

CAPÍTULO 3

**VALOR PEDAGÓGICO
DE LOS MEDIOS.
LA PERSPECTIVA
MESOAXIOLÓGICA**

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 3

1. Introducción
2. Medios y actividad. Valor pedagógico de los medios
 - 2.1. Libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos
 - 2.2. Medios, recursos o instrumentos
 - 2.3. Los medios educan, se ajustan a la finalidad y no son neutrales
 - 2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación
3. En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación
 - 3.1. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación
 - 3.2. Tenemos que educar las dimensiones generales de intervención
4. El nexo entre el conocimiento y la acción no son los medios sino la educación de la afectividad que permite lograr la concordancia valor-sentimiento
 - 4.1. La relación valor-sentimiento: de la experiencia sentida de la emoción a la experiencia sentida del valor de algo
 - 4.2. Educación afectiva y educación de la afectividad: la educación integral es positiva y dimensional
 - 4.3. La educación afectiva y de la afectividad no es solo inteligencia emocional
 - 4.4. Construimos cultura, simbolizando; vamos, con afectividad, de la cognición a la creatividad
5. La relación educativa es el medio idóneo de interacción educando-educador
 - 5.1. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar
 - 5.2. La competencia técnica requiere su lugar propio en la relación educativa mediada
6. Consideraciones finales: la tipología de los medios de la educación es compleja y no es unívoca, pero se vincula a la actividad

VALOR PEDAGÓGICO DE LOS MEDIOS. LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

“la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad” (Dewey, 1971, p. 118).

1. INTRODUCCIÓN

En educación, desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etcétera. Cada una de ellas usa un lenguaje específico que se conoce como forma de expresión y constituyen uno de los grupos de medios externos específicos en la actividad educativa.

Ahora bien, desde la perspectiva de la acción, la actividad común, interna y externa, del educando constituye el primer medio de la intervención, si asumimos que la actividad es el principio-eje directriz de la intervención (Tourrián, 2016a y 2020d). Hablar de la actividad en educación, supone reconocerla como principio y esto quiere decir que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente, tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

La educación es actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad interna del educando

y del educador para educar: *usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas. La actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin hacer actividad*; nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, operando, proyectando y simbolizando creadoramente. Para educar hacemos integración cognitiva, afectiva, creativa, proyectiva, operativa y volitiva. Integramos todas esas actividades con la finalidad de educar, contando para ello con los medios internos y externos en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades a nuestro alcance.

Todos los cambios producidos por intervención de un agente se conocen como *acciones* y no hay posibilidad de acción sin medios. La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando: tiene carácter teleológico (existe un sujeto agente, educando-educador); existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo); se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios que podamos disponer en cada circunstancia.

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo en la orientación formativa temporal de la educación en cada ámbito de educación que construimos con la finalidad de realizar la tarea de educar y obtener el resultado educativo.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada proceso educativo su significado real. En tanto que proceso, Educar es un proceso de maduración y construcción que consiste en realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando por medio de la actividad común interna y externa del educando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados

de las mismas, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad. El hecho es que sin la actividad común no es posible educar y gracias a la actividad común podemos intervenir pedagógicamente interaccionando en la relación educativa.

Utilizar los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades, es el problema que ahora nos ocupa y reconozco que es uno de los temas que más literatura ha generado en Pedagogía. La Didáctica se ocupa de la enseñanza y la enseñanza, por definición, se ocupa de los medios dentro del desarrollo curricular, desde el diseño instructivo. Yo me siento liberado de hacer aquí un tratado de los medios e instrumentos que se utilizan en la enseñanza y de su papel en la organización escolar.

En este capítulo considero que los medios son parte de los mimbres con los que se tiene que trabajar para hacer educación. Los medios son uno de los elementos estructurales de la educación. Justamente en esa afirmación es donde está el problema que me preocupa en este capítulo, porque podemos encontrarnos con muchos libros que identifican los medios con los medios audiovisuales, otros con las nuevas tecnologías, pocos, muy pocos con los medios tradicionales y los métodos de enseñanza y todos ellos omiten en el tema de los medios o solo tocan tangencialmente la cuestión de los premios y castigos o la cuestión de los deberes o la cuestión de los hábitos (SI(e)TE, 2010). Incluso así, lo que es innegable es que, si conocer, enseñar y educar tienen significado distinto, diseño instructivo y diseño educativo requieren elementos de justificación y creación apropiados. En esta tarea, los medios internos y externos han sido y son utilizados de forma mítica; se han mitificado, como si la solución de la educación fuera un problema de medios y más medios.

El *Diccionario de la lengua española* admite tres significados básicos para el término 'mito' (RAE, 1999, p. 1382): relato fabuloso de acciones de dioses y héroes destinado por lo común a dar explicación imaginativa y fantástica de la realidad; persona, acto o cosa que, por su trascendencia o importancia, se convierte en modelo o arquetipo, parte de la Historia o de la tradición; cosa inventada por alguien para que circule como verdad. Son tres acepciones que responden a las funciones del mito sistematizadas por Kirk: función narrativa, fabuladora y de entretenimiento; función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria; función especulativa, aclaratoria y explicativa (Kirk, 1985, p. 262). El objetivo del análisis de Kirk es hacer comprensible que la mitificación no es una cuestión de culturas antiguas, sino un asunto existente en todas las culturas

con tradiciones, porque el carácter narrativo y funcional del mito permite amparar reacciones emocionales especiales ante el mundo, dependiendo de los símbolos en los que se ampare el mito (Kirk, 1985, p. 294). Y esto sigue siendo vigente en nuestros días, tal como podemos comprobar por el uso de lemas y metáforas en el lenguaje de la educación y también en nuestro imaginario social, como podemos advertir en determinadas películas que generan sagas con valor de mito y con contenido mitificado de superhéroes, de guerra en las galaxias, de intrigas para adueñarse del anillo simbólico o hacerse con los tronos de distintos reinos, de identidad y diferencia entre especies que se mezclan en un crepúsculo imaginario, de relación con seres extraterrestres, de desciframiento de códigos ocultos, de ensalzamiento del cuerpo perfecto, etcétera).

Actualmente es frecuente hablar de los medios como nuevas tecnologías y no de medios como componente estructural de la acción. Los medios virtuales, los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas son medios vinculados a las nuevas tecnologías y, sin lugar a duda, son medios de socialización muy potentes; se han convertido en conformadores de la comunicación educativa, pero su carácter propio no debe hacernos olvidar su papel de medios de la intervención -de mediación tecnológica sin mitificar el concepto-, en la intervención educativa que siempre responde a la relación medios-fines (Tourriñán, 2016a).

El objetivo en este capítulo es hablar de forma general de los medios en tanto que elemento estructural de la intervención y por eso me preocupa el alcance general del concepto de medio en la intervención, que siempre implica una relación medio-fin; es decir, me preocupa, no la definición particular de “nuevos medios” en plural, sino el significado de ‘medio’ en la intervención cuyo sentido pedagógico debe ser fundamentado. Analizar el sentido pedagógico de los medios en tanto que ‘medio’ es, en mi opinión, la mejor manera de evitar la mitificación de los medios y a esa tarea está orientado el contenido que voy a desarrollar a continuación.

2. MEDIOS Y ACTIVIDAD. 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 comunes internas¹. Tengo que elegir,

comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar, interpretar y expresar; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse. 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. Como vamos a ver más adelante, *la versatilidad, la reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad*, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones; los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones.

2.1. Libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos

Una de las aportaciones más beneficiosas de la situación social es la posibilidad que ofrece al hombre de contar con nuevos medios para ejercer su libertad. Los medios son elementos imprescindibles para el ejercicio de la libertad, pero sólo mantienen su valor a condición de que tengamos una clara conciencia de su concepto y de su alcance respecto del sujeto que los usa. Los

1 Como hemos visto en el capítulo 1, epígrafe 5.4, en el orden de actuación hay que distinguir actividad común interna y externa y actividad instrumental especificada.

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

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

medios están vinculados siempre a la relación medios-fines. Si hay medios es porque hay una relación medios-fines y nos marcamos fines.

En principio, hemos de decir que nadie niega el valor de los medios de manera absoluta. Incluso aquellos que reducen, erróneamente, la libertad a una posibilidad mental o imaginaria respecto de nuestra situación real, reconocen que tienen que contar con los medios necesarios para hacer posible esa imaginación libre.

En el punto de partida, los medios marcan las condiciones reales de posibilidad del ejercicio de cualquier actividad. Si no hay medios no hay ejercicio de la actividad. Los medios son componente estructural de la acción y por eso en cada acción según usemos los medios podremos convertirnos o no en un obstáculo para nosotros mismos y nuestras acciones. Podemos utilizar los medios en nuestra contra o usarlos a favor de nuestra acción. Algunos, basándose en el poder que tienen los medios para impedirnos obrar, afirma un valor absoluto de éstos, hasta el extremo de confundirlos con la libertad.

Efectivamente, los medios tienen el poder de anular la posibilidad de obrar. Pero, en contra de esta postura, mantenemos que son dos cosas distintas ser libre y poder hacer lo que hemos decidido. Cuando una persona dice que no es libre para hacer una cosa, quiere decir simplemente que en ese momento concreto y en esa situación no tiene los medios para hacer lo que ha decidido, pero no quiere decir, ni se infiere de ello, que no sea libre para buscar los medios que le permitan hacer efectiva su elección.

El que confunde la libertad con los medios está proclive a pensar que se es más libre cuantos más medios se tengan, cuando el único problema que plantean los medios es el de disponerlos de tal forma que nos dejen realizar lo decidido, atendiendo al sentido de acción y al sentido de vida en cada circunstancia.

En la libertad existe una raíz de carácter interior que hace referencia, de un lado, a la lucidez con que cada uno sabe enjuiciar su situación y, de otro, a la peculiar asunción que cada uno hace de sí mismo en ella. A veces no podremos obrar libremente porque nos faltan medios o porque otro nos lo impide. Sabemos, también, que no podemos hacer cualquier cosa porque nuestra realidad es limitada y no nos obedece de forma incondicional. Pero sabemos, además, que podemos intentar hallar los medios que nos permitan hacer lo que hemos decidido, atendiendo a las libertades reales y formales que nos conceden el

juego legítimo de derecho “a y de” la educación en el marco legal territorializado de convivencia (Tourrián, 2016a).

En última instancia, frente a los que confunden la libertad con los medios, afirmamos que los medios sólo tienen un valor condicionado al sujeto libre. Los medios carecen de valor para el sujeto que no se asume como agente actor y autor de sus acciones, comprometiéndose voluntariamente para ordenar su realidad y disponer los medios de acuerdo con ella.

En consecuencia, no se trata de despreciar los medios, ni de hacer de ellos una panacea. La libertad es una posibilidad humana que se ejerce en cada situación concreta con unos medios específicos y determinados en virtud de las circunstancias que en esa situación se dan. No importa en este momento cuáles sean esas circunstancias; pero en ellas no nos reconocemos obrando libremente si no podemos hacer aquello que habíamos decidido y a pesar de que en esa misma circunstancia podamos hacer otras cosas.

Y esto es así siempre. En cada una de las situaciones en que nos encontramos, la imposibilidad de obrar libremente para una cosa va unida a la posibilidad de actuar libremente para otras, porque los medios por sí solos no pueden destruir nuestra condición de seres libres, sino, solamente, la posibilidad de ejercer la libertad.

Desde la perspectiva de la libertad se distinguen *medios positivos* que son aquellos, del tipo que sean, que facilitan la posibilidad de obrar con libertad. Respecto de los medios positivos, hemos de contar con que no siempre están presentes y disponibles, de manera que, en ese caso, hablamos de limitaciones al ejercicio de la libertad por falta de medios.

Y precisamente por esa limitación, en la misma medida que esos medios son necesarios para ejercer la libertad y no podemos contar con ellos, hablamos de *medios negativos* y decimos que nuestra libertad está limitada, ya que no podemos hacer lo que habíamos decidido libremente en esa ocasión. En estos casos, se habla de medios negativos, porque la ausencia de medios positivos crea una realidad distinta que influye desfavorablemente en el ejercicio de la libertad. Así, se consideran como medios negativos, por ejemplo, la ignorancia -que es ausencia del conocimiento debido-, la pobreza -que es la carencia de recursos económicos necesarios-, la amnesia, la anarquía, etc.

De la exposición que estoy haciendo acerca de los medios se desprende que, además de que la propia condición humana es de suyo limitada, el hombre tiene que contar con situaciones en las que sus posibilidades de hacer lo que ha

decidido estén anuladas o limitadas por la ausencia de los medios requeridos para ello. En este último caso nuestra condición de seres libres puede manifestarse en la capacidad que el hombre tiene de, una vez asumida su situación, actuar con iniciativa personal para subsanar esa carencia. A veces, el individuo no podrá lograrlo por sí solo. Pero en estos casos es de desear que el ordenamiento jurídico de la sociedad cumpla con justicia las exigencias del orden social y pueda superar las deficiencias de esas condiciones negativas. 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 propia experiencia, nuestros instintos, nuestras emociones, nuestras extremidades, nuestros conocimientos, nuestras competencias, nuestras capacidades específicas, hábitos, disposiciones básicas, nuestras actividades, nuestro cuerpo, nuestras ideas, etc. A su vez, son *medios externos* cualquier instrumento o cualquier fuente de recursos, externa al educando, como, por ejemplo, los útiles de trabajo, el dinero, una escuela, un gobierno, la película que nos proyectan, lo que dice el profesor, los libros, las nuevas tecnologías, los premios y los castigos, los deberes, los juegos, los trabajos, el estudio, las relaciones sociales, los cuidados médicos, el entrenamiento, las estrategias de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores e inhibidores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos), las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, los medios de comunicación de masas (radio, televisión, prensa), los medios audiovisuales y otros recursos pedagógicos de uso educativo y didáctico e instructivo.

2.2. Medios, recursos o instrumentos

La expresión está condicionada en cada ámbito de educación por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia, a veces es la ciencia; y así, sucesivamente, en cada ámbito de educación que construimos.

Precisamente por eso, la Pedagogía Mesoaxiológica en cada ámbito es *Pedagogía mediada, relativa al medio que se construye y a los medios que se utilizan como instrumento* y se usan en cada ámbito como elementos de realización de la acción, sean estos medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales. En relación con los medios, la Pedagogía Mesoaxiológica es *pedagogía mediada* (del medio o ámbito de educación que

se construye y de los medios, que se usan en cada ámbito como elementos de realización de la acción (Tourriñán 2015a).

La doctrina tradicional distingue medios internos y externos. Medios internos y externos de educación nacen vinculados a la actividad del educando y a la finalidad de educar. Los medios internos y externos obligan a generar *estrategias* que identificamos como estrategias para mejorar los medios. Para mí, son de especial interés todas las que están vinculadas a las disposiciones básicas como estrategias de aprendizaje, desarrollo y motivación y las vinculadas a las dimensiones generales de intervención, como las estrategias para mejorar la observación, la actividad intelectual, la reflexión, la imaginación, la experiencia, la afectividad, la voluntad, la atención, la memoria, el interés, la fantasía la creatividad, la fortaleza, el juicio, la optimización, la individualización, la socialización, etc. Hay estrategias para medios internos y externos, para cada disposición básica y para las capacidades específicas, para cada competencia, para cada hábito fundamental de desarrollo y para cada dimensión general de intervención.

Las *estrategias* que utilizamos para optimizar los medios implican técnicas y procedimientos. No debemos confundir medios, instrumentos y recursos, con técnicas y procedimientos. El *procedimiento* marca el camino para pasar de un estado a otro; es la ordenación del conjunto de pasos que se dan para que se produzca el cambio de estado; es la descripción o concreción del proceso; hay procedimientos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos, cuantitativos, cualitativos, informatizados, etc. Las *técnicas* son elaboraciones sistemáticas para mejorar la utilización de los medios y de los datos, de los hábitos y de las capacidades, competencias, disposiciones de todos y cada uno de los elementos de la intervención. Es la elaboración sistematizada del procedimiento estándar para lograr un fin: hay técnicas de muestreo, técnicas de triangulación, técnicas de estudio, de observación, de aprendizaje, de entrenamiento, de condicionamiento, técnicas de lectura y escritura, técnicas de memorización, de motivación, etc. Técnicas y procedimientos mejoran nuestra actividad y todo aquello que se convierte en medios.

En sentido genérico, recurso, instrumento y medio es lo mismo; es todo lo que utiliza el agente para lograr el fin. En este sentido genérico, tanto lo material, como lo humano, tanto lo físico, como lo espiritual, tanto la natural como lo artificial pueden ser susceptibles de catalogación como recursos, medios o instrumentos. En este sentido genérico, las técnicas y los procedimientos son

también recursos o medios o instrumentos. Ahora bien, en sentido estricto, no es lo mismo medios que estrategias para optimizar los medios; las estrategias siempre implican, además de los medios, técnicas y procedimientos.

En el proceso educativo llamar medio, sin matizaciones, al educador es rebajar su categoría. Los agentes no son medios, ni recursos; son sujetos. En los componentes estructurales de la acción distinguimos agentes, procesos, productos y medios. Y los agentes no son medios, estrictamente hablando: los agentes realizan actividad controlada y utilizan los medios para su actividad. Lo propio de los agentes es la actuación, utilizando los medios bajo el principio de actividad controlada. Lo propio de los medios es que sean utilizados por los agentes para lograr la meta bajo principios de oportunidad y organización.

Si decimos “recursos materiales y humanos”, con sentido de significado de ‘recursos’, estamos atribuyendo significado a todos los recursos desde el principio de oportunidad y organización. Los humanos son recursos de la empresa para lograr los fines de la empresa en el sentido de que la empresa es alguien que se marca un fin; pero este es un modo de hablar subalternado que no puede hacernos olvidar la diferencia entre agente y medio y cuándo y por qué utilizamos a un agente como medio. Se habla de los profesores como recursos humanos de la escuela, desde el punto de vista de la organización y la oportunidad, pero eso no puede hacernos olvidar que ese recurso humano es un agente que dispone a su vez de medios internos y externos para realizar su tarea y que actúa por principio como agente que decide atendiendo a principios de intervención pedagógica en cada acción educativa.

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 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 (SI(e)TE, 2016 y 2018).

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.

2.3. Los medios educan, se ajustan a la finalidad y no son neutrales

Una clave del éxito futuro pasa por aprender a elegir y valorar los medios, tanto los nuevos como los que forman parte de la tradición. El reto virtual para los profesores no es la integración de las nuevas tecnologías a cualquier “precio”. Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que, sin lugar a duda, van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa, antes de los nuevos medios. Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué medios cuentan para educar y qué cuenta en los medios educativos*.

Hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de plataformas informáticas multimedia, en la creación de programas y de aplicaciones desde sistemas operativos de entorno abierto o de entorno propietario. Pero hay mucho de experiencia artística en la construcción de las mediaciones tecnológicas que desarrollamos con esos programas en los entornos de aprendizaje. El hecho de crear una presentación en Power Point, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y construcción pedagógica de la intervención. No se trata sólo de que los nuevos medios abran nuevas posibilidades de creación artística, sino que la enseñanza en el área de experiencia artística además puede usar la forma de expresión digital como herramienta de creación artística. No sólo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido artístico a enseñar por medio de la expresión digitalizada que permite la mediación tecnológica. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse

en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Tourrián y Longueira, 2016).

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 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 y referido al cambio y la innovación sigue siendo vigente (Postman, 1991 y 1994; Neira, 2011; Lluna y Pedreira, 2017; Prensky, 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 aprendizaje*". 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; Cavero, 2003; Tourián, 2017b y 2022a):

- 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 (Touririán, 2016a, 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, cap. 1; Touriñán, 2016a y 2020a):

- 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.

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

En el ámbito de la acción se distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo “externo” a la acción: obtener una solución. Es decir, no puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas* (Tourriñán, 2014a).

Desde la perspectiva de la actividad interna podemos decir que la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Y desde el punto de vista de la actividad externa podemos decir que hacemos muchas actividades cuya finalidad es ‘educar’. Siempre, desde la perspectiva del principio de actividad como eje directriz de la educación, se puede afirmar que *usamos la actividad de manera controlada para*

lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas (Tourrián, 2020^a y 2020b).

Si esto es así, los medios tienen que ajustarse a la actividad y al significado de educación. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad, jugando, trabajando, estudiando, 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; un medio puede convertirse en fin; un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas circunstancias y bajo condiciones concretas.

Y antes de dar por terminado este epígrafe, conviene insistir en que, a pesar de su valor pedagógico, las propiedades de los medios vinculadas a la actividad no se están utilizando como recurso. La clave está en comprender que no basta con hacer una actividad para que esa actividad eduque. A modo de ejemplo, voy a referirme a las posibilidades de combinación derivadas de la propiedad de recursividad inherente a los medios.

Si tomamos las actividades comunes internas y externas y las combinamos entre sí, respecto de una actividad, generamos una cantidad considerable de oportunidades pedagógicas. Tomemos, por ejemplo, el juego (Tourrián, 2016a).

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 del medio nos permite preguntarnos con sentido pedagógico: ¿Qué actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar, crear) queremos desarrollar?, ¿Una, dos, tres, cuatro, cinco, o las seis? La posibilidad de recursividad marca el sentido creativo, singular y artístico de cada intervención pedagógica. La puesta en escena es absolutamente concreta y cada profesor puede alcanzar resultados pedagógicos muy variados con un solo juego. El error está en pensar que jugar por jugar ya es educar y que el juego no hay que prepararlo cuando educamos (Tourriñán, 2019a y 2020b).

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 general en valores como educadores. Pasan del tema y abdican de su autoridad profesional de educador.

En otras ocasiones el juego puede ser objeto de estudio, un modo de explorar e interaccionar y hasta puede ser la profesión de algunas personas. Puedo investigar cómo se juega y puedo estudiar cómo juego y puedo imitar la conducta de los profesionales del juego, cuando sean ejemplares. Puedo hacer un juego que implique estudiar e investigar y trabajar. En un aula podemos utilizar el juego de todas esas formas con sentido pedagógico; y puedo utilizar el juego para desarrollar los valores vinculados al significado de educación; 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 educando².

Pero, además, el juego puede ser una relación y no sólo en el sentido de que yo me relacione con los demás en el juego, sino que cuando soy espectador de un partido de fútbol establezco una relación de espectador (crítico, activo, pasota, forofó, 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.

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 investigación pedagógica, un conocimiento de la educación es válido, si sirve para educar, y en el caso de los medios ocurre lo mismo. Los

² *Además de valores educativos comunes, hay valores educativos específicos y hay valores educativos especializados. Los valores educativos comunes se vinculan a los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar; Los valores educativos específicos se vinculan y derivan del sentido conceptual del área de experiencia cultural que utilizamos para educar. Los valores educativos específicos son valores formativos derivados del sentido conceptual del área que usamos como instrumento de educación: qué es, qué sentido tiene en mi vida esa área, en qué me mejora, cómo me forma su uso para decidir mis proyectos y hacerme autor de mis propios actos. Los valores educativos especializados son valores vinculados al interés formativo vocacional y profesional, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural y con las formas de expresión convenientes a cada área; son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes y con la formación de la condición humana profesional y vocacional en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio. Los valores educativos especializados son valores vinculados al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de actividades vocacionales y profesionales desde las áreas culturales que les dan formación y competencia.*

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. Hay que educar con los medios y eso implica no sólo saber y enseñar, sino, en primer, lugar dominar los valores propios del significado de “educación” para realizarlos, educando con cada área de experiencia cultural, desde las funciones pedagógicas y desarrollar así los valores educativos comunes, específicos y especializados, según sea el caso.

3. EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, HAY QUE VALORAR PEDAGÓGICAMENTE EL MEDIO Y CONVERTIRLO EN ÁMBITO DE EDUCACIÓN

En perspectiva mesoaxiológica entendemos la actividad como el principio general de la educación. Hablar de la actividad en educación supone reconocerla como principio, es decir, que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

En perspectiva mesoaxiológica se estudia la actividad desde la condición de agente y se define la actividad como principio de educación. Hablar de la actividad como principio, en Pedagogía, no significa atender sólo a la actividad, ni es una propuesta de reacción pendular frente a la pasividad. El principio de actividad no quiere decir simplemente que realizamos actividades, es decir, tareas propias de la educación, porque esto es no decir nada. Pero tampoco quiere decir simplemente pedagogía de la acción cuyo resultado es la propia acción. Lo que se defiende con la actividad como principio de educación no es favorecer el sentir, pensar o elegir, por el puro hecho de sentir, pensar o elegir, sino que interesan esas actividades como principios de los que proceden los resultados educativos.

El principio de actividad no es la negación de la actividad del educador, sino la conveniencia de que, correlativa a la acción controlada del educador, se dé la acción en el educando. El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para educar.

Si reparamos en que el carácter inherente al significado de ‘educación’

proviene de la complejidad objetual y que la complejidad objetual, proviene de la actividad y que el sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, se sigue que la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada.

En perspectiva mesoaxiológica, todo es medio para el fin de educar y cada medio debe ser valorado como educativo atendiendo a los criterios de significado de educación².

Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones utilizando las formas de pensar para articular

3 *Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que resumimos en este capítulo en los siguientes postulados (Tourifián, 2020a):*

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. Educamos CON las áreas culturales. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando*
2. *El concepto de educación es la clave en Pedagogía. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción*
3. *La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo*
4. *En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención*
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.*

valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad) y con *integración simbolizante-creadora* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar; la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora para hacer efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Todo eso es la complejidad objetual de ‘educación’ que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a los rasgos específicos del significado de ‘educación’.

3.1. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación

En perspectiva mesoaxiológica, las *actividades comunes internas* son el principio-eje vertebrador de la dinámica en la educación: si tenemos actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y esa actividad es la que se activa para educarse, debemos intervenir sobre las dimensiones humanas genéricas de esas actividades. *Hablamos de dimensiones en la persona haciendo referencia a la extensión del criterio de decisión que delimita la dimensión como tal.* En educación y respecto de la actividad interna común, hablamos de dimensiones generales de intervención para referirnos a aquello que está en el hombre y hace posible esas diferentes actividades.

Cuando hablamos de las competencias adecuadas, relacionamos cada dimensión general de intervención con la actividad interna correspondiente (pensar-razonar / sentir-tener sentimientos / querer / elegir-hacer / decidir-proyectar/ crear simbolizando). Las dimensiones generales de intervención son inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad.

La extensión del criterio en cada dimensión es la actividad con la que se vincula. En la dimensión general 'inteligencia', la extensión de criterio de decisión es la actividad de pensar; en la dimensión general de 'afectividad', la extensión de criterio es sentir y tener sentimientos; en la dimensión general 'voluntad', la extensión de criterio es querer; en la dimensión general 'operatividad', la extensión de criterios es obrar, actuar libremente, construir procesos; en la dimensión general 'proyectividad', la extensión de criterio es la decisión moral, construir proyectos y metas; en la dimensión general 'creatividad', la extensión de criterio es crear simbolizando (no, crear de la nada, que está fuera de lo humano, pero sí construir cultura).

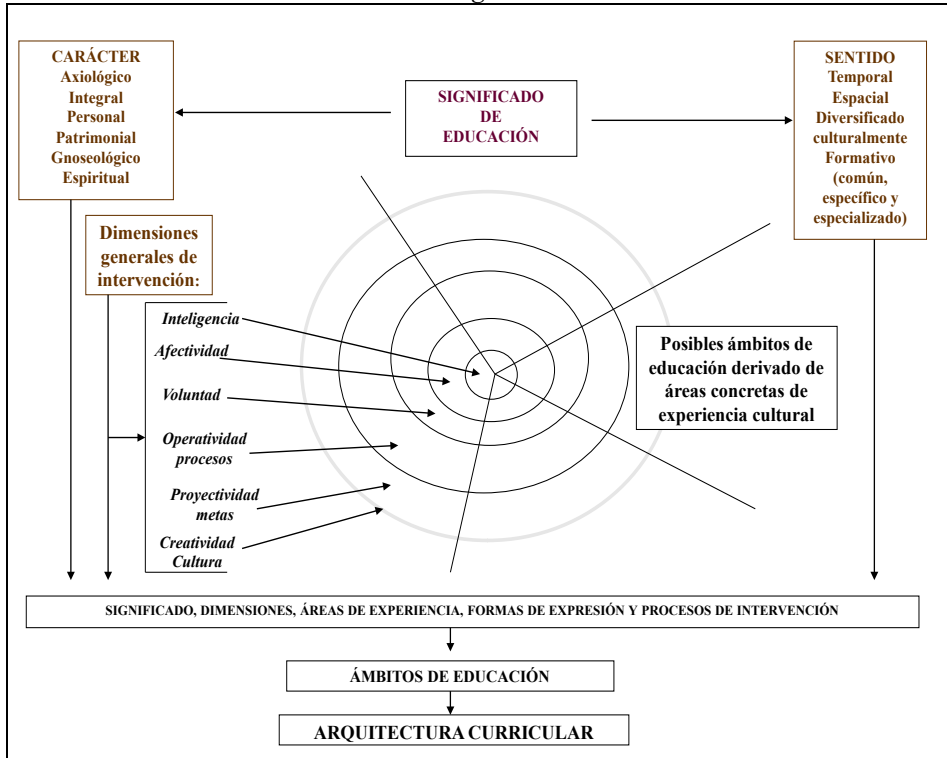
Todas las dimensiones son importantes e imprescindibles; no hay mayor o menor importancia en lo humano, sin cualquiera de ellas se está incompleto como humano y no es posible realizar la acción, respetando el significado de la relación educativa y de la complejidad de 'educación'.

Dimensiones generales de intervención, actividades comunes internas, áreas de experiencia cultural y ámbitos de educación son diferentes. Las áreas pueden llegar a constituirse como ámbitos de educación, si cumplen las condiciones de ámbito. Las dimensiones se aplican y están presentes en la actividad en cada ámbito de intervención. Los ámbitos, no son áreas, ni dimensiones.

Un área de experiencia, por ejemplo, el área social, puede convertirse en un ámbito de educación, porque se constituye en el contenido cultural del ámbito de educación social. En cada ámbito hay un área de experiencia que da contenido cultural al ámbito.

Para dominar un área de experiencia utilizo todas las dimensiones generales. Pero las dimensiones generales de intervención siguen existiendo, aunque suprimamos un área de experiencia concreta. Si yo vivo en una isla no hay área social de experiencia, pero hay las dimensiones generales. Las áreas de experiencia se construyen en interacción con los conocimientos creados por los humanos para entender y transformar el mundo y la vida; son parcelas de saber que se construyen, atendiendo al conocimiento de la realidad que se va creando. Los ámbitos son construcciones complejas de la mirada pedagógica para educar con un área. Las dimensiones son del sujeto que se educa (son parte de la naturaleza humana, vinculadas a la actividad interna propia del sujeto: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear (Cuadro 8).

Cuadro 8: Dimensiones generales de intervención



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 678.

Cuando yo intervengo pedagógicamente en un ámbito de educación, lo hago actuando sobre las dimensiones generales. Las dimensiones generales son comunes a todas las áreas y ámbitos: en todos los ámbitos están las mismas dimensiones. Por eso las dimensiones son transversales a las áreas. Todas las dimensiones se usan y están en cada área cultural y ámbito de educación y cada dimensión puede ser estudiada desde todas y cada una de las áreas.

Lo más singular de las dimensiones generales es que ninguna dimensión actúa en completo aislamiento de las otras, todas están relacionadas en el marco de lo humano: cada una de ellas tiene algo de las otras; es decir que la inteligencia humana es como es, porque tenemos afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad y así sucesivamente con cada una de las demás. Desde el punto de vista de la educación, somos un todo sistémico en desarrollo que justifica el desarrollo dimensional y cada dimensión se referencia por el tipo de actividad interna que le es propia (Touriñán, 2016a):

- **Inteligencia (pensar):** es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar; la *racionalidad* o la razón es la capacidad específica de la inteligencia. La inteligencia se usa para la resolución de problemas de cualquier área, ámbito o condición. La inteligencia es una y se aplica a múltiples situaciones, en las que podemos destacar cualificaciones singulares (emocional, musical, educacional, topológica, matemática, etc.).

- **Afectividad (sentir-sentimiento):** es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como “*sentimentalidad o pasión-emocionalidad*”, como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de las emociones. La afectividad es experiencia sentida de la emoción. La afectividad se traduce en afecto y sentimientos. La afectividad, por medio de la educación y debido a la concordancia valores-sentimientos, se convierte en experiencia sentida del valor y logramos sentimientos positivos hacia lo valioso.

- **Voluntad (querer):** es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La voluntad implica fortaleza y determinación para mantener los motivos, los deseos y las acciones. La voluntad implica “volatilidad”, que es la capacidad de tener voliciones; es la capacidad específica de la voluntad, en el mismo sentido que decimos que la racionalidad o la razón es la capacidad específica de la inteligencia. *Querer es el acto de voluntad que se corresponde con el deseo comprometido, es decir, con el que nos comprometemos por alguna razón, sea cual sea esta.* El *querer* representa el compromiso personal de acción para satisfacer necesidades. El *motivo* es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. Donde hay un motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios. El motivo se vincula a la volición, desde la perspectiva del querer comprometido. La voluntad que es capacidad de comprometerse con las exigencias captadas. Precisamente por eso decimos que la motivación es la gestión inteligente de la voluntad.

- **Operatividad-Carácter (elegir-hacer cosas procesando medios y fines, operar):** es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer, obrar u operar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y

eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos*. En la acción intencional hay motivo; el motivo se vincula a la intencionalidad desde la perspectiva del sentido de la acción: cada acción tiene un motivo relacionado con los fines y los medios de la acción desde la intención del agente (quiero coger el tren para visitar a mi hermana; pero también puede ser que quiera coger el tren para ir a la playa y así sucesivamente) Pero elegir implica, entre otras cosas, la deliberación sobre las consecuencias de esgrimir unos motivos u otros. El motivo no agota el sentido de la acción, ni el camino del sentido de vida, ni el carácter patrimonial de la decisión, antes bien, se integra en cada uno de ellos. Cada vez que operamos, que hacemos algo, lo hacemos eligiendo un camino determinado de acción. Nuestros hábitos operativos son la huella de nuestro modo de ser. Tenemos carácter agresivo y elegimos siempre modos de acción que lo demuestran; tenemos carácter bondadoso y se aprecia en nuestro modo de actuar y enfrentarnos a las oportunidades, las situaciones y las adversidades. Con los hábitos operativos construimos procesos y alcanzamos sentido de acción.

- **Proyectividad-Personalidad** (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose, *decidir proyectos, proyectar, personalidad decidida*): es la dimensión humana genérica de la actividad interna de proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos. La proyectividad se vincula al sentido de vida. Además de actuar, decidimos sobre la realidad interna y externa nuestro proyecto de vida, lo que queremos ser y nos individualizamos, identificándonos en nuestros proyectos, de manera patrimonial. Así construimos la personalidad elegida que nos identifica por encima del sentido de la acción en nuestro sentido de vida. Además de hábitos operativos, tenemos hábitos proyectivos que nos convierten en patrimonio de nosotros mismos. Con los hábitos proyectivos construimos metas personales y alcanzamos sentido de vida.

- **Creatividad** (*crear, construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos; *notar, darse cuenta, significar; unidad físico-mental de carácter espiritual-humano*): es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir simbolizando la notación de signos): notar

(darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La creatividad es el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *empatividad o sensibilidad espiritual creadora*: sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Somos una sensibilidad espiritual creadora: es posible darse cuenta, tener consciencia de sí mismo y de lo demás e interpretar la realidad y a nosotros mismos, creando símbolos y significados. Con los hábitos creativos construimos cultura y hacemos integración simbolizante de la realidad.

El resultado de la educación son los conocimientos, las actitudes, las destrezas-habilidades y los hábitos adquiridos que nos capacitan, desde el significado de la educación para decidir y realizar nuestros proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación, con nuestra actividad. Y el proceso a seguir, en cada caso de educación, es el de actuar sobre dimensiones generales de intervención, las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas derivadas de cada actividad común, contando con los medios internos y externos pertinentes. Y esto se aplica por igual a todos los ámbitos de educación que construimos.

LAS DIMENSIONES GENERALES TIENEN CARACTERÍSTICAS SINGULARES frente a los ámbitos de educación y a las áreas de experiencia cultural:

- Las dimensiones generales son del sujeto que se educa y son educables como los ámbitos, pero no son construcciones para educar al sujeto; forman parte de su naturaleza
- Las dimensiones generales hacen que sea posible en cada educando el logro del carácter y del sentido de la educación

- Las dimensiones generales hacen posible el logro de valores educativos singulares que son utilizables en las diversas áreas de experiencia educativa y en las variadas formas de expresión
- Los valores singulares de las dimensiones generales se identifican como competencias adecuadas, capacidades específicas, hábitos fundamentales de desarrollo, disposiciones básicas, finalidades de la educación y valores guía derivados de estas, para cada dimensión
- Las dimensiones generales se integran en las finalidades intrínsecas de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación DE” la inteligencia, la afectividad, la voluntad, la operatividad, la proyectividad y ‘de’ la creatividad
- Las dimensiones generales de intervención se vinculan directamente a la actividad común interna del sujeto educando (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear)
- Las dimensiones generales de intervención se hacen patentes y se utilizan en cada actividad externa de sujeto educando, en conjunto o por separado (juego, trabajo, estudio, intervención, indagación-exploración y relación).

LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN TIENEN CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS que se pueden resumir del siguiente modo:

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado. Son ejemplos de áreas de experiencia: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área. Son ejemplos de formas de expresión: expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.

- Usan áreas que forman parte de las finalidades de la educación reconocidas socialmente como finalidades extrínsecas y se integran en la orientación formativa temporal
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación para el logro de hábitos fundamentales de desarrollo (intelectual, afectivo, volitivo, operativo, proyectivo y simbolizantes-creadores)
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica desde las dimensiones generales de intervención (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad)
- Forman parte de la educación común, es decir, utilizan el área para el logro de los valores educativos vinculados al carácter y sentido inherentes al significado real de la educación
- Forman parte de la educación específica y básica de los educandos, porque desde la experiencia cultural propia de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo, generando valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que conforma el ámbito
- Forman parte de la educación especializada, en tanto que son instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional
- Son susceptibles de identificación con un área de experiencia desde la que se construye el ámbito de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación CON” la química, la historia, la ética, la literatura, con el cine, etc.

LAS DIMENSIONES GENERALES DE INTERVENCIÓN TIENEN ASPECTOS COMUNES CON LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN:

- Forman parte de las áreas culturales en tanto que las dimensiones son transversales e interdisciplinares respecto de las áreas culturales (en cada área se utilizan todas las dimensiones y cada dimensión se enriquece con todas las áreas)
- Admiten interacción en forma de intervención pedagógica
- Resuelven la formación en procesos de auto y heteroeducación
- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde las dimensiones podemos mejorar nuestro desarrollo
- Están vinculadas a los ámbitos de educación porque son una condición del ámbito, ya sea entendido el ámbito como ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional
- Pueden llegar a constituir por sí mismas un ámbito de educación. Es posible hablar, por ejemplo, de la afectividad, la moralidad, o la inteligencia como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito vocacional y profesional de educación.

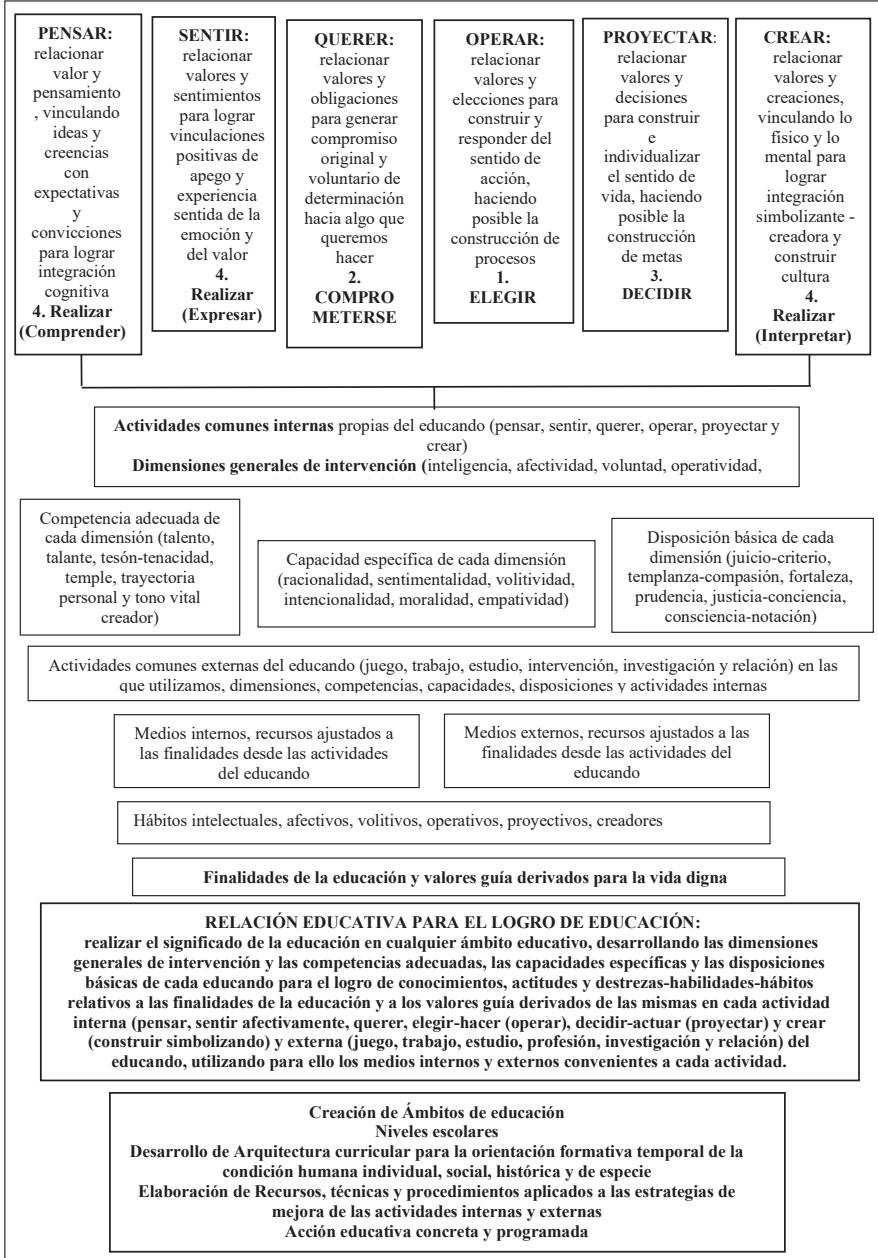
El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de *ámbito de educación* en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el *carácter* y el *sentido* inherentes al significado de educación, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos.

3.2. Tenemos que educar las dimensiones generales de intervención

La educación de las dimensiones generales de intervención requiere en cada caso centrarse en la relación axiológica que le corresponde (valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación) y elaborar estrategias de mejora y desarrollo de competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y medios internos y externos para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos fundamentales relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, indagación-exploración y relación). Además, la educación de cada dimensión general de intervención requiere en cada caso, a medida que se genera experiencia cultural valiosa sobre la dimensión, ajustarse a la triple concepción de ámbito de educación respecto de cada dimensión.

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, tal como se recoge en el Cuadro 9.

Cuadro 9: Integración de componentes de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando



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

- Todas las personas *piensan*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación *educación intelectual*, que se orienta hacia la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad).
- Todas las personas *sienten* (tienen sentimientos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación afectiva*, que se orienta hacia la *concordancia de valores y sentimientos* en cada acción, para ser capaces de establecer vinculación positiva de apego entre los valores y lo logrado y lo que queremos lograr, para alcanzar experiencia sentida del valor.
- Todas las personas *quieren* (tienen deseos vinculados a compromisos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación volitiva*, que se orienta hacia la *relación entre valores y obligaciones* para ser capaces de generar el compromiso original (propio, personal, nacido de uno mismo) y voluntario (querido-deseado-necesitado) con la regla y la norma en cada acción.
- Todas las personas *hacen-obran-operan, eligen hacer cosas procesando la relación medios y fines* de acción, y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación operativa, del carácter o del sentido de acción*, que se orienta hacia la *relación entre valor y elección*, para ser capaces de vincular responsablemente fines y medios en el sentido de la acción.
- Todas las personas *deciden-proyectan* (deciden actuar sobre la realidad interna y externa orientándose; integran medios y fines en proyectos decididos para dirigir su propia vida), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación proyectiva, de la personalidad elegida, moral y del sentido de vida*, que se orienta hacia la *relación entre valor y decisión* para ser capaces construir proyectos e identificarse en ellos mediante el sentido de vida.
- Todas las personas *crean (construyen algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -notar- y darle significado -significar-, construyendo símbolos de cada cultura), crean pensamientos, significados, cosas y acciones*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación notativa, significacional, simbolizadora-creadora, concientizadora, de la espiritualidad creadora humana, de la corporeidad-mental-humana, en definitiva, del cuerpo-educando, de la humanidad del hombre*, que se orienta hacia la *integración*

simbolizante-creadora (integración creativa, que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando y que, en perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar su cultura, interpretando la realidad desde la propia condición humana).

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

Cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* y con *integración simbolizante-creadora*. Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

En cada acción educativa concreta y desde cada actividad común interna implementamos: dimensión general, competencia adecuada, disposición básica y capacidad específica, cada una de ellas vinculada con la actividad interna de referencia. Respecto de la educación, las *competencias adecuadas* relativas a las actividades internas se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador y se vinculan a capacidades

específicas y disposiciones básicas del educando, tal como las exponemos a continuación:

El talento (actividad interna: pensar) se identifica con la competencia que hace posible resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia. El talento es la competencia relativa a la *inteligencia*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar. La capacidad específica de la inteligencia es la *racionalidad-razón* y con ella construimos la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar, para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad). El talento apunta, como disposición básica, al *sentido crítico*, que implica *juicio* (manera acertada de juzgar, valorar y proceder) y *criterio de certeza* (regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar), y busca la *sabiduría* como expresión de la integración personal y coherente de lo sabido.

El talante (actividad interna: sentir afectivamente, tener sentimientos) se identifica con la competencia de una persona para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. El talante expresa nuestra transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como *sentimentalidad* o "*pasión-emocional*", como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de las emociones. Con el sentimiento expresamos experiencia sentida de la emoción y experiencia sentida del valor. El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior*.

El tesón (actividad interna: querer) se identifica con la firmeza, constancia y tenacidad para hacer algo. Es lo que hace que nos mantengamos

firmes en nuestros propósitos. El tesón es la competencia relativa a la *voluntad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La capacidad específica de la *voluntad* es la “*volitividad*”, que es la capacidad de tener voliciones, de querer algo, que un deseo con compromiso u obligación en cada acto de querer (compromiso de realizar algo deseado). Tesón, voluntad y volición forman parte de los procesos de *motivación* que yo entiendo como gestión inteligente de la voluntad. Donde hay un *motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios*; el motivo es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. El tesón apunta a la *fortaleza* como disposición básica definida como capacidad para soportar problemas y contrariedades y busca la *determinación* como expresión de *compromiso original* (propio, personal, nacido de uno mismo) y *voluntario* (querido-deseado-necesitado) con las exigencias de deber, norma y regla.

El temple (actividad interna: elegir-hacer, operar) se identifica como *competencia para mantener el control* de las situaciones, atendiendo al sentido de la acción. Es lo que hace que controlemos la relación de medios y fines en cada acción. El temple es la competencia relativa a la *operatividad* e imprime *carácter* a nuestros actos. La operatividad-carácter es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer u obrar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos*. El temple apunta a la *prudencia*, como disposición básica definida por los clásicos como la recta razón de las cosas agibles en lo general y en lo particular. El temple busca la *libertad* como expresión del *sentido de la acción responsable* a la hora de hacer cosas y actuar para realizarlas.

La trayectoria personal (actividad interna: decidir-actuar, proyectar) se identifica con la capacidad de dirección finalista que cada uno se va dando a sí mismo respecto de su propia vida. Se puede tener una trayectoria brillante e irreprochable o lo contrario. La trayectoria se vincula a la *construcción de metas, proyectos personales y sentido de vida*. La

persona se identifica con la línea de su evolución en su desarrollo y actuación a lo largo del tiempo, a medida que se va eligiendo. Las personas se eligen a sí mismas y se construyen en sus acciones; tienen una personalidad elegida. La trayectoria es la competencia relativa a la proyectividad, la posibilidad de proyectar, construir proyectos y decidir la propia vida. La proyectividad se concreta como personalidad elegida por uno mismo al identificarse como persona en cada una de las acciones que corresponden a sus proyectos de vida elegidos. La *proyectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de decidir-proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos. La trayectoria personal apunta a la *justicia* y a la *conciencia moral* como disposición básica y busca la *autonomía* como expresión del *control patrimonial de la condición humana* individual, social, histórica y de especie.

El tono vital creador (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de crear, de ser creativo (construir simbolizando). El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la conciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. La creatividad es el impulso emocional de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. La creatividad es la experiencia afectiva de la actitud creativa junto con el logro de algo que expresa un nivel superior de integración de los elementos y

una innovación en el producto construido. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación y la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es, si se me permite la expresión, la *empatividad o sensibilidad espiritual creadora*: sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, interpretando la realidad con signos y símbolos; es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposición básica, a la *concientización* que implica *consciencia* (darse cuenta) y *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes en el cerebro humano de significar el ser y estar en el mundo: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*.

Estas seis competencias son adecuadas para educar a cada sujeto educando (talento, talante, tesón, temple, trayectoria y tono vital), están referidas desde la actividad común interna a dimensiones generales de intervención, capacidades específicas y disposiciones básicas y se integran en la *acción educativa concreta*, que es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas y disposiciones básicas y contando con los medios internos y externos convenientes para ello en cada circunstancia, de acuerdo con las oportunidades.

Y esto se aplica a cualquier ámbito de educación construido cuando hacemos el diseño y generamos intervención pedagógica adecuada desde el programa concreto.

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

4. EL NEXO ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA ACCIÓN NO SON LOS MEDIOS SINO LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD QUE PERMITE LOGRAR LA CONCORDANCIA VALOR-SENTIMIENTO

La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del logro de hábitos afectivos, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido propio en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos.

4.1. **La relación valor-sentimiento: de la experiencia sentida de la emoción a la experiencia sentida del valor de algo**

La doble condición para la educación de conocimiento y acción marca la relación valor-sentimiento, tal como hemos visto en el capítulo 2, hablando de la complejidad objetual de 'educación' y de la relación educativa.

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

En efecto, los valores colman su aptitud pedagógica, si pueden ser realizados y eso quiere decir en primer lugar que, además de ser cognoscibles, estimables y elegibles, nos comprometemos con ellos (pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas) y los decidimos como contenido propio de nuestros proyectos. Lo cierto es que, para realizar valores, primero nos comprometemos con ellos y decidimos integrarlos en nuestros proyectos. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo se complementan en cada acción. Y llegados a este punto, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro, generando un sentimiento positivo hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. Los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación, ni nos mueven sin más a actuar (Touríñán, 2006; Altarejos, 2010). Debo pasar del pensamiento a la acción. Y para eso no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr*. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera, por medio de la educación, experiencia sentida del valor (Touríñán y Sáez, 2015, cap. 5). Nos desplazamos

de la sensibilidad al sentimiento; con la *sentimentalidad* nos desplazamos de la afectividad en general, que es experiencia sentida de la emoción, (Haidt, 2006, p. 52) a la afectividad educada, que es experiencia sentida del valor, (Tourrián (Dir.), 2010, caps. 2 y 9). Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento y vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de apego positivo. Vinculamos afectivamente, por medio del apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos.

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

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

Mi opinión es que hay razones para ir más allá del subjetivismo gnoseológico y axiológico y podemos avanzar trabajando con la convicción de *que emociones y sentimientos no se identifican*. Son cosas distintas la reacción psicofisiológica que se experimenta en el momento de recibir una noticia agradable sobre un amigo (*emoción*), la experiencia sentida que se tiene de esas emociones agradables o desagradables (*afecto*) y el estado de ánimo que se produce por el cumplimiento o no de mis expectativas en torno a la satisfacción de algo, que siempre implica referencia a valor estimado y asumido (*sentimiento*).

Mientras que la *emoción* es agitación del ánimo acompañada de conmoción somática (Pinillos, 1978 y 1979, p. 551), el *afecto* es algo más, es experiencia

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

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

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

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

Placer, dolor; interés, desinterés; gusto y deseo son las condiciones suficientes que los subjetivistas defienden para atribuir carácter valioso a algo.

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

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

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

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

Por otra parte, los bienes, según Scheler, son sólo depositarios de los valores y éstos, a su vez, son independientes de los depositarios, precisamente

por eso se explica que la traición de un amigo no anule el valor de la amistad: “los valores son objetivos y permanentes a través de la Historia. Los valores no son un hecho histórico; sólo su aprehensión y adquisición es un hecho histórico” (Scheler, 1938, p. 65.) De este modo Scheler fundamenta su “apriorismo” axiológico.

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

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

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

En contra de los “apriorismos” hay que reconocer que los valores no son, como propugna Scheler, esencias inmutables absolutamente independientes de los bienes. Es verdad que los valores no se identifican con las propiedades de las cosas porque en ese caso, la luz más valiosa sería la que más ilumina y nos cegaría, el calor más valioso sería el más intenso y nos quemaría. Ahora

bien, que el valor no esté identificado con las propiedades de las cosas, ni lo confundamos con la valoración, no significa defender el ‘*apriorismo*’ de los valores. Las investigaciones actuales confirman que los valores ni son ‘a priori’, ni subjetivos; tienen *carácter relacional* (Frondizi, 1972, p. 194).

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

El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos. El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas. Sí el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano. Precisamente por eso podemos hablar del carácter axiológico de los hechos y de la condición fáctica del valor (Touriñán, 2016a).

El profesor Ortega nos manifiesta de forma singular la necesidad de focalizarnos en el sentimiento, respecto de la educación, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que sitúe las actitudes de reconocimiento y aceptación y de acogida del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de *educar*. Que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana. Pero que sí reclama la “otra parte” del ser humano tan frecuentemente olvidada en

el discurso educativo y en la práctica de la intervención: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de “su” verdad; se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo (Ortega, 2004).

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

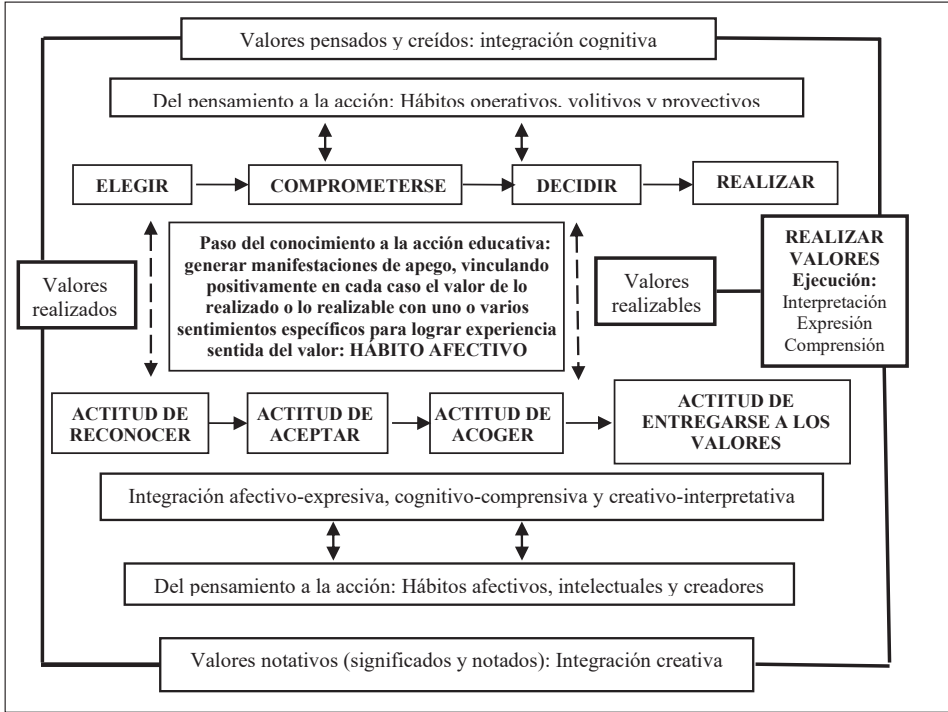
La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del hábito afectivo, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en

el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos.

Por consiguiente, hemos de decir que, en la educación en general, cuando elegimos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida y lo sentimos; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio y nos identificamos en las decisiones que adoptamos, con sentimientos positivos hacia y desde esa identificación. Es necesaria la concordancia de valores y sentimientos, porque en esa concordancia se refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro. Nos sentimos y tenemos sentimientos hacia nosotros mismos y los demás: tenemos que *compadecernos*, sentir con nosotros y con el otro y lo otro.

Cada caso de intervención es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión; cada caso de acción pedagógica exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada situación como manifestación explícita de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa. Y aun así, con esto no se resuelve en su totalidad el paso del conocimiento a la acción porque requiere, además, razón y creación: cada caso de intervención es una puesta en escena cuya realización implica, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia de ejecución, interpretación, comprensión y expresión, que exigen además de la integración afectiva, la integración cognitiva y la integración simbolizante-creadora, tal como queda expresado en el siguiente cuadro que refleja la relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción (Cuadro 10).

Cuadro 10: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 356.

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. Por eso, elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, para realizarlo, 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. El paso del conocimiento a la acción se hace desde las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir hacer-operar, decidir actuar-proyectar y crear), buscando la concordancia de valores y sentimientos y generando actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos que queremos realizar.

Pasamos del pensamiento a la acción. Y para eso, vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr*. La relación valor-sentimiento se hace experiencia sentida del valor por medio de la educación. Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación (Cortés, Rodríguez y Val, 2018).

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor. Pero la *realización efectiva de la acción, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, exige, en la ejecución, 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* (nos expresarnos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, por medio de apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos), necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción está sujeta a racionalidad y debe fundamentarse. Pero además necesitamos hacer una *integración creativa*, basada en la interpretación, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito creativo.

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

realidades y relaciones y logramos la experiencia sentida del valor. Pasamos de la sensibilidad al sentimiento y de la afectividad como experiencia a la educación afectiva, porque distinguimos valores, sentimientos y emociones y somos capaces, al mismo tiempo, de asumir su relación.

4.2. Educación afectiva y educación de la afectividad: la educación integral es positiva y dimensional

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

Y si esto es así, la creativa puesta en escena de la acción educativa, que siempre es un acto de comunicación, cuidado y convivencia, orientado por el significado de la educación, nos permite abarcar en cada acto de relación la total especificidad de la relación valor-elección-obligación-decisión-sentimiento como conjunto de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión. Y esto significa que en cada caso concreto de realización de algo se da la confluencia de operatividad, voluntad, proyectividad y afectividad, al hacer integración de lo comprendido e interpretado (Tourriñán, 2012 y 2013a; Peters, 1982, Hepburn, 1982; Ortega y Mínguez, 2007; Buxarraís, 2006; Van Manen, 1998). Y en esa realización ocupa un lugar específico la competencia adecuada en la que se manifiesta la afectividad educada: el talante.

El *talante* se identifica con la competencia para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante expresa la transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad (experiencia sentida de la emoción y del valor)*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir; su capacidad específica es la

sentimentalidad o pasión-emocional que significa capacidad de experimentar y generar sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de las emociones. La relación valor-sentimiento vincula afecto, valor y expectativas y es un paso necesario en el camino del pensamiento a la acción. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. Estilos afectivos positivos, vinculados a sentimientos positivos favorecen y propician la confirmación de actuar y estilos afectivos negativos, vinculados a sentimientos negativos paralizan la acción, la ralentizan, nos alejan del objetivo y nos incitan a desistir. Como dice Marina, *somos afectividades conscientes y pensantes*; cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, las creencias determinan nuestros sentimientos y los sentimientos determinan nuestras creencias (Marina, 2009, p. 121; Punset, 2011; Asensio y otros, 2006). El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior*.

El reconocimiento de la importancia de la afectividad nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación con carácter integral*. La *educación integral* quiere decir desarrollo dimensional integrado de cada educando desde su actividad común interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando la notación de signos), para desarrollar con posibilidades de éxito la condición humana individual, social, histórica y de especie en las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, local, escolar, profesional, etc. Carácter integral de la educación quiere decir educación de todo el educando como un todo desde su actividad común interna, no como una suma de partes; como un todo que pasa del conocimiento a la acción integrando afectivamente lo comprendido e interpretado.

Desde la perspectiva del carácter integral de la educación, puede decirse que toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la

capacidad de decidir moralmente; toda educación es notativa, simbolizadora, creadora y concienciadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la corporeidad mental, de la consciencia, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

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

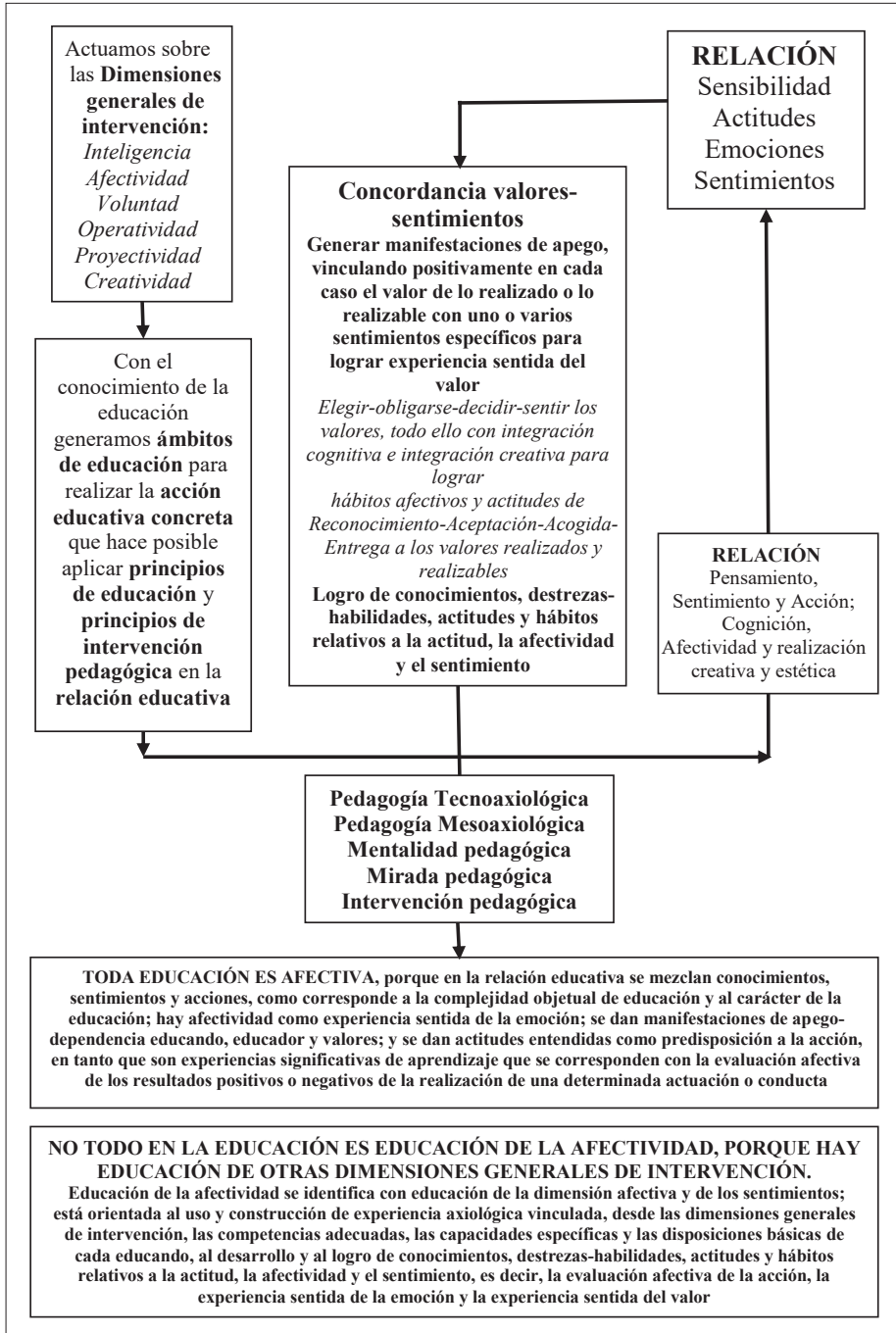
En la concordancia valor-sentimiento, se contempla el carácter integral desde los principios de positividad y desarrollo dimensional. *Positividad*, porque el vínculo de apego entre valor y sentimiento hacia lo logrado y lo que queremos lograr tiene que ser positivo, si pensamos en la realización de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

Lo que caracteriza la positividad como 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, de manera que somos capaces de reconocimiento, aceptación, acogida y

entrega, según el caso. Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción.

Lo que caracteriza la dimensionalidad es que pasamos del pensamiento a la acción, utilizando todas las dimensiones generales de intervención; vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr, utilizando operatividad, voluntad, proyectividad, afectividad, inteligencia y creatividad. La relación valor-sentimiento se hace experiencia sentida del valor por medio de la educación.* Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación, tal como se recoge en el Cuadro 11.

Cuadro 11: Educación de la afectividad



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 691.

En la educación de la afectividad tenemos que mantener las condiciones propias de la complejidad objetual de educación. El paso del conocimiento a la acción es un camino de doble dirección que nos permite ir (Tourifián, 2016a):

- 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.

Llegamos a la realización concreta de un valor contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos intelectuales y hábitos, notativos-significantes, creadores. Cada vez que realizamos algo, pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización que siempre implica en la ejecución, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva), como

En el *Modelo de concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción*, que he resumido en el capítulo anterior, en el Cuadro 32, el paso del conocimiento a la acción implica un camino que nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. Ese camino implica valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido, valor pensado y creído y valor creado-simbolizado-interpretado.

El paso de la cognición y la afectividad a la creatividad está condicionado por el modo de entender la creatividad. La creatividad la veo como dimensión general que nos permite revisar nuestros patrones de interpretación y simbolización y cuestionar nuestras formas de pensar o actuar, de romper con los itinerarios lógicos para valorar la necesidad de cambio y de ampliación de nuestra experiencia. La creatividad implica la posibilidad de salirse de la repetición y de la rutina para innovar. De esta manera, se puede transformar la forma de enfrentarse con la realidad, cambiando el tipo de respuesta que se da, y eso exige tener *una actitud creativa*. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje que nace de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Por ello hay una diferencia esencial entre creencias y actitudes, ya que mientras las primeras hacen referencia directa al ámbito cognitivo, las segundas hacen referencia al ámbito de lo afectivo. Y por ello básicamente la creatividad implica ideas y conocimientos nuevos, derivado de actitudes y creencias; la creatividad es el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar junto con el logro de

un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad.

La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes hacia la innovación y las experiencias sentidas de la emoción y 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 innovada; usamos la cognición y la creatividad para comprender e interpretar, significar e innovar (Novak, 1998). 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, además de comprender, 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.

Desde la perspectiva del paso del conocimiento a la acción necesitamos elección, compromiso, decisión y realización (por medio de la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión); es un camino que implica valor elegido, valor comprometido, valor decidido, valor sentido, valor pensado y creído y valor significado. El paso del conocimiento a la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor y no hay educación de la afectividad sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos.

La educación de la afectividad se une al principio de la positividad y del desarrollo dimensional. *Positividad*, porque el vínculo de apego entre valor y sentimiento hacia lo logrado y lo que queremos lograr tiene que ser positivo, si pensamos en la realización de la acción. El talante afectivo de positividad fortalece y propicia la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización; el estilo de afectividad positiva favorece y propicia la confirmación de actuar. El talante afectivo de la negatividad paraliza la acción; la negatividad nos aleja de realizar

el objetivo, nos induce a abandonar los proyectos y hace que deseemos evitar el compromiso. El estilo de afectividad negativa paraliza la acción. *Desarrollo dimensional*, porque en cada manifestación de sentimiento se implica al ser humano en su conjunto: el sentimiento une afecto, valor y expectativas en la articulación de la acción y eso implica todo el ser humano en su actividad interna (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad). El sentimiento es la manifestación compleja de la afectividad y es la vinculación afectiva hacia los actos de conocimiento, estimación, elección, compromiso, decisión, la simbolización creadora y realización del valor. Por todo eso, la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional (Tourrián y Gutiérrez, 2010; Tourrián 2016a; Gutiérrez, 2016).

La vinculación positiva de apego entre valor y sentimiento hace viable, por medio de la educación, no sólo el conocimiento, la estimación, la elección, obligación y decisión para la realización del valor, sino también la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización (Tourrián, 2014a):

- Desde la perspectiva de la inteligencia, la educación de la afectividad nos exige capacidad ser conscientes de razonar sobre nuestras emociones y sentimientos y las de los demás
- Desde la perspectiva de la emocionalidad-sentimentalidad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de captar el clima emocional en diversos contextos de convivencia y vivenciarlo como experiencia sentida del valor
- Desde la perspectiva de la voluntad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de compromiso y determinación para regular sentimientos y emociones
- Desde la perspectiva de la operatividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad gestionar el sentido de la acción, asumiendo responsablemente sentimientos y emociones
- Desde la perspectiva de la proyectividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de decidir con autonomía el sentido de vida e identificarse con él, manifestando actitudes acordes.
- Desde la perspectiva de la creatividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad interpretar la condición humana en el mundo real simbolizado, desarrollando interacción positiva y actitud estética.

No basta con pensar para actuar. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la norma y la regla, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera, por medio del apego, la experiencia sentida del valor. Se trata de crear experiencia de valor sentido. Y esto último tiene especial relevancia en el ámbito de la educación, porque en cada intervención tratamos de hacer patente la experiencia sentida del valor, para que se llegue a establecer con el educando una relación directiva basada en la confianza que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia; es decir, una relación educativa de autoridad en la que el interlocutor, aprende a elegir, decidir, obligarse y sentir su formación emprendiendo la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos.

En la educación de la afectividad se asume la complejidad objetual de “educación” que se determina en la relación valor-elección-obligación-decisión-realización; una relación que exige integración afectiva (valor-sentimiento) integración cognitiva (articulación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias con expectativas) e integración creativa (articulación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando).

TODA EDUCACIÓN ES AFECTIVA, porque no hay manera de educar y establecer una relación educativa sin tener en cuenta en la puesta en escena los sentimientos y la afectividad. Pero no todo en la educación es educación de la afectividad, porque a veces educamos otras dimensiones.

Toda educación es afectiva, porque en la relación educativa se mezclan conocimientos, sentimientos y acciones, como corresponde a la complejidad objetual de educación y al carácter de la educación; hay afectividad como experiencia sentida de la emoción y del valor; se dan manifestaciones de apego-dependencia educando, educador y valores; y se dan actitudes entendidas como predisposición a la acción, en tanto que son experiencias significativas de aprendizaje que se corresponden con la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada actuación o conducta.

Toda educación es afectiva, porque cada caso de intervención es un ejercicio libre de la disposición básica afectiva en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes, que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta de puesta en escena. Precisamente por eso los principios básicos de educación

derivados de la relación educativa son el principio de libertad y el principio de compasión.

La educación siempre es afectiva, porque siempre hay que integrar en toda educación la concordancia de valores y sentimientos. Pero NO TODO EN LA EDUCACIÓN ES EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD, porque hay educación de otras dimensiones generales de intervención. La Educación de la afectividad se identifica con educación de la dimensión afectiva y de los sentimientos; está orientada al uso y construcción de experiencia axiológica vinculada, desde las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando, al desarrollo y logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a la actitud, la afectividad y el sentimiento, es decir, la evaluación afectiva de la acción, la experiencia sentida de la emoción y la experiencia sentida del valor. Lograr el hábito afectivo es lograr estables vinculaciones positivas de apego que se manifiestan en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida, entrega hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr.

4.3. La educación afectiva y de la afectividad no es solo inteligencia emocional

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

En ese mismo sentido se expresa Marina, cuando dice que somos seres afectivos conscientes y pensantes (Marina, 2009, pp. 121 y 144). El objetivo de la integración cognitiva es actuar sabiamente. Precisamente por eso, un paso fundamental es huir de las creencias “tóxicas”, porque el paso desde el deseo a

la acción, a través de las evaluaciones afectivas, está influido por el sistema de creencias y las *creencias tóxicas* dentro del sistema (Macnick, Martínez-Conde, Blakeslee, 2012; Damasio, 2005; Aldana, 2011; Dennet, 2000; Marina, 2008, pp. 46-47):

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

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

conceptos claves que exigen inteligencia y sentimiento en cada caso (John, 2005 Marina, 2006).

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

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

El concepto de inteligencia emocional ha tenido un desarrollo fructífero como línea de investigación desde sus primeras propuestas (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Pena y Repetto, 2008). Pero lo cierto es que ha proliferado tanto el nombre y se ha usado tanto que en estos momentos hay anemia semántica y ambigüedad contextual en su utilización. Hablamos de *inteligencia emocional*, pero también hablamos de *inteligencia social*, de *inteligencia creadora*, de *inteligencia cultural*, de *inteligencia musical*, de *inteligencia educacional* (Garrido Genovés, 2010; López González, 2014) y un largo etcétera de ámbitos cuya significación común no es la relación entre afectividad e inteligencia, sino la simple y común idea de que tenemos que aprender a gestionar bien cada ámbito en el que nos movamos; que hay que hacer gestión inteligente de cada ámbito. Unas veces, amparados en la teoría de la inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 2000 y 2010a), otras, porque estamos obligados socialmente a pensar creativamente de forma competitiva y otras, porque nos amparamos en el hecho de que en cada ámbito de acción humana interactuamos con sentimientos y siempre, en cualquier caso, es necesario y conveniente actuar inteligentemente (usando del mejor modo posible la inteligencia) para resolver la situación, hemos llegado a

hacer la conexión fácil y coloquial de ‘inteligencia’ con cualquier cosa o acto o ámbito, como si esa unión proporcionara, sin más, carta de credibilidad científica.

En el fondo, lo que está en cuestión es la concepción singular o múltiple de la inteligencia. Hoy se investiga y conoce mucho sobre “inteligencia múltiple” (que no es lo mismo que concebirla, en plural, como corresponde a la propuesta teórica de las “inteligencias múltiples”) para referirnos a diferentes formas de la capacidad intelectual. Gardner ha dicho que es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencia (Gardner, 2004, p. 45 y 46; Gardner, 2010a, p. 22), pero, si no olvidamos la conveniencia de distinguir entre *inteligencia* (potencial psicobiológico) y *talento* como competencia adecuada a la dimensión humana genérica de inteligencia, estamos en condiciones de entender las palabras de Gardner en trabajos de revisión de su propia teoría: “cuando escribí *Frames of Mind*, fui demasiado promiscuo en el uso de la palabra inteligencia y la apliqué en ciertas áreas en las que hubiera sido mejor emplear otra terminología” (Gardner, 2010b, p. 63); las inteligencias múltiples es una forma resumida de expresar que el individuo ha desarrollado el potencial para tratar lo que es específico de cada ámbito de aplicación o dominio (Gardner, 2010b, p. 64).

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

del talento educado (Damasio, 2005 y 2010; Pinker, 2011; Marina, 2006 y 2010; Herrmann, 1990; Goleman, 2013b; Dewey, 1998).

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

Por su parte, el profesor Altarejos ha realizado hace nueve años un trabajo en el que comparaba la diferencia entre el pensamiento de Aristóteles y el de Goleman (Altarejos, 2010). Por mi parte, atendiendo a los contenidos de los epígrafes anteriores, resulta obvio que no solo se trata de hacer una gestión inteligente de los sentimientos, también hay que hacerla de la voluntad, del sentido de vida, del sentido de acción, de la simbolización creadora e incluso hemos de hacer una gestión inteligente de la propia inteligencia. En sentido riguroso, atendiendo a las actividades internas y a su sentido dimensional e integral hemos de hablar de inteligencia racional, ejecutiva o resolutive (pensamos y

comprendemos para resolver), inteligencia afectiva -no solo emocional, ya que sentimientos y emociones se diferencian- (gestionamos los sentimientos y somos afectividades conscientes y pensantes), inteligencia volitiva (somos capaces de comprometernos y determinarnos inteligentemente), inteligencia operativa (somos capaces de pensar procesos en términos de relación medios-fines), inteligencia proyectiva (decidimos proyectos inteligentemente para orientarnos) y de inteligencia creadora o creativa (somos capaces de construir simbolizando, de notar, significar e interpretar, innovando). Pero, además, atendiendo al papel de la inteligencia en el desarrollo del conocimiento y de la acción, podemos hablar con propiedad de inteligencia ambiental, social, musical, histórica, social, geográfica, espacial, económica, química, etc.

Esto es así y de lo anterior se sigue que, en Pedagogía, la manera de unir inteligencia y sentimientos no es la propuesta divulgada por Goleman, porque lo humano no se resuelve en inteligencia emocional. En la educación y respecto de la actividad interna del educando, tenemos que hablar de inteligencia afectiva, de inteligencia ejecutiva, resolutive, comprensiva o razonadora, de inteligencia volitiva, que compromete personalmente y determina, de inteligencia operativa, que relaciona medios y finalidades, de inteligencia proyectiva, que integra acciones en proyectos, y de inteligencia interpretativa-creadora, que construye cultura y significados, pues tenemos que hacer una gestión inteligente de cada dimensión y ámbito, y cada dimensión y ámbito tiene que ser gestionado atendiendo al conjunto de relaciones que venimos analizando como relaciones de valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación. La totalidad del cerebro no es solo inteligencia emocional y en educación tenemos que atender a la totalidad del cerebro que permite pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, simbolizando notaciones y significados.

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

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

En cualquier caso, lo importante es reconocer que el pensamiento de Goleman, ha sido el que ha hecho posible que formase parte de la cultura educacional actual, y de manera general, la idea de relación entre afecto e inteligencia, apartándose de una visión interesada e intelectualista de la escuela, más proclive a considerar el afecto como una cuestión de psicología y psiquiatría en el que sólo reparaba el educador, cuando la afectividad se descontrolaba y generaba estrés y depresión, porque, salvo en esos casos, la afectividad se resolvía por sí misma en la acción diaria, en cada uno, bajo el principio de respetar al otro. Hoy, en la educación, no se niega la importancia de reconocer el valor de la empatía, el sentimiento y la necesidad de disminuir los sentimientos negativos y propiciar los positivos, así como la posibilidad de controlar los impulsos y de demorar la respuesta, sin asociarlo a conducta patológica. Más bien el peligro es infravalorar el sentimiento, subsumiéndolo en el lenguaje de las emociones o de reducir la acción educativa a la teoría práctica derivada de la teoría psicológica de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Salovey y Sluyter, 1997; Pena y Repetto, 2008).

Tenemos que asumir la complejidad objetual de educación y, por tanto, en la relación ideas-creencias que ahora nos ocupa, afirmamos que las creencias tóxicas colocan a la persona en un estado de pensamiento prejuicioso (Gelner, 1962; Scheffler, 1970; Geiger, 1968; Heinz, 1968; Gervilla, 2000; Iglesias, 2009). Y las creencias no son sentimientos, ni simplemente ideas, precisamente por eso la integración cognitiva va más allá del sentimiento y articula valores pensados y creídos con la realidad por medio de la comprensión y de la interpretación. Y eso es necesario en la educación de la afectividad y se manifiesta en cada situación afectiva de educación como integración cognitiva e integración creativa en la experiencia sentida de la emoción y en la experiencia sentida del valor.

4.4. **Construimos cultura, simbolizando; vamos, con afectividad, de la cognición a la creatividad**

La realización de la acción no puede hacerse efectiva sin la concurrencia de operatividad, compromiso, proyectividad, afectividad e integración cognitiva, como acabamos de ver. Para realizar la acción tenemos que contar con las oportunidades y los medios y tenemos que ser capaces de ejecutarla, interpretarla, comprenderla y expresarla. Todo esto lo hacemos al modo humano y eso significa que somos capaces mentalmente de interpretar por medio de símbolos nuestro mundo y nuestra propia acción posible y le damos significado. La interpretación no es solo un problema de 'genes', es también un problema de 'memes' y un problema de lenguaje. La interpretación es la posibilidad de significar el mundo al modo humano. Además de hábitos intelectuales, necesitamos en la realización de la acción hábitos, notativos-significacionales, creadores (Touririán, 2016a).

El tono vital creador (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de interpretar o construir simbolizando. El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación y la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *empatividad*, es, si se me permite la expresión, la *sensibilidad espiritual creadora*: sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en

nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora, creativa* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, interpretando la realidad con signos y símbolos y que, en perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposiciones básicas, a la *concientización* que es *consciencia* (darse cuenta) y *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes en el cerebro humano de conciencia de ser y estar en el mundo: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*).

“Integración simbolizante-creadora” es una expresión que igualmente podría estipularse como interpretación o ‘integración simbólica’, pero en el lenguaje técnico la integración simbólica tiene un sentido fuertemente consolidado en el ámbito de las matemáticas, vinculado al cálculo integral. En el ámbito de la antropología cultural, Geertz ha consolidado el sentido de la Antropología simbólica como disciplina interpretativa de los acontecimientos humanos socioculturales por medio de matrices significativas (Geertz, 2000; Kuper, 2001). Me decido por el término de ‘integración simbolizante-creadora’ desde la perspectiva antropológica en sentido de cualificación, participio presente: ‘simbolizante’, porque con la simbolización creadora el hombre crea símbolos, significados y los aplica al mundo para interpretarlo y después poder comunicarlo, transformarlo y humanizarlo. Y no por otra cosa, sino por esta posibilidad de crear símbolos para notar y significar cultura y realidad desde la propia condición humana, podemos hablar de la condición humana individual, social, histórica y de especie, porque el hombre se adapta, acomoda y asimila a su condición desde un mundo simbolizado. Necesitamos hábitos creadores y simbolizantes, porque *crear* es *construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo *-notar-* y darle significado *-significar-*, construyendo símbolos de nuestra cultura (Tourifián, 2016a).

El tono vital creador está especialmente arraigado en educación y en la relación educativa; cada acto concreto de educación, cada creativa puesta en

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

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

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

“No tenemos aquí la pretensión de que nuestra comprensión científica del cerebro haya de resolver ninguno de los problemas filosóficos que constituyen el tema de este libro. Pero pretendemos que nuestro conocimiento presente habrá de desacreditar las formulaciones de teorías insostenibles, dando pie a nuevas intuiciones acerca de problemas tan fundamentales como la percepción consciente, la acción voluntaria y la memoria consciente. Hacer una presentación completa de nuestra comprensión científica actual del cerebro sería una tarea inmensa. Técnicamente sería abrumadora, exigiendo una serie larguísima de

volúmenes. Además, aun cuando intentásemos llevarla a cabo, no lograría satisfacer nuestros presentes propósitos, como es suministrar una explicación inteligible de los principios de operación cerebrales en las diversas manifestaciones que hacen referencia a la autoconciencia y al yo” (Popper y Eccles, 1980, p. 254; Vid, también, p. 43).

La idea de que el hombre tiene su ubicación en los *reinos de la vida*, su puesto en el cosmos como ser inacabado, como animal no fijado, como ser abierto al mundo y a los *reinos del significado* por medio de la capacidad mental de notar y de significar, ha generado dos vías de indagación fuertemente consolidadas desde la neurobiología y desde la antropología. Pasamos de la sensibilidad (notación, consciencia y autoconciencia de que nos ocurren cosas y hacemos que ocurran) al sentimiento (valoramos nuestras expectativas y generamos conciencia moral y vínculos de apego por medio de los hábitos afectivos). Pasamos de la cognición (que nos permite saber y creer por medio de las formas de pensamiento y la racionalidad) a la creatividad, a la ética y a la estética (simbolizamos y, gracias a eso, nos comunicamos y hacemos cultura, apreciando su belleza y estética). Pasamos de la sensibilidad y los reinos de la vida (Portman, 1964 y 1965) a los reinos del significado (Phenix, 1965). Buscamos el camino de la consciencia en la red cerebral y buscamos la manifestación de espiritualidad y de creación cultural en la posibilidad mental de nuestro cerebro. Ese es el reto de la relación físico-mental, que no se resuelve en dualismos desde la indagación científica, sino en un todo integrado con capacidad emergente de vida espiritual, simbolizadora e interpretativa, que se educa gracias a la actividad común interna y externa de las personas.

La mayoría de los procesos mentales son completamente inconscientes, aunque algunos depositan una parte de sí mismos en la consciencia. Los procesos controlados son muy limitados, solo podemos pensar conscientemente sobre una sola cosa a la vez. La multitarea no es incompatible con reconocer que dos actividades complejas no pueden hacerse con la misma intensidad de atención y concentración al mismo tiempo y con admitir que nuestra atención selectiva es compatible con hábitos muy elaborados de respuesta a situaciones practicadas. Incluso así, es un hecho que los *procesos controlados*, frente a los automáticos, del cerebro “inconsciente”, requieren del lenguaje. Se pueden obtener pequeñas partes del pensamiento solo en imágenes, pero para planificar realmente algo, para sopesar los pros y los contras de dos caminos diferentes o analizar las

causas de los éxitos y fracasos anteriores, se necesitan palabras (Haidt, 2006, p. 31).

El lenguaje revela la capacidad simbólica. Atribuimos significado a un gesto, a un sonido, a una actitud, a un pensamiento, a un sentimiento, a una decisión; con la palabra se expresa la '*descarga*' antropológica, como posibilidad humana sofisticada de utilizar las carencias como recurso de subsistencia (Gehlen, 1980; Gervilla, 2000) y la '*recursividad*' (Mosterín, 2009 y 2008a), como posibilidad humana de construir con medios finitos (los signos del alfabeto), soluciones infinitas (todos los libros posibles) que se transmiten, de manera que la palabra se convierte en instrumento de progreso, perfeccionamiento y creación (Latapí, 1998).

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

No sé cuánto se valorará la apertura de los humanos a la experiencia del mundo y su posibilidad de desdoblamiento para pensar sobre sí mismo, pero en la relación educativa hemos de recordar que somos capaces de dirigir nuestra atención selectivamente según nuestra decisión a todo detalle, por pequeño que sea, de nuestro entorno en la dirección de un interés satisfactorio. Podemos convertir cualquier actividad posible en el objeto de nuestra investigación a lo largo de nuestra vida y podemos trascendernos a nosotros mismos y juzgarnos. Unos estrechan pronto sus horizontes y se apartan a sí mismos de áreas más amplias de desarrollo, mientras que otros conservan la máxima apertura creativa hasta

una edad avanzada de manera muy fecunda. Y en esta cuestión, tan importante es avanzar en la investigación de la consciencia en la mente humana desde las funciones cerebrales, como continuar profundizando en las manifestaciones espirituales de la mente creadora a partir de la simbolización. Ese es el reto de la relación físico-mental, que no se resuelve desde la indagación científica en dualismos, sino, como ya he dicho, como emergencia de consciencia y espiritualidad creadora en el cerebro.

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

Para mí, lo más apropiado, por principio de significado, es denominar en educación el carácter derivado de la relación físico-mental como 'carácter espiritual'. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos nuestra toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir como corporeidad mental que integra de manera emergente en su cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos. Carácter espiritual significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenidos de pensamiento y sus productos. Carácter espiritual de la educación significa que podemos mejorar mediante la educación nuestras posibilidades de interpretación o *integración simbolizante-creadora* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que, hace

posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana, que no incluye en lo humano crear de la nada). La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar y significar y simbolizar, creando cultura personal. Carácter espiritual de la educación significa asumir las consecuencias de la emergencia de consciencia y creatividad en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana.

La creatividad humana se manifiesta con la impronta personal individual en cada una de las *áreas de experiencia cultural* (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), y en las *formas de expresión* convenientes a cada área (expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etcétera).

La investigación sobre la creatividad en la solución de problemas permite constatar que los procesos que llevan a soluciones creativas exigen producir un plan de alto nivel de integración antes de intentar la solución del problema (Sawyer, 2006; SI(e)TE, 2012). No obstante, la tesis predominante sobre los procesos cognitivos que subyacen a la creatividad es que estos no se diferencian substancialmente de las otras clases de pensamiento. No se trata, tanto de ser “más inteligente” para crear, cuanto de poner en marcha procesos previos a la resolución del problema como son los de diagnóstico de la situación, exploración de las alternativas y ulterior verificación de estas (Dewey, 1998). La creatividad se desarrolla en cada persona, (igual que la inteligencia, la afectividad, la voluntad, la elección operativa, la decisión proyectiva) y permite avanzar distinguiendo entre inventar, descubrir, innovar. No se trata de pensar solo en la creatividad como obra genial (Maslow, 1979 y 1982).

La investigación enfatiza cada vez más la comprensión de la creatividad, no tanto como una cualidad de los sujetos, sino como un modo de actividad común interna y como dimensión general de intervención que pone el acento en los procesos, en las distintas formas de llegar a diferentes resultados, porque la acción humana siempre implica uso y construcción de experiencia, que ha de ser interpretada y simbolizada. Es esta la clave para que la creatividad no quede en

un mero ejercicio imaginativo. Esto obliga a interpretar cada situación, a extraer sus conclusiones y a actuar sin someterse a los códigos preestablecidos, aunque no se tengan garantías de éxito, ni seguridad en el resultado final. De Bono entiende que es un error considerar que la creatividad sea una facultad que sólo poseen el genio, el inventor o el artista. Su teoría del *pensamiento lateral*, por el contrario, consiste en pensar que todo el mundo puede ser creativo, en otras palabras, que puede obtener con su esfuerzo las habilidades necesarias que le permitan tener un comportamiento creativo. Todo apunta a que ser creativo es, una habilidad y una destreza que se adquiere mediante la práctica, una mezcla de actitudes y técnicas, desde la actividad común interna de significar, interpretar y simbolizar, partiendo de la notación consciente y no una atribución exclusiva de talentos geniales (De Bono, 1993; Pérez Alonso, 2009, Maslow, 1982, Ausubel, 1982; Herrmann, 1990; Lumsdaine y Lumsdaine, 1995; Sawyer, 2006, Polanyi, 1978). La creatividad es una dimensión general de intervención educativa desde la que podemos desarrollar el hábito creador y simbolizante.

La creatividad es vista como dimensión general que nos permite revisar nuestros patrones de interpretación y simbolización y cuestionar nuestras formas de pensar o actuar, de romper con los itinerarios lógicos para valorar la necesidad de cambio y de ampliación de nuestra experiencia. La creatividad implica la posibilidad de salirse de la repetición y de la rutina para innovar. De esta manera, se puede transformar la forma de enfrentarse con la realidad, cambiando el tipo de respuesta que se da, y eso exige tener *una actitud creativa*. Lo que caracteriza a la *actitud* es su condición de experiencia significativa de aprendizaje que nace de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Por ello hay una *diferencia* esencial entre *creencias* y *actitudes*, ya que mientras las primeras hacen referencia directa al ámbito cognitivo, las segundas hacen referencia al ámbito de lo afectivo. La creatividad es el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. Y por ello, básicamente, la creatividad implica ideas y conocimientos nuevos, derivado de actitudes y creencias. La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes y las experiencias sentidas. La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior. La creatividad es la experiencia afectiva de la actitud creativa junto con el logro de algo que expresa un nivel superior de integración de los elementos y una innovación en el producto construido:

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

Nuestras imágenes proceden ciertamente de la realidad, pero nuestro sistema conceptual no es copia simplemente; hay capacidad de innovación. Procedencia e innovación no son lo mismo. Como dice Pinillos, los inventos humanos no se explican por simple copia de la realidad, “son las propias ideas que concibe la mente las que han transformado el mundo físico” (Pinillos, 1978, p. 19; Pinker, 2007 y 2011). La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, que son en sí mismas manifestaciones culturales. Y, así las cosas, podemos concluir afirmando que solo desde la afectividad y la cognición llegamos a la creatividad y a la construcción de cultura simbolizando, en cualquiera de los ejes de la creatividad humana: creatividad socio-identitaria, creatividad científico-técnica, creatividad popular y de masas y creatividad artística en su sentido más amplio.

5. LA RELACIÓN EDUCATIVA ES EL MEDIO IDÓNEO DE INTERACCIÓN EDUCANDO-EDUCADOR

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 (Tourriñán, 2019b). Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitarse el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación (Stewart, 1973). Cuidar no es educar, porque a veces cuidamos para sanar a alguien y otras cuidamos para educar y ambas acciones tienen significado distinto. Conocer un

área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. Y así con cualquier otra actividad. En la relación educativa es necesario comunicar, pero no es suficiente comunicar para educar. En la relación educativa es necesario convivir, pero no es suficiente convivir para educar. En la relación educativa es necesario cuidar, pero no es suficiente cuidar para educar. En la relación educativa enseñamos, pero no es suficiente enseñar para educar. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para caracterizar la relación educativa.

La relación educativa lo es, *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término 'educación' y se preserve la finalidad de educar*, si no, será cualquier otro tipo de relación. A la relación educativa le conviene la definición sinonímica, pero debe analizarse en sus propios rasgos como corresponde a la definición real de cualquier término. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad instrumental orientada a la 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 (Tourrián, 2016a):

- a) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio axiológico de contenido. 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. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.
- c) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio formativo de uso. 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. 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 (Tourinán, 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, haciéndose cada vez más actor y autor de sus propios proyectos (Tourrián, 2015a).

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.*

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 y las condiciones de sentido que corresponden al significado de educar (Tourrián, 2014a).

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 (Tourrián, 2019a).

Desde el punto de vista de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada proceso educativo su significado real. En tanto que proceso, Educar es un proceso de maduración y construcción que consiste en realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando por medio de la actividad común interna y externa del educando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad. El hecho es que sin la actividad común no es posible educar y gracias a la actividad común podemos intervenir pedagógicamente interaccionando en la relación educativa. Y esto lo vamos a desarrollar en los siguientes epígrafes, al justificar que: 1) La relación educativa se identifica con la interac-

ción que establecemos para realizar la actividad de educar y 2) La competencia técnica requiere su lugar propio en la relación educativa mediada.

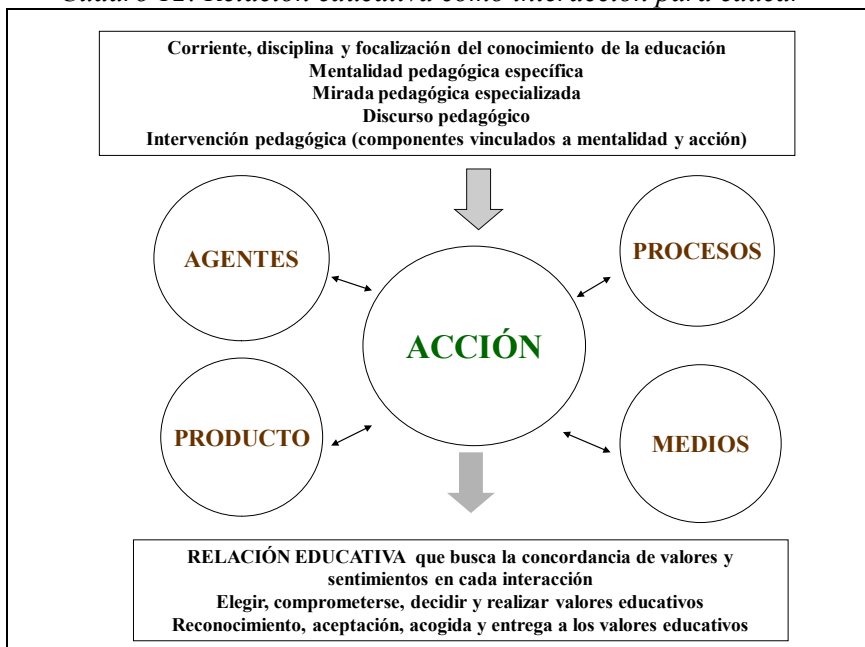
5.1. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar

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 (Touririán, 2017a).

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 12:

Cuadro 12: Relación educativa como interacción para educar



Fuente: Touriñán, 2015a, 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 (Touriñán, 2015a; Castillejo y otros, 1994; Dearden, Hirst y Peters, 1982; Colom y otros, 1988; Fullat, 1979 y 1992; Carr y Kemmis, 1988; Carbonel, 2000; Dewey, 1971; Palacios, 1979; Feroso, 1976; Trilla, 2001; Freinet, 1978; Freire, 1975 y 2006; Hegel, 1986; Habermas, 1987 y 2003; Lipman, 2002 y 1988).

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 (Tourirán, 2015a). 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, Blanco y Sierra, 2019; Tourirán, 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 (Tourrián, 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, 2017a).

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, Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Valantinaitė y Zilinskaite, 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, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Yela, 1956, Dürr, 1971; Froebel, 1999):

- 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 (Touriñán, 2016a). 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 (Touriñán, 2017a).

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 (Dir.), 2008a, 2008b y 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, 2000; Gilligan, 1982; Touriñán, 2013d; Katz, Noddings y Strike, 2002; Noddings, 1992 y 2002; Nussbaum, 2002 y 2014; Tobío, Agulló, Gómez y Martín, 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.

5.2. 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 (Tourifián, 2013b y 2015a).

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, autoctonía, 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, 2014a y 2016a).

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 (Tourriñán, 2019d y 2019c).

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 (Tourrián, 2016a).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo (Tourrián, 2014a). 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. En la relación educativa activamos la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear. Y la acción concreta derivada se especifica, además, como actividad común externa de juego, trabajo, estudio, exploración, 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 (Tourrián, 2021b).

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. Para ello, transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación. Transformamos la educación para mejorarla y con ella mejoramos al hombre de manera que, con su formación y en uso de su autonomía, 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.

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.

El resultado de mi pensamiento sobre esa cuestión es lo que pretendo ofrecer. Mi planteamiento es el siguiente (Tourriñán, 2017b y 2016a):

- La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa, es su acto concreto. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar y, precisamente por eso, la relación educativa puede ser vista como el conjunto de cuidados que hacemos para educar.
- En la relación educativa reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la acción educativa, ya que 'educación' tiene significado propio.

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

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos mejorar el sentido responsable de acción, en cumplimiento del carácter axiológico de la educación, 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 socio-históricas y culturales concretas de cada territorio (Touririán, 2015a).

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

En la relación educativa, por tanto, buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos, nos comprometemos, decidimos y realizamos lo decidido. Y para realizar, ejecutamos mediante

la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-exploración, de la intervención en cada acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Y todo esto es visto por el educador en la relación educativa como medios.

6. CONSIDERACIONES FINALES: LA TIPOLOGÍA DE LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN ES COMPLEJA Y NO ES UNÍVOCA, PERO SE VINCULA A LA ACTIVIDAD

De manera genérica los medios son las cosas, de cualquier tipo que sean, que utilizamos para realizar nuestra decisión en cada situación concreta. En el sentido más riguroso de la tradición pedagógica, los medios se han vinculado siempre a la acción y a la libertad de acción. Calificamos como medios a todas las realidades en la medida que pueden ser utilizadas para lograr, en la práctica, la realización de aquello que hemos elegido como fin de la acción.

Atendiendo a lo que estamos diciendo en este capítulo, nosotros hablamos de medios que usan los agentes en una relación medios-fines. De lo dicho se sigue que las causas no son medios, las causas producen efectos y para que haya medios tiene que haber agentes; hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, para producir el cambio decidido, no basta que estén presentes en el momento oportuno, tienen que hacer algo. Y una de las cosas que hacen es disponer los medios dentro de la relación medios-fines.

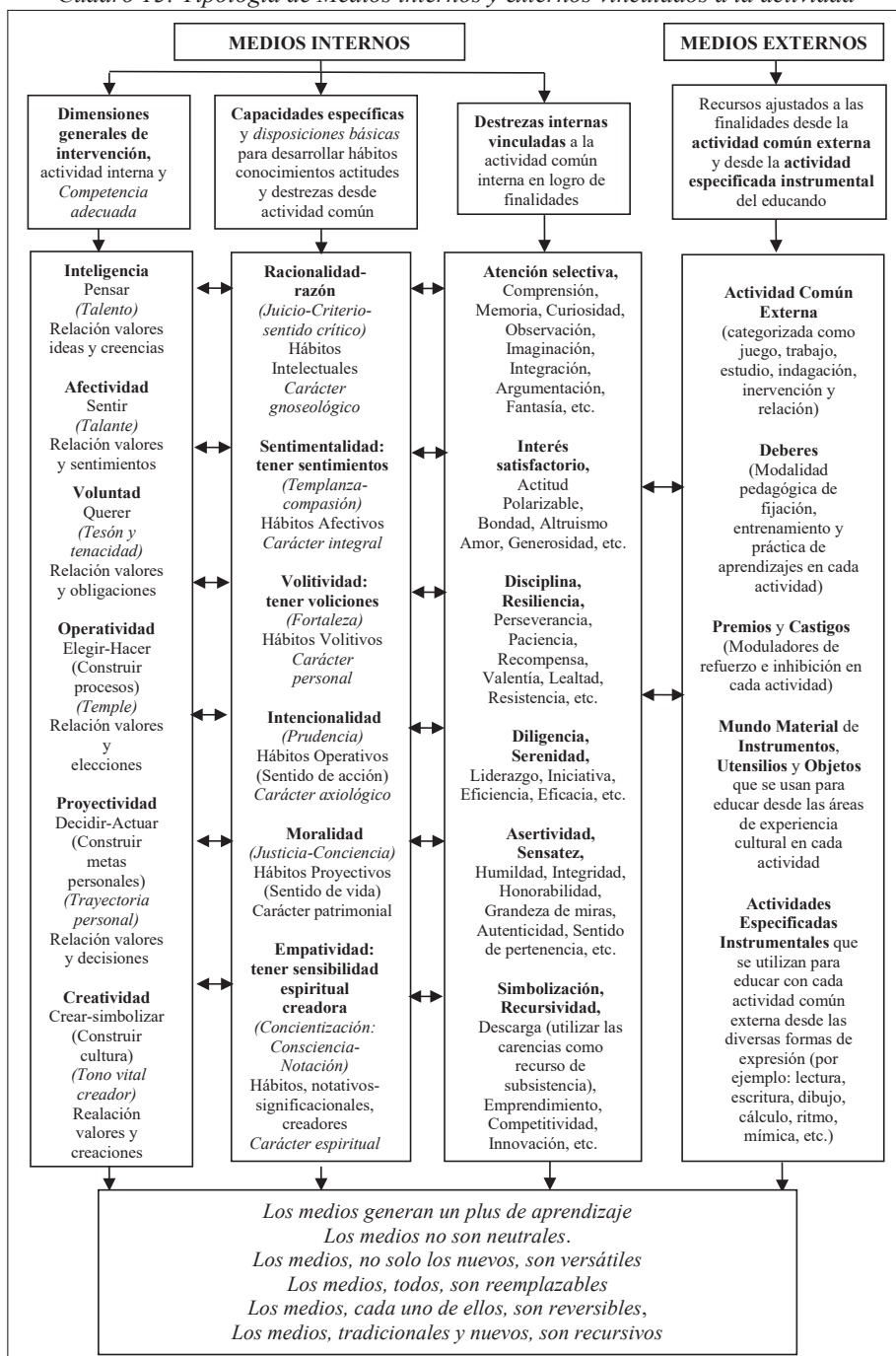
Para cumplir esto, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en ese caso, debemos distinguir

entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Hay que asumir que educamos CON y usamos los medios dentro del sentido pleno de la expresión educar 'con', porque todo lo que forma parte de la educación puede ser medio en algún caso concreto, respecto de un contexto de relación medio-fin (SI(e)TE, 2013, pp. 57-92).

Los medios son susceptibles de muy diversa tipología según su procedencia o uso (internos y externos, positivos y negativos, materiales y espirituales, físicos y mentales, intelectuales, volitivos, afectivos etc.). Los hay más vinculados a las cosas materiales (lápices, libros, aulas, hardware, etc.) y los hay más vinculados a las cosas espirituales y a las dimensiones generales de intervención (atención selectiva, memoria, resiliencia, tolerancia, actitud polarizable, interés satisfactorio, resistencia, recursividad, disciplina, diligencia, etcétera). *La tipología de medios no es una tipología unívoca*, porque el mismo medio puede ser catalogado en dos o más apartados en tanto en cuanto las propiedades de los medios son, como hemos visto la reversibilidad, la reemplazabilidad, la recursividad y la versatilidad.

En mi opinión, la distinción entre medios internos y externos es fundamental porque nos permite entender de qué dispone el agente para su actividad, atendiendo a su actividad, a sus capacidades específicas, a sus competencias y a sus disposiciones básicas en cada entorno. Yo vinculo la tipología de medios a la actividad, por coherencia con todo lo que hemos venido desarrollando a lo largo de este capítulo. *La tipología de medios es una tipología compleja* (Cuadro 13).

Cuadro 13: Tipología de Medios internos y externos vinculados a la actividad



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

Los medios internos y los medios externos están vinculados a la actividad del sujeto, en tanto que la actividad es el principio-eje vertebrador de la dinámica de la educación. Los medios internos y externos se ajustan a la finalidad educativa y, por tanto, al significado de educación. No existen medios fuera del contexto de relación fin-medios. Las propiedades de los medios que hemos analizado e identificado en epígrafes anteriores nacen de esas condiciones. Y desde la perspectiva de la vinculación de los medios a la actividad en el contexto fin-medios podemos afirmar que en educación (Tourrián, 2017b):

- Los medios internos se identifican en el contexto fin-medios con las competencias, las capacidades, las disposiciones, los hábitos fundamentales, las dimensiones generales de intervención y las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer, decidir-proyectar y crear simbolizando). Todas ellas pueden ser usadas como medios para un fin educativo, cuando ya se dispone de ellas en alguna medida en el sujeto educando
- Además, en el contexto fin-medios, los fines alcanzados se convierten en medios internos, en la misma medida que se integran patrimonialmente en el educando; en este sentido son medios internos los fines logrados respecto de cada actividad interna: la sabiduría lograda, la felicidad alcanzada, la determinación forjada, la libertad ejercida y conquistada, la autonomía, la salud física y mental, etc. Todo fin puede ser un medio para otra finalidad, una vez logrado.
- Por último, en el contexto fines-medios, todos los valores conseguidos que contribuyen a y hacen posible la mejora de las actividades comunes internas, son medios internos; y en este sentido se habla destrezas internas vinculadas a la actividad común interna en logro de finalidades de la educación, como medios internos:

medios relativos a la inteligencia y la actividad de pensar (por ejemplo, atención selectiva, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Integración, Argumentación),

medios relativos al sentimiento y a la afectividad (por ejemplo, Interés satisfactorio, Actitud polarizable, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, etc.),

medios relativos a la voluntad y a la actividad de querer (por ejemplo, Disciplina, Resiliencia, Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, etc.),

medios relativos a la actividad de elegir hacer y operar (por ejemplo, Diligencia, Serenidad, Eficacia, Eficiencia, Iniciativa, Liderazgo, etc.),
medios relativos a la actividad de decidir actuar y proyectar (por ejemplo, Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, etc.),
medios relativos a la actividad de crear y simbolizar (por ejemplo, Descarga, Subsistencia, Recursividad, Competitividad, Simbolización, Innovación, Emprendimiento, etcétera).

A su vez, los medios externos de la educación se identifican en el contexto fin-medios con las actividades comunes externas del agente (juego, trabajo, estudio, intervención, investigación y relación) y con las actividades especificadas como actividades instrumentales: lectura, escritura, dibujo, cálculo, baile, ejercicio físico, la actividad instructiva, la enseñanza, etc.

Por su parte, en el contexto fin-medios, los recursos materiales y de cualquier tipo nacidos del contenido de las áreas de experiencia cultural se convierten en medios externos de educar en cada situación en la que transformamos información en conocimiento y el conocimiento en educación. En este sentido hay medios materiales nacidos de las diversas áreas de experiencia (Estético-artística, psico-social, físico-natural, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, histórica, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.); de cada una de esas áreas salen recursos y utensilios que se convierten en medios para dominar el área y educar con ella. El microscopio, el libro, el lápiz, el papel, el encerado, el pupitre, y otros, son medios externos vinculados a las áreas culturales en tanto que las áreas sean objeto y meta de educación.

Por otra parte, en el contexto fin-medios, las actividades especificadas instrumentales se vinculan a las diversas formas de expresión que utilizamos para educar con cada área de experiencia y se convierten en medios externos (expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc. Todo aquello que puede ser instrumento de notación, significación y actividad en las diversas formas de expresión se convierte en medio externo. En este sentido, hablamos de los medios audiovisuales,

los medios virtuales y los medios de comunicación de masas como medios externos de educación: el cine, la radio, la televisión, el ordenador, las redes, los videojuegos, los móviles y otros son medios externos de educación vinculados a las formas de expresión. Y también hablamos de lectura, escritura, dibujo, cálculo, baile, ejercicio físico, la actividad instructiva, la enseñanza, etcétera, como medios externos.

Por último, en la actividad educativa tenemos medios externos relativos al tipo de conexión que se establece en la intervención. En relación con los medios, hablamos de medios externos asociados a conexiones cuasicausales, programadas y teleológicas. En este sentido hablamos de *los deberes* como un medio externo de entrenamiento que logra conductas habituales y genera conexiones cuasicausales e intencionales y hablamos de *los premios* y *los castigos* como recursos educativos moduladores que activan conductas programadas e intencionales.

Si estas reflexiones son correctas, la educación no es un problema de medios y más medios, sino un problema de medios-fines y precisamente por eso puede decirse que la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica; adopta decisiones técnicas sobre valores educativos:

- La educación siempre es educación en valores que expresan el significado de ‘educación’
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos) en un determinado ámbito de educación; son decisiones cuyo criterio *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

Pero, además, hay que hablar, con mayor sentido de aproximación a la relación medios-fines, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque en la intervención hay que legitimar pedagógicamente el medio como educativo, es decir, valorarlo como educativo, ajustarlo a criterios del significado de ‘educación’ (Touririán, 2019a).

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa a los medios que se utilizan y al medio o ámbito de educación que se construye para Educar en cada circunstancia concreta; la pedagogía es doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención). Y, aun así, la educación no es un problema de medios y más medios, porque, desde el punto de vista de la intervención, un medio solo es válido, si sirve para educar, está integrado en la relación medios-fines y está fundamentado en el significado de 'educar'. Mitificar los medios es confundir su valor pedagógico.

