

CAPÍTULO



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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

actividades internas y externas del educando.

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

La pedagogía es conocimiento de la educación y transforma la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada caso concreto de experiencia cultural que se quiere convertir en objeto e instrumento de educación.

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

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

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

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

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

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

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

Parece obvio que un determinado complejo simbólico físico es

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

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

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

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

de obtención de datos para sus investigaciones.

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

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

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

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

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

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

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

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

prestarles atención.

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

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

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

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

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

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

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

2.2. CONCEPTOS PROPIOS FRENTE A OPINIONITIS PEDAGÓGICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. ACERCAMIENTO ETIMOLÓGICO AL TÉRMINO “EDUCACIÓN”

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

3.1. TRADICIÓN Y MODERNIDAD NO CONCUERDAN EN LA ETIMOLOGÍA

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

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

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

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

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

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

3.2. LA ETIMOLOGÍA SE VINCULA A EDUCARE Y EDUCATIONEM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1. EL PENSAMIENTO ANTINÓMICO SE POSTULA COMO CATEGORÍA REAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3. EL PENSAMIENTO ANTINÓMICO ADOLECE DE CEGUERA PARADIGMÁTICA

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

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

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

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

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

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

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

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

5. DEFINICIONES, SABER Y CONCEPTOS DEBATIBLES

Es una observación común que el verdadero conocimiento de las cosas sólo se logra con la experiencia de su frecuente trato, que nos permite hacernos una idea de ellas y alcanzar su significado o comprensión, por medio de una

personal asimilación. Esto, que en general acontece en todo orden de asuntos, vale, de una manera especial, para la esfera de los conocimientos. De ahí que la comprensión del significado de un término sea más un resultado tardío y reflexivo -sobre la base de un previo cultivo de la misma-, que una labor enteramente apriorística y montada al aire.

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

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

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

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

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

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

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

5.2. SABER ES DEFINIR, ES CLASIFICAR RASGOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

existen realmente los centauros.

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

5.3. SABER EN SENTIDO PLENO, ES ENTENDER

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

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

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

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

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

5.4. CONCEPTOS DEBATIBLES Y ANÁLISIS DEL LENGUAJE

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

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

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

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

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

6. A LA BÚSQUEDA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN

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

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

6.1. CRITERIOS VINCULADOS AL USO COMÚN DEL TÉRMINO EDUCACIÓN

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

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

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

“durante siglos hemos educado a nuestros hijos sin los consejos científicos de la Pedagogía o la Psicología, que son ciencias relativamente recientes y, para educar a sus hijos, las personas se basan en el sentido común y en la memoria de la experiencia acumulada a lo largo de sus vidas. (...) La misma experiencia nos enseña que un componente de la madurez humana y de la autorrealización consiste en que la persona sepa quién es, se acepte y esté a gusto consigo misma. (.../...) Educar consiste, en último término, en enseñar a otros a vivir. Para ello, los padres y los educadores necesitamos afinar nuestro pensamiento hasta lograr una contestación personal a la última pregunta que todos debemos contestar: ¿en qué consiste una vida digna? (.../...) Educar es, pues, un compromiso con la memoria; con nuestra memoria individual y con la memoria colectiva que se transmite a través de la tradición oral, de la cultura y de la Historia” (Esteve, 2010, pp. 13, 16 y 18).

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

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

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

6.1.1 EDUCACIÓN ES SINÓNIMO DE CORTESÍA, CIVISMO Y URBANIDAD

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

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

6.1.2 LA EDUCACIÓN ES SINÓNIMO DE CRIANZA MATERIAL Y ESPIRITUAL

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

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

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

6.1.3. LA EDUCACIÓN ES SINÓNIMO DE PERFECCIONAMIENTO

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

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

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

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

6.1.4. LA EDUCACIÓN ES SINÓNIMO DE FORMACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos moralmente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio moral sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.

- b) Algo es educación, porque obedece a un criterio de forma: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. El proceso educativo debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.
- c) Algo es educación, porque obedece a un criterio de uso formativo: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. El proceso educativo debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en fase de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.
- d) Algo es educación, porque obedece a un criterio de equilibrio: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. El proceso educativo reclama siempre resultados equilibrados. Tanto si hablamos de formación general, como de formación especializada, hablamos de formación construida sobre el principio de educación equilibrada. Si no se logra esto, no educamos, estamos en fase de especialismo.

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

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

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

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

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

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

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

6.2.1. INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y ACTIVIDAD COMÚN INTERNA Y EXTERNA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2.2. ACTIVIDADES ESPECIFICADAS INSTRUMENTALES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2.3. REDES NOMOLÓGICAS Y MAPAS CONCEPTUALES

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

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

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

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

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

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

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

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

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de

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

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

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

Llegados a este punto, podemos decir que la actividad educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible. Atendiendo a lo que hemos desarrollado en este capítulo se entiende que, desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-

habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3.1. LA METÁFORA SUSTITUYE DEFINICIÓN POR ANALOGÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desde el punto de vista de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, ‘educar’ es, básicamente, adquisición en el proceso de intervención de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismos, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar -elegir medios-, proyectar -decidir metas- y crear -construir cultura simbolizando-) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

si realmente se desarrolló así (el niño), hay que 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 la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es *deliberar sobre sus propios conceptos* y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

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

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

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

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

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

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

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

concreta.

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

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

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

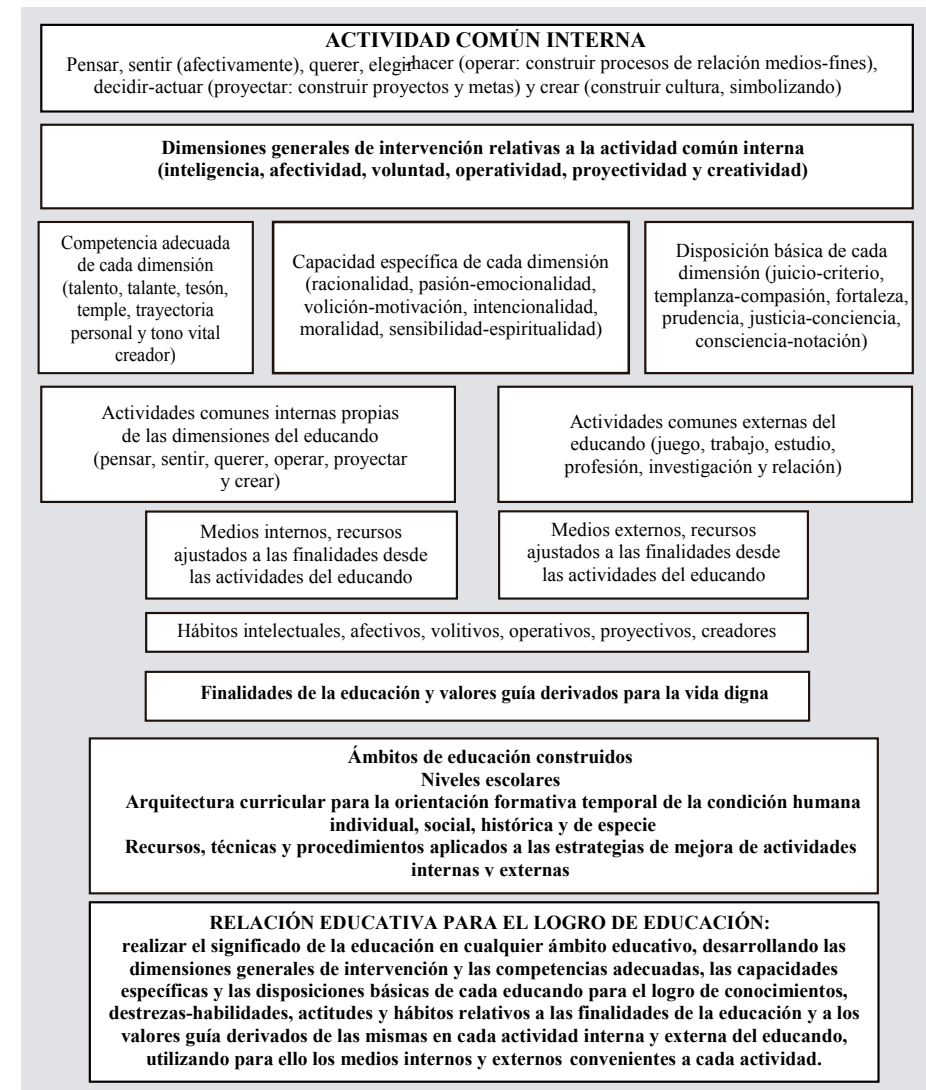
En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se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

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo

mismo. Los principios de intervención pedagógica derivan de los elementos estructurales de la intervención (conocimiento de la educación, función y profesión pedagógica, relación educativa, agentes de la educación, procesos, productos y medios). Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido que son inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene, como vamos a ver en los epígrafes siguientes, de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido, que pertenece al significado de 'educación', se infiere de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y del sentido, se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y que toda acción educativa tiene, al mismo tiempo, sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación, derivados del carácter y del sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada.

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

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



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 71.

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real (Tourriñán, 2014a).

Es una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina llegar a comprender la extensión del concepto 'educación'. Y en este sentido, la realización de la educación tiene una respuesta vinculada a la actividad de las personas, desde la perspectiva de la definición real. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos, porque construimos algo simbolizando-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar.

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

CAPÍTULO



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