador en la relación educativa como medios. Veámoslo a continuación con más detalle.

7. VALOR PEDAGÓGICO DE LOS MEDIOS

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 en la acción, lo comprendió e interpretado, expresándolo; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. 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 clave de su valor 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 valor 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 (versatilidad); un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin (reversibilidad); en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones (reemplazabilidad); los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones, son medios finitos, pero permiten soluciones infinitas (recursividad).

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. Los medios están vinculados siempre a la relación medios-fines. Si hay medios, es porque hay una relación medios-fines y nos marcamos fines (SI(e)TE, 2016).

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 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.

De la exposición que estoy haciendo 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. Desde esta perspectiva, 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 actividad interna de pensar, de sentir, de querer, de operar, de proyectar de crear, nuestra propia experiencia, nuestros instintos, nuestras emociones, nuestras extremidades, nuestros conocimientos; en definitiva son medios internos nuestras competencias, nuestras capacidades específicas (de jugar, de trabajar, de saber, de explorar e indagar o investigar, de intervenir y de relacionar el yo con el otro y con lo otro), nuestros hábitos, nuestras disposiciones básicas, nuestras destrezas, 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, los deberes, los juegos, los trabajos, los estudios, la realidad explorable y utilizable, las reglas de acción e intervención, las relaciones familiares, sociales, de amistad, de cuidado, etcétera, 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 e instructivo.

Es función de la Pedagogía valorar cada medio como educativo y eso convierte a la pedagogía en mesoaxiológica. En relación con los medios, la Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía mediada: valora cada medio como educativo, ajustándolo al significado de educar por medio del conocimiento de la educación alcanzado y selecciona los medios que se usan como elementos

de realización de la acción educativa en cada ámbito de educación construido (Tourriñán López, 2015).

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 recursos 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 para producir algo (lápices, papel, flauta, piano, mapas, sonidos, libros, sinfonías, imágenes, películas, videos, radios, TV, DVD, Pdf, documentos, etcétera) 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.

7,1. 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 (TICs) 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, ni 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, además, la enseñanza puede usar la forma de expresión digital como herramienta de creación artística en el área de experiencia 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 (Touriñán López, 2016, 2018b; Touriñán López y Longueira Matos, 2018).

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 (política) sustituye a la racionalidad epistemológica (técnica) en la implantación de una ley, en vez de de buscar la convergencia y compatibilidad. Es decir, cuando hacemos una ley que no responde a la racionalidad epistemológica

(hacer la ley de “la” ciencia y no de “fomento de investigación”) el problema no es sólo organizar un sistema, tal como dice la nueva ley, sino, además, 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 a 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, 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 de 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 TICs 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, p. 248). Hoy se asume que (Burbules y Callister, 2001; Clark, 2001; Kozma, 2001; Cabero Almenara, 2003; Touriñán López, 2014):

- 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 alternancia en la 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).

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 de alternancia o reversibilidad 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 a título de alternancia en los procesos de planificación y en la intervención. Los medios tienen un valor 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.

Pero eso no quiere decir que el fin justifica los medios. Como ya hemos visto en otro libro (Tourrián López, 2016, epígrafe 3.2.4. del capítulo 8 y epígrafe

5 del capítulo 2), hay una debilidad en el orden preferencial transitivo, que es el pilar argumental de la defensa del esquema medios-fines que permite pensar que el fin justifica los medios. El postulado de transitividad significa que, en última instancia, el valor del efecto que se tiene como fin, justifica la acción.

Ahora bien, 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 y conviene no olvidar frente a ese postulado:

- A) 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.
- B) 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.
- C) 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.
- D) El fin no justifica los medios, porque puedo instrumentalizar la realidad en la decisión para satisfacer mi deseo; es decir, mi deseo de algo valioso como fin me permite elegir cosas indeseables como medio que no son condiciones

necesarias no queridas del fin elegido. Robar para conseguir dinero no es, como medio, una condición necesaria no querida de conseguir dinero, sino una alternativa decidida como medio querido frente a otras. Copiar para aprobar un examen no significa que el fin justifique los medios, sino que puedo elegir un medio (copiar) que es alternativa reprochable del estudio para conseguir un fin valioso (aprobar). Sólo el fin justifica los medios cuando estos son una condición necesaria para el fin propuesto (estudio para saber y el estudio, que es condición necesaria del fin elegido, puede ser a la vez una condición no querida; me pongo una inyección para curarme y la inyección, que es una condición necesaria del fin elegido, puede ser a la vez una condición no querida; miento para salvar una vida y mentir es en ese caso una condición necesaria no querida; etcétera).

El fin no justifica los medios que yo elijo como alternativas posibles para lograr el fin, salvo en aquellos casos en que los medios elegidos son condiciones necesarias para lograr el fin. Y así las cosas, los medios que configuran alternativas para lograr un fin son susceptibles de aprobación y reprobación técnica y moral. Por consiguiente, es más correcto decir que los medios quedan vinculados por la relación medio-fin y todo aquello que se predica del fin condiciona el medio (SI(e) TE, 2014, Capítulo 1; Touriñán López, 2014):

- 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 a título de alternancia o reversibilidad 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.

7.2. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo. Son siempre acciones mediadas de un sujeto con otro o de un sujeto consigo mismo. Y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la actividad del educando. En su uso más común, 'actividad' se entiende como estado de actividad, es actividad-estado: la actividad es el estado en que se encuentra cualquier persona animal o cosa que se mueve, trabaja o ejecuta una acción en el momento en que lo está haciendo (decimos: este niño está pensando). Este uso hace referencia también a la capacidad que tenemos de acción en esa actividad y por eso decimos este niño ha perdido actividad (ahora piensa menos, ha dado un bajón). Por ser el uso más común del término 'actividad' como estado y capacidad, lo denominamos actividad común y se da en todas las personas porque en todas las personas hay actividad como estado y como capacidad de hacer (Touriñán López, 2014).

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; es decir, 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 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). Nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Educarse es mejorar siempre esa actividad común interna y saber usarla para actividades especificadas instrumentales que nos hacen ser cada vez más capaces de decidir y realizar nuestros proyectos.

También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes actividades comunes externas: juego, trabajo, estudio, intervención, investigación-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-indagación, 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, de manera lógica, 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 instrumentalmente para hacer un amigo, para ayudar altruistamente a otro, para robar mejor, etcétera, que son usos de la actividad como especificaciones instrumentales de ella (son, en este caso, actividades especificadas, instrumentales, vinculadas no conceptualmente -de manera lógica- , sino vinculadas empíricamente a la meta par la que son usadas: robar, hacer amigos, generar sentimientos en los demás, etcétera).

Como actividad común externa, estudiar, por ejemplo, tiene un fin propio vinculado a esa actividad de manera conceptual y lógica (el fin propio de estudiar es dominar-saber aquello que se estudia: una información, un contenido o la propia técnica de estudio). Pero, además, como actividad común externa, estudiar

puede convertirse en actividad instrumental especificada para otras finalidades, son finalidades especificadas y externas a la actividad en sí, pero vinculadas a la actividad de estudiar de manera empírica o experiencial (estudiar se convierte en actividad instrumental especificada, porque podemos estudiar para robar, para hacer amigos, para ayudar a otro, para educarse, etcétera).

Es un hecho que las actividades comunes se usan propedéuticamente para finalidades educativas, pero también pueden usarse para otras finalidades. Las actividades comunes pueden ser usadas para realizar actividades especificadas instrumentales y tienen valor propedéutico; son preparatorias para algo posterior. Y esto es así, por una parte, porque todo lo que usamos como medio en una relación medio-fin, adquiere la condición propia de los medios en la relación (el medio es lo que hacemos para lograr el fin y el fin es un valor elegido como meta en la relación medios-fines) y, por otra parte, es así, porque el medio muestra su valor pedagógico en las condiciones que le son propias, ajustando el medio al agente, a la finalidad educativa y a la acción, en cada circunstancia.

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos decir que la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Y desde el punto de vista de la actividad común externa podemos decir que hacemos muchas actividades cuya finalidad es 'educar'. Siempre, desde la perspectiva del principio de actividad como eje directriz de la educación: educamos con la actividad, respetando la condición de agente (Touriñán López, 2015).

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. 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 (versatilidad); un medio puede convertirse en fin (reversibilidad); un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto (recursividad); en cada situación, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas circunstancias y bajo condiciones concretas de oportunidad (reemplazabilidad).

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. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. En definitiva, usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas (Touriñán López, 2016).

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.

Y antes de dar por terminado este epígrafe, conviene insistir en que, a pesar de su valor pedagógico, las propiedades de los medios derivadas de la condición de actividad no se están utilizando como recurso en todas sus posibilidades. Me refiero al hecho de que, en perspectiva mesoaxiológica (de

valorar el medio como educativo y comprenderlo como tal), además de considerar la actividad como medio para una meta educativa, hay que considerarla como actividad en sí misma cuya realización nos educa, al ejecutar la actividad. Estudiar, por ejemplo, es un medio para un fin educativo, pero también es cierto que nos educamos con la actividad de estudiar, al ejecutarla, y, por tanto, al estudiar, nos educamos; la actividad en sí de estudiar educa, al ejecutarla.

Esto es así, porque, por principio de actividad, nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, pensando, operando, proyectando y sin estar interpretando símbolos de nuestra cultura creativamente. Nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa, estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro, porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar (Tourriñán López, 2019a).

Por consiguiente, podemos decir que nos educamos, en primer lugar, usando esa actividad para lograr metas educativas que responden a necesidades socio-históricas específicas en cada orientación formativa temporal, con objeto de desarrollar la condición humana individual, social, histórica y de especie. Pero nos educamos, fundamentalmente, porque, al mejorar nuestra capacidad de pensar, sentir, querer, elegir-hacer u operar, decidir-actuar o proyectar y construir-cultura-simbolizando o crear, mejoramos nuestra posibilidad de ser agente actor y autor de nuestros actos. O sea, nos educamos, no solo por un uso propedéutico e instrumental (para educar) de una actividad como la de estudiar, sino porque, al utilizar la actividad común externa para educarnos, ponemos en marcha el uso de la actividad común interna y la mejoramos. Dicho de otro modo, para estudiar bien y educarme, estudiando, tengo que tener activas las capacidades comunes internas de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, usándolas para el fin propio de estudiar. Y eso quiere decir que al estudiar mejoramos y entrenamos la actividad común interna sin la cual no es posible educar y por eso podemos decir de manera radical que la raíz de la cuestión pedagógica es que estudiar como actividad en sí educa, al ejecutarse la actividad, porque, al ejecutar la actividad

de estudiar, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin ellas es imposible educar y gracias a ellas se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos. La actividad común es la clave de la posibilidad de educar que la relación educativa tiene que ejecutar y lograr en cada interacción.

Por otra parte, mantengo, además, que las propiedades de los medios vinculadas a la actividad no se están utilizando como recurso en todas sus posibilidades, porque no se asumen todas las posibilidades de combinación derivadas de las propiedades de versatilidad y recursividad inherentes a los medios, unas propiedades que hacen que el valor pedagógico de los medios se vea incrementado. Hay que defender y utilizar el valor pedagógico de la versatilidad y la recursividad de 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 que no se están utilizando de manera ordinaria en las aulas. Tomemos, por ejemplo, el juego (Tourriñán López, 2016).

La actividad 'juego', puede 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 y la versatilidad del medio nos permiten 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 recursividad y la versatilidad del medio 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. La posibilidad pedagógica del juego está, no solo en entender que el juego hay que prepararlo para educar con él, sino en entender que, cuando jugamos, estamos activando y perfeccionando las actividades comunes internas de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear. Esas capacidades se entrenan y perfeccionan por el juego, de manera que así nos educamos, atendiendo al principio de actividad.

Pero, además, el juego puede ser visto como un trabajo, es el caso de un niño que es obeso y juega al fútbol con sus compañeros de clase, porque, si

no lo hace, lo van a marginar. A ese niño grueso, no le gusta el fútbol, 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, cuando juega, es objeto de mofa, bufa y chanza por parte de sus compañeros de equipo, que no le sirven un solo pase y le llaman de todo, porque no aprovecha ninguna oportunidad en el partido. No le gusta jugar, pero baja al patio a jugar al fútbol (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 a 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 por qué los demás alumnos no responden con la convivencia educada y abusan. Para algunos profesores es más fácil evadirse de la responsabilidad educadora en ese tema, asumiendo que es un 'enseñante' (no un educador) sin competencia en los valores como ámbito general de educación; así sortean su competencia técnica de educar con valores. Pasan del tema y abdican de su autoridad profesional de experto y educador.

En otras ocasiones el juego puede ser objeto de estudio, objeto de investigación-indagación-exploración y puede ser la profesión de algunas personas. Puedo indagar e investigar cómo se juega y puedo estudiar cómo juego y puedo imitar la conducta de los profesionales del juego, cuando sean ejemplares, y perfeccionar mi juego y mis capacidades usadas en el juego. Puedo hacer un juego que implique estudiar, explorar e investigar y trabajar y puedo llegar a convertir un juego en mi profesión. 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; es una exigencia del valor pedagógico de los medios y la consecuencia necesaria de educar con valores, entendidos como ámbito general de educación, es decir, como parte de la educación común de cada educando.

Por último, el juego puede ser visto como una intervención-interacción de identidades en las que puedo cumplir y cambiar reglas y puede ser visto como una relación y no sólo en el sentido de que yo me relacione con los demás, jugando, sino que, cuando soy espectador de un partido de fútbol, 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 de esparcimiento 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.

Además de lo anteriormente dicho, el juego, como cualquier otra actividad común externa, tiene que ser usado por los pedagogos como medio de la relación educativa y eso quiere decir que se usa como instrumento para establecer la concordancia entre valores y sentimientos en el educando, de manera que consiga pasar del conocimiento a la acción por medio de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la actividad y a los valores educativos implicados en la actividad concreta. Tal como se ha explicado en el epígrafe 6 de este trabajo, el juego, como cualquier otra actividad común externa, es el instrumento adecuado para conseguir, por medio de la relación educativa que se establezca, la vinculación entre valor-elección, valor-obligación, valor-decisión, valor-sentimiento, valor-pensamiento y valor-creación; son las vinculaciones de actividad común interna especificadas como necesarias para educar.

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 valor pedagógico del medio nos lo reclama. Atendiendo al principio de 'significación' en la metodología de la investigación pedagógica, 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 tienen que ajustar al principio de actividad, al concepto de

educación y a la finalidad, usando la actividad común interna y externa de las personas como primer y primordial medio para mejorarse y habituarse.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA COMPETENCIA TÉCNICA REQUIERE SU LUGAR PROPIO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA MEDIADA

En los clásicos podemos encontrar posiciones argumentativas de carácter antinómico y metáforas y lemas que permiten decir que educar es moldear y construir con el niño un mundo explorando la naturaleza y actuando con ella, como defienden los autores vinculados al realismo pedagógico. También podemos decir que educar es convivir y comunicar y dejar crecer y cuidar. Pero hoy estamos en condiciones de afirmar que los términos educacionales han adquirido significado propio basándose en el conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado y de convivencia y comunicación, sino la forma sustantiva de la intervención ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación' en su definición real, tomando como punto de partida la actividad común del hombre (Tourrián López, 2013a, 2015).

Herbart reclamó 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 felicitarlo 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 '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).

Llegar a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos implica comprender cómo avanzamos desde la corriente de conocimiento de la educación a la disciplina y de la disciplina a las focalizaciones, porque corriente, disciplina y focalizaciones permiten generar mentalidad pedagógica específica, defendiendo la forma en que se resuelve la relación teoría-práctica en cada interacción educativa.

El resultado logrado en ese caso es asumir la relación educativa como lo que es; como interacción de actividad común interna y externa. En la relación educativa se pasa del conocimiento a la acción, y en cada puesta en escena de la interacción, debemos saber cómo es la relación teoría-práctica. La relación educativa, que es la interacción 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 la concordancia de valores y sentimientos en la interacción en cada caso concreto. Resolver esa cuestión no es hacer una reflexión sobre lo que dicen los especialistas de otras disciplinas respecto de la relación educativa. Sus análisis son necesarios, pero, ni agotan el contenido del campo de la educación, ni yo quiero vivir como aprendiz de lo que ellos dicen. 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 (en nuestro caso, el pedagógico).

Toda disciplina con autonomía funcional, (la Pedagogía es una de ellas) focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la mirada especializada de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención. La Pedagogía, como disciplina consolidada académicamente, avanza en el desarrollo del continuo “corriente de conocimiento-disciplina sustantiva-focalización-mentalidad específica-mirada especializada-discurso-intervención pedagógica-relación educativa”. Este continuo se da, ajustado a cada ámbito de conocimiento, en todas las ciencias consolidadas que tienen autonomía funcional y, en nuestro caso, que es el estudio y análisis de la educación, permite obtener respuestas fundamentadas sobre los

elementos estructurales de la intervención (conocimiento, función, profesión, relación, agentes, procesos, producto y medios) y sobre el lugar de la relación educativa en la función de educar (Tourrián López, 2014, 2016).

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

La mirada pedagógica es el círculo visual que se hace el pedagogo de su actuación; 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 la visión crítica ajustada a criterios de significado y a criterios de intervención. Mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada confluyen en la intervención pedagógica que se define como la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación.

Dentro del continuo “corriente-disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso-intervención-relación”, 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.

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 (Tourrián López, 2019d y 2019e).

Intervenimos para establecer una relación educativa que logre educar y para ello utilizamos la actividad del educando y del educador. La relación educativa es el foco de la función de educar en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro. Y precisamente por eso, desde la perspectiva de la relación educativa, la relación de alteridad, la relación con el otro es un componente definitorio en la educación. Respecto de nosotros mismos y de los demás, en los procesos de auto y heteroeducación, tenemos que lograr en la relación educativa el paso del conocimiento a la acción y ello exige lograr una puesta en escena en la que la concordancia valores-sentimientos se produzca: elegir, comprometerse, decidir y realizar tienen que tener su concordancia de valores y sentimientos en la acción concreta en forma de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la tarea y al logro, respectivamente.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, es obligado que pensemos en la relación educativa como una forma de interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa. En la educación se actúa, 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, desde la actividad común y por medio de la relación educativa.

Hoy, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, sabemos que transformamos información en conocimiento y éste en educación ajustándolo a criterios de significado de educar. Hacemos que los valores de cada área cultural con la que instruimos se conviertan valores educativos. De este modo, con el área cultural construimos, desde la Pedagogía, el ámbito de educación relativo al área, hacemos el diseño educativo

correspondiente y generamos la intervención pedagógica derivada en forma de relación educativa; o sea, damos significado pleno a la expresión Educar CON el área cultural en cada intervención.

En perspectiva mesoaxiológica, esto no es defender posturas cognitivistas, ni pensar que la educación se resuelve en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, necesitamos Pedagogía que nos permite valorar como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar y ello exige, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasemos del conocimiento a la acción, por medio de la relación educativa y de la intervención pedagógica, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna (Tourriñán López, 2016).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo (Tourriñán López, 2014). Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica, en la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica, en su ejecución, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y la acción concreta se especifica como actividad común externa de juego, trabajo, estudio, indagación, intervención y relación, según el caso. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando, atendiendo a la distinción entre conocer, enseñar y educar (Tourriñán López, 2019b).

En la educación formamos la condición individual, social, histórica y de especie de los educandos para que puedan ser cada vez más agentes actores y actores de sus propios proyectos y desarrollo, por medio de la actividad común interna y externa. Y así, transformamos la educación y mejoramos al hombre para que, si lo considera pertinente, pueda transformar la sociedad, pueda mejorar otra vez la educación y seguir educando al hombre; precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. No hay una respuesta única a la educación, siempre en crisis (unas veces, crisis de medios, y otras, de finalidades, o de ambas al unísono), que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y, en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces, la educación apuntará a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces, apuntará al eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo y otras al eje autonomía-participación-coordinación-compromiso, porque cada situación es distinta en educación y requiere respuesta de calidad, ajustada a criterios de legalidad y legitimidad técnica, ética y política.

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 agruparán 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, ofertará el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad (Tourriñán López, 2017b; Reboul, 1972; Gusdorf, 1973, 2019).

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente en cualquier momento.

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

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación, que está ajustado a criterios de significado. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etcétera, según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (D. Carr, 2014; Pring, 2014). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente

y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia-coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado de educar: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación, técnicamente, y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación (Tourriñán López, 2016).

La decisión técnica, la decisión política, la decisión moral personal y la decisión ética orientada al logro de la justicia no son contradictorias ni excluyentes; son compatibles con entender el sentido. Negar la compatibilidad es caer en la objetualización del educando. Mantener la compatibilidad es reconocer que el educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en educación, que no sería una decisión técnica íntegra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente, si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas, ya que eludir que se trabaja con personas equivaldría a no fundamentar la decisión técnica en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja: la educación. La decisión técnica en educación implica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja, que educamos personas, sujetos morales. Ser un buen técnico en educación significa que obramos técnicamente y adoptamos decisiones técnicas que, fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabajamos, asumen que la relación fines-medios siempre está referida a un objeto que es sujeto moral: el educando (Tourriñán López, 2017b).

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica buscamos la resolución del problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y de

intervención. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas y con independencia de la ideología política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones técnicas con independencia de que el educando sea hijo de liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etc., y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es fácil dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero ética, política y pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica.

Acción política, ética, técnica y moral, son acciones distintas y cada una tiene su dimensión correspondiente. A cada individuo le toca saber usar adecuadamente los criterios de decisión que confieren significado a cada una de esas acciones. Y a cada individuo le toca saber usarlas de modo que no las instrumentalice en cada ámbito de acción, convirtiéndose con sus actuaciones en un fundamentalista, en un adoctrinador, en un opiniónmano, en un propagandista, en un doctrinario o en un manipulador. El valor pedagógico de los medios estriba, por tanto, en ajustarse al significado de educación y al valor educativo que la Pedagogía establece para cada uno de ellos por medio de decisiones técnicas, evitando la instrumentalización de la actividad común interna y externa de cada educando. Y esto hay que hacerlo por medio de la relación educativa que es la puesta en acción de la interacción de identidades en la intervención, contando con la actividad común interna y externa del educando, que son los primeros medios necesarios para educar.

REFERENCIAS

- Agís Villaverde, M. (2011). *Conocimiento y razón práctica: Un recorrido por la filosofía de Paul Ricoeur*. Instituto Emmanuel Mounier.
- Agís Villaverde, M. (2019). *Anatomía do pensar. O discurso filosófico e a súa interpretación*. Galaxia.
- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 60(2), 12pp. <https://doi.org/10.35362/rie6021326>.
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190, <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>.
- Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 3(4), 55-66.
- Bantock, G. H. (1970). *Freedom and Authority in Education: A Criticism of Modern Cultural and Educational Assumptions*. Faber and Faber.
- Beauchamps, T. L., y Childress, J. F. (1979). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
- Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica (10ª reimp.)*. El Ateneo.
- Broudy, H. S. (1979). *Building a Philosophy of Education*. Prentice Hall.
- Burbules, N. C., y Callister, T. A. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Cabero Almenara, J. (2003). Mitos de la sociedad de la información: Sus impactos en la educación. En *Cultura y educación en la sociedad de la información* (pp. 17-38). Netbiblo.
- Campillo, J., Esteve, J. M., Ibáñez-Martín, J. A., y Touriñán López, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. UNED.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 219-230.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carbonell Sebarroja, J., y Gimeno Sacristán, J. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Cisspraxis.

- Castillejo Brull, J. L., Vázquez, G., Colom, A. J., y Sarramona, J. (1994). *Teoría de la Educación*. Taurus.
- 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)* (pp. 1-12). Information Age Publishing.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Paidós.
- Colom, A. J., Bernabéu Rico, J. L., Domínguez Rodríguez, E., y Sarramona López, J. (1998). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel.
- Cortés, A., Rodríguez, A., y Val, S. (Coords.) (2018). *Estrategias transformadoras para la educación. Una visión para el siglo XXI*. Pirámide.
- 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* (pp. 29-40). Delfín.
- Dearden, R. F., Peters, R. S., y Hirst, P. H. (1982). *Educación y desarrollo de la razón: Formación del sentido crítico*. Narcea.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación* (7ª ed.). Losada.
- Dürr, O. (1971). *La educación en la libertad*. Rialp.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la Educación*. Agulló.
- Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía* (Vol. 1-3). Alianza.
- Freinet, C. (1978). *Las invariantes pedagógicas*. Laia.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Froebel, F. (1999). *La educación del hombre* (J. Abelardo Núñez, Trad.). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (edición original alemana de 1826; edición digital, basada en la edición neoyorkina de 1902 de Appleton, disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacion-del-hombre--0/>, fecha de última consulta: 25/05/2020).
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. CEAC (edición ampliada en 1992, *Filosofías de la educación*. Paideia. CEAC).
- Gage, N. L. (1963). Paradigms for Research on Teaching. En N. L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 99-141). Rand McNally.
- Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Herder.
- Gilligan, C. (1982). In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press.

- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Troquel.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* EDICUSA.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué los profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila Editores.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interests*. Polity Press.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Paidós.
- Hegel, J. W. F. (1986). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. La lectura.
- Hirst, P. H. (1977). *¿Qué es enseñar?* (R. S. Peters, Ed.; pp. 259-324). Fondo de Cultura Económica.
- Jeffreys, M. V. C. (1955). *Beyond Neutrality: Five Essays on the Purpose of Education*. Pitman y Sons.
- Katz, M. S., Noddings, N., y Strike, K. A. (2002). *Justicia y cuidado*. En busca de una base ética común en educación. Idea Books (texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education").
- 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)* (pp. 137-178). Information Age Publishing.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2002). *Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Luft, J. (1976). *La interacción humana*. Marova.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019). *Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa*. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 31(1), 103-122.
- Menne, A. (1976). *Introducción a la Lógica* (2ª Ed.). Gredos.
- Millán Puelles, A. (1951). *Los límites de la educación en Karl Jaspers*. *Revista Española de Pedagogía*, 9(35), 439-448.
- Navickienė, V., Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Z., Valantinaitė, I., y Zilinskaite, V. (2015). *The Relationship between Communication and Education through the Creative Personality of the Teacher*. *Creativity Studies*, 2019, 12(1): 49-60, <https://doi.org/10.3846/cs.2019.6472>.
- Neira, T. R. (2011). *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Universidad de Oviedo.

- Noddings, N. (1992). *The Challenges of Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad. En M. S. Katz, N. Noddings, y K. A. Strike (Eds.), *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (pp. 15-30). Idea Books (texto original en inglés, "Care, Justice and Equity").
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Herder.
- Page, E. B. (1984). Un confortable escándalo: Deberes para casa y clases sociales. En *Educación y sociedad plural. VIII congreso nacional de Pedagogía* (pp. 137-145). Universidad de Santiago de Compostela.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*. Laia.
- Postman, N. (1991). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Octaedro.
- Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Círculo de lectores.
- Poulou, M. S. (2017). Students' Emotional and Behavioral Difficulties: The Role of Teachers' Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/36564>.
- Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 231-248.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Narcea.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation: Analyse du discours pédagogique*. P. U. F.
- Reboul, O. (1994). *Introduction à la rhétorique: Théorie et pratique* (2ª ed.). P. U. F.
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Ariel Educación.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.

- Roorda, D. B., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., y Koomen, H. M. Y. / Dowdy, E. (2017). Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261.
https://www.researchgate.net/publication/319272492_Affective_Teacher-Student_Relationships_and_Students%27_Engagement_and_Achievement_A_Meta-Analytic_Update_and_Test_of_the_Mediating_Role_of_Engagement
- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. El Ateneo.
- SI(e)TE. (2014). *Educación y crisis económica actual*. Horsori Editorial.
- SI(e)TE. (2016). *Repensar las ideas dominantes en la educación*. Andavira.
- Stewart, D. K. (1973). *Psicología de la comunicación. Teoría y análisis* (2ª Ed.). Paidós.
- Tobío, C., Agullo, M. S., Gómez, M. V., y Martín, T. (2010). *El cuidado de las personas: Un reto para el siglo XXI* (Vol. 28). Fundación «La Caixa».
- Touriñán López, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Magisterio Español.
- Touriñán López, J. M. (1987). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Anaya.
- Touriñán López, J. M. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En SI(e)TE (Ed.), *Desmitificación y crítica de la educación actual* (pp. 57-92). Octaedro.
- Touriñán López, J. M. (2013b). La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable. En J. A. Ibáñez-Martín (Ed.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 123-168). Dyckinson.
- Touriñán López, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo. <http://dondestalaeducacion.com/documentos/textos.html>
- Touriñán López, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación* (2ª Ed., 2016). Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. Bello y Martínez.
- Touriñán López, J. M. (2017a). *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Redipe.

- Touriñán López, J. M. (2017b). Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2018a). Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education. ProQuest (Bowker Books in Print)-Redipe.
- Touriñán López, J. M. (2018b). La relación artes-educación: Educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. Revista Boletín Redipe (Boletín de la Red Iberoamericana de Pedagogía), 7(12), 36-92.
- Touriñán López, J. M. (2019a). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria, 31(2), 7-39. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20571>
- Touriñán López, J. M. (2019b). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 26(1), 223-279. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.07>
- Touriñán López, J. M. (2019c). Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica. Andavira.
- Touriñán López, J. M. (2019d). 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 (pp.145-192). Dykinson.
- Touriñán López, J. M. (2019e). ¿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 (pp. 287-330). Octaedro.
- Touriñán López, J. M. (Dir.) (2008a). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (Dir.) (2008b). Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico. Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (Dir.) (2012). Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada. Netbiblo.
- Touriñán López, J. M., y Longueira Matos, S. (Eds.). (2018). La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada. Andavira.

- Touriñán López, J. M., y Sáez, R. (2015). La mirada pedagógica: Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. Andavira.
- Trilla, J. (Coord.). (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (5ª reimp. (2009)). Graó.
- Vázquez Gómez, G. (1980). Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores, en Sociedad Española de Pedagogía. En La investigación pedagógica y la formación de profesores (pp. 39-64). CSIC-Sociedad Española de Pedagogía.
- Walton, J. (1974). A Confusion of Contexts. *The Interdisciplinary Study of Education*, 24(3), 219-229.
- Weiss, P. (1967). *The Making of Men*. Southern Illinois University Press.
- Whitehead, A. N. (1965). *Los fines de la educación y otros ensayos* (3ª ed.). Paidós.
- Wynne, J. P. (1963). *Theories of Education*. Harper and Row.
- Yela, M. (1956). La libertad como experiencia y como problema. *Arbor*, 35(131), 207-219.