



## CAPÍTULO III

# LOS MEDIOS HAY QUE VALORARLOS PEDAGÓGICAMENTE. EDUCAR NO ES UNA CUESTIÓN DE MEDIOS Y MÁS MEDIOS

### 1. INTRODUCCIÓN

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

Ahora bien, desde la perspectiva de la acción, la actividad común, interna y externa, del educando constituye el primer medio de la intervención, si asumimos que la actividad es el principio-eje directriz de la intervención (Tourinán, 2014a). Hablar de la actividad en educación, supone reconocerla como principio y esto quiere decir que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente, tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

La educación es actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad interna del educando y del educador para educar: *usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas. La actividad es principio*

*de la educación, porque nadie se educa sin hacer actividad; nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, operando, proyectando y simbolizando creadoramente. Para educar hacemos integración cognitiva, afectiva, creativa, proyectiva, operativa y volitiva. Integramos todas esas actividades con la finalidad de educar, contando para ello con los medios internos y externos en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades a nuestro alcance (Tourinán, 2016a).*

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

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

*Educar*, como proceso, 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 que capacitan al educando para ser agente autor y actor de sus propios proyectos, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Utilizar los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades, es el problema que ahora nos ocupa y reconozco que es uno de los temas que más literatura ha generado en Pedagogía. La Didáctica se ocupa de la enseñanza y la enseñanza, por definición, se ocupa de los medios dentro del desarrollo curricular, desde el diseño instructivo. Yo me siento liberado de hacer aquí un tratado de los medios e instrumentos que se utilizan en la enseñanza y de su papel en la organización escolar (SI(e)TE, 2016).

En este capítulo considero que los medios son parte de los mimbres con los

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

El *Diccionario de la lengua española* admite tres significados básicos para el término ‘mito’ (RAE, 1999, p. 1382): relato fabuloso de acciones de dioses y héroes destinado por lo común a dar explicación imaginativa y fantástica de la realidad; persona, acto o cosa que, por su trascendencia o importancia, se convierte en modelo o arquetipo, parte de la Historia o de la tradición; cosa inventada por alguien para que circule como verdad. Son tres acepciones que responden a las funciones del mito sistematizadas por Kirk: función narrativa, fabuladora y de entretenimiento; función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria; función especulativa, aclaratoria y explicativa (Kirk, 1985, p. 262). El objetivo del análisis de Kirk es hacer comprensible que la mitificación no es una cuestión de culturas antiguas, sino un asunto existente en todas las culturas con tradiciones, porque el carácter narrativo y funcional del mito permite amparar reacciones emocionales especiales ante el mundo, dependiendo de los símbolos en los que se ampare el mito (Kirk, 1985, p. 294). Y esto sigue siendo vigente en nuestros días, tal como podemos comprobar por el uso de lemas y metáforas en el lenguaje de la educación y también en nuestro imaginario social, como podemos advertir en determinadas películas que generan sagas con valor de mito y con contenido mitificado de superhéroes, de guerra en las galaxias, de intrigas para adueñarse del anillo simbólico o hacerse con los tronos de distintos reinos, o de identidad y diferencia entre especies que se mezclan en un crepúsculo imaginario, o de relación con seres extraterrestres, o de desciframiento de códigos ocultos, o de ensalzamiento del cuerpo perfecto, etcétera).

Actualmente es frecuente hablar de los medios como nuevas tecnologías y no de medios como componente estructural de la acción. Los medios virtuales, los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas son medios vinculados a las nuevas tecnologías y, sin lugar a dudas, son medios de socialización muy potentes; se han

convertido en conformadores de la comunicación educativa, pero su carácter propio no debe hacernos olvidar su papel de medios de la intervención -de mediación tecnológica sin mitificar el concepto-, en la intervención educativa que siempre responde a la relación medios-fines (Tourinán, 2016a).

El objetivo en este capítulo es hablar de forma general de los medios en tanto que elemento estructural de la intervención y por eso me preocupa el alcance general del concepto de medio en la intervención, que siempre implica una relación medio-fin; es decir, me preocupa, no la definición particular de “nuevos medios” en plural, sino el significado de ‘medio’ en la intervención cuyo sentido pedagógico debe ser fundamentado. Analizar el sentido pedagógico de los medios en tanto que ‘medio’ es, en mi opinión, la mejor manera de evitar la mitificación de los medios y fortalecer lo que es aplicable en perspectiva pedagógica a cualquier medio que se valora educativamente, cualquiera que sea el ámbito de educación al que se aplique. A esa tarea está orientado el contenido que voy a desarrollar a continuación, atendiendo a cinco bloques de argumentación:

- Medios y actividad están unidos en la perspectiva mesoaxiológica
- La tipología de los medios vinculada a la actividad en educación es compleja y no es unívoca
- En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación
- La educación de la afectividad es nexo entre el conocimiento y la acción en la realización de cada acto
- Los nuevos medios no son solo un medio: la experiencia digital y mediática como ámbito de educación.
- Premios, castigos y deberes son recursos pedagógicos y siempre hay que focalizarse en el valor pedagógico de los medios.

## **2. MEDIOS Y ACTIVIDAD ESTÁN UNIDOS EN LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA**

Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio necesario es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son mis actividades internas. Tengo que elegir, comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar, interpretar y expresar; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse. Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y

los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. Este es el punto clave de su valor pedagógico, que se completa en la misma medida en que somos capaces de entender que los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa, que actúa para realizar la finalidad de la acción. El valor pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. Como vamos a ver más adelante, *la versatilidad, la reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad*, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones; los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones.

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

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

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

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

Efectivamente, los medios tienen el poder de anular la posibilidad de obrar. Pero, en contra de esta postura, mantenemos que son dos cosas distintas ser libre y poder hacer lo que hemos decidido. Cuando una persona dice que no es libre para hacer una cosa, quiere decir simplemente que en ese momento concreto y en esa situación no tiene

los medios para hacer lo que ha decidido, pero no quiere decir, ni se infiere de ello, que no sea libre para buscar los medios que le permitan hacer efectiva su elección.

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

En la libertad existe una raíz de carácter interior que hace referencia, de un lado, a la lucidez con que cada uno sabe enjuiciar su situación y, de otro, a la peculiar asunción que cada uno hace de sí mismo en ella. A veces no podremos obrar libremente porque nos faltan medios o porque otro nos lo impide. Sabemos, también, que no podemos hacer cualquier cosa porque nuestra realidad es limitada y no nos obedece de forma incondicional. Pero sabemos, además, que podemos intentar hallar los medios que nos permitan hacer lo que hemos decidido, atendiendo a las libertades reales y formales que nos conceden el juego legítimo de derecho “a y de” la educación en el marco legal territorializado de convivencia (Tourinán, 2016a).

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

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

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

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

Y precisamente por esa limitación, en la misma medida que esos medios son

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

De la exposición que estoy haciendo acerca de los medios se desprende que, además de que la propia condición humana es de suyo limitada, el hombre tiene que contar con situaciones en las que sus posibilidades de hacer lo que ha decidido estén anuladas o limitadas por la ausencia de los medios requeridos para ello. En este último caso nuestra condición de seres libres puede manifestarse en la capacidad que el hombre tiene de, una vez asumida su situación, actuar con iniciativa personal para subsanar esa carencia. A veces, el individuo no podrá lograrlo por sí solo. Pero en estos casos es de desear que el ordenamiento jurídico de la sociedad cumpla con justicia las exigencias del orden social y pueda superar las deficiencias de esas condiciones negativas. Desde esta perspectiva, lo social, como categoría distinta de lo público y lo privado, más que un estado o una cosa concreta es una situación en la que se trata de favorecer el bien privado con unos medios que no le pertenecen.

Asimismo, también se comprende que los medios negativos, que limitan el ejercicio de la libertad, no siempre lo hacen con la misma radicalidad. Mientras que los utensilios de trabajo pueden ser sustituidos por otros para obrar libremente y, a lo sumo, nos han demorado un tiempo relativamente breve la posibilidad de obrar, la carencia de medios económicos en grado extremo puede anular totalmente la posibilidad de realizar lo decidido. Sin embargo, salvo en situaciones de crisis profunda, los recursos no son tan escasos como para que no sea posible arbitrar -por uno mismo o por medio del orden social- las medidas oportunas a fin de que pueda subsanarse la limitación que produce su ausencia.

Por último tenemos que darnos cuenta de que los medios, no sólo pueden ser usados por un hombre para favorecer su libertad; además, los medios pueden ser usados intencionalmente por una persona en contra de la libertad de otra. Los medios por sí solos no pueden destruir nuestra condición de seres libres, sino, solamente, la posibilidad de ejercer la libertad. Pero algo distinto ocurre en otras situaciones en las que nuestra circunstancia es estar frente a otro hombre que usa unos medios en contra de nosotros. En estos casos, si la instrumentalización es efectiva, no sólo no podremos hacer lo que habíamos decidido, sino que, además, nos podemos ver obligados a hacer lo que no

queremos, nos podemos ver obligados a no obrar, o, lo que es peor, pueden anular nuestra libertad interior. Como ya sabemos, la manipulación y el adoctrinamiento y la coacción intimidatoria son posibilidades inequívocas de anular la capacidad de decisión, de obligar a un hombre a hacer lo que no quiere o de impedirle hacer lo que quiere, o de actuar sin ser consciente de que está siendo instrumentalizado.

Desde el punto de vista de la acción, y aunque no todos los medios tienen el mismo carácter de necesidad, en conjunto, pueden agruparse en medios *internos* (a veces llamados *intrínsecos* y también *directos* si nacen de nuestra actividad), si esos medios están dentro del educando en el momento de la acción, son los medios que actúan desde el interior del educando, están en su estructura personal y *medios externos* (a veces llamados *extrínsecos* y también *indirectos*) si esos medios provienen del exterior, nacen fuera del educando y están fuera de su estructura personal; es decir, se aportan desde fuera del educando en el momento de la acción. Así, por ejemplo, son *medios internos*, nuestra propia experiencia, nuestros instintos, nuestras emociones, nuestras extremidades, nuestros conocimientos, nuestras competencias, nuestras capacidades específicas, hábitos, disposiciones básicas, nuestras actividades, nuestro cuerpo, nuestras ideas, etc. A su vez, son *medios externos* cualquier instrumento o cualquier fuente de recursos, externa al educando, como, por ejemplo, los útiles de trabajo, el dinero, una escuela, un gobierno, la película que nos proyectan, lo que dice el profesor, los libros, las nuevas tecnologías, los premios y los castigos, los deberes, los juegos, los trabajos, el estudio, las relaciones sociales, los cuidados médicos, el entrenamiento, las estrategias de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores e inhibidores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos), las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, los medios de comunicación de masas (radio, televisión, prensa), los medios audiovisuales y otros recursos pedagógicos de uso educativo y didáctico e instructivo.

## **2.2. Medios, recursos e instrumentos no significan lo mismo**

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

Desde la perspectiva mesoaxiológica, la Pedagogía es *Pedagogía mediada*,



*relativa al medio que se construye y a los medios que se utilizan como instrumento* y se usan en cada ámbito como elementos de realización de la acción, sean estos medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales. En relación con los medios, la Pedagogía Mesoaxiológica es *pedagogía mediada* (del medio o ámbito de educación que se construye y de los medios, que se usan en cada ámbito como elementos de realización de la acción (Touriñán 2014a).

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

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

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

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

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

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

En sentido genérico hacemos sinónimos medios, recursos o instrumentos. Los recursos se identifican con los medios y son instrumentos utilizados por alguien para lograr una meta. Ahora bien, si hablamos de recursos humanos, debe entenderse que estamos hablando de manera subalternada de los agentes, bajo el principio de oportunidad organizativa.

Precisamente por eso, en el lenguaje común admitimos la diferencia. Los *recursos* son todo aquello que alguien (el agente) utiliza y dispone convenientemente para lograr un fin; en este sentido se habla de recursos pedagógicos. Los recursos son todo aquello con lo que se cuenta para lograr un fin, y determinados agentes pueden ser usados como recurso por otro agente para sus propias metas; hay recursos pedagógicos materiales y humanos. A su vez, los *agentes* disponen de medios internos y externos para su actividad. Y en relación con los medios, los agentes se valen de *instrumentos*, que son objetos o utensilios, mecanismo, ingenios utilizados producir algo (lápices, papel, flauta, piano, mapas, sonidos, libros, sinfonías, imágenes, películas, videos, radios, TV, DVD.

Pdf, documentos, etcétera) y de técnicas y de procedimientos

Desde el sentido propio del lenguaje común admitimos la gradación de extensión de mayor a menor entre *recursos para la acción* (materiales y humanos), *medios de los agentes* (internos y externos) e *instrumentos de la actividad* (naturales y artificiales) o de realización de la tarea.

### **2.3. Los medios educan, no son neutrales y se ajustan a la finalidad para definir sus propiedades**

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

Hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de plataformas informáticas multimedia, en la creación de programas y de aplicaciones desde sistemas operativos de entorno abierto o de entorno propietario. Pero hay mucho de experiencia artística en la construcción de las mediaciones tecnológicas que desarrollamos con esos programas en los entornos de aprendizaje. El hecho de crear una presentación en Power Point, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y construcción pedagógica de la intervención. No se trata sólo de que los nuevos medios abran nuevas posibilidades de creación artística, sino que la enseñanza en el área de experiencia artística además puede usar la forma de expresión digital como herramienta de creación artística. No sólo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido artístico a enseñar por medio de la expresión digitalizada que permite la mediación tecnológica. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Touriñán y Longueira, 2016).

Estamos en un momento histórico en el que la escuela debe de asumir

nuevos retos y nuevas oportunidades. Asumir estas oportunidades supondrá, sin duda, el fortalecimiento de nuestro sistema educativo a través de la preparación de sus protagonistas: tanto profesores como alumnos tienen que adquirir nuevas competencias convenientes para integrar los nuevos medios.

Cuando elegimos un medio, el problema no es resolver una meta con el medio, sino que, al elegirlo, apoyamos el desarrollo de esa tecnología específica con las connotaciones que ello supone.

Es la misma situación que se produce cuando la racionalidad administrativa (política) sustituye a la racionalidad epistemológica (técnica) en la implantación de una ley, en vez de de buscar la convergencia y compatibilidad. Es decir, cuando hacemos una ley que no responde a la racionalidad epistemológica (hacer la ley de “la” ciencia y no de “fomento de investigación”) el problema no es sólo organizar un sistema, tal como dice la nueva ley, sino que de ese modo contribuimos a que la gente crea que solo es ciencia la que está marcada por esa ley. Es la influencia del currículum oculto en la escuela: el sistema es como es y favorece determinadas actitudes por el hecho de actuar dentro del sistema. Todos los medios educativos deben ser limitados en relación a criterios de definición real y nominal de educación. Y en este sentido, debemos tener muy claro que, igual que no es posible hablar de la neutralidad de la tarea educativa, tampoco es posible hablar de la neutralidad de los medios (SI(e)TE, 2016).

El análisis de Postman sobre los medios en relación al cambio y la innovación sigue siendo vigente (Postman, 1991 y 1994; Neira, 2011):

- Todo cambio tecnológico implica un compromiso con sus consecuencias a corto, medio y largo plazo
- Las ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías nunca son distribuidas equitativamente entre la población
- Toda tecnología tiene una filosofía. Las ideas fuerza se ocultan a menudo a nuestra vista, porque son de naturaleza abstracta. Pero esto no significa que no tengan consecuencias prácticas
- El cambio tecnológico no es aditivo, es ecológico. Las consecuencias del cambio tecnológico afectan al todo, siempre son amplias. Después del cambio tecnológico la sociedad ya no vuelve a ser la misma de antes
- Los medios tecnológicos nuevos tienden a mitificarse.

Todas las innovaciones conllevan cambios y generan actitudes y convicciones. Si yo uso el bolígrafo ‘Bic’, el lápiz y el papel en la escuela, en lugar de la tiza y la pizarra, estoy generando una tendencia a favor de ese medio nuevo y asumimos en la práctica que el bolígrafo, el lápiz y el papel son buenos y que la tecnología que los ha generado

debe ser apoyada. Si sustituyo el bolígrafo y el libro de texto por la pantalla electrónica, estoy contribuyendo a la aceptación del nuevo medio y de la forma de trabajar que lleva implícita (asumir el valor y los efectos de la virtualidad real y la realidad virtual que es consustancial al nuevo medio).

Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones tienen un lugar estratégico y sustantivo. Las TICs se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red, pero también son herramientas al servicio del alumno, pues hacer uso de la tecnología es, en palabras de Claxton, el “*plus del aprendiz*”. Esto es así, porque, para hacer uso de las herramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. *Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia* (Claxton, 2001). Hoy se asume que (Burbules y Callister, 2001; Clark, 2001, Kozma, 2001; Caverro, 2003; Touriñán, 2014a):

- Los medios, sean internos o externos, no son simples vehículos que presentan y transportan la instrucción sin influir en el resultado. *Los medios generan un plus de aprendizaje*. Por eso los medios pueden ser un factor de transformación primordial atendiendo al dominio del mismo y a su incorporación a nuestro saber hacer.
- Los medios, sean internos o externos, que se utilizan como vehículo de enseñanza y educación producen cambios en el proceso cognitivo, en las actitudes y en las convicciones de los alumnos. *No son neutrales*.
- *Los medios, no solo los nuevos, son versátiles* (No hay singularidad), no existe un atributo único de los medios que sirva para un efecto cognitivo único; un medio sirve para varios fines, pero cualquier medio no es igual a cualquier otro, ni para la misma finalidad, ni para el mismo sujeto, ni para distinta finalidad o distinto sujeto. Un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto.
- *Los medios, todos, son reemplazables* unos por otros hasta cierto punto, aunque cualquier medio no sirve con la misma eficiencia para cualquier fin.

En cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones. Los medios están sometidos en el esquema medios-fines a la condición de aceptación provisional: el estándar de valor instrumental de un medio puede ser suplido por otro mejor, cuando se descubra.

- *Los medios, cada uno de ellos, son reversibles*, están vinculados a la relación medios-fines y a la condición de alternancia en la dirección temporal. Un medio es un fin, mientras no se ha conseguido y, una vez conseguido, es un medio para otro fin.
- *Los medios, tradicionales y nuevos, son recursivos* (recursividad); los medios son limitados pero su combinación da lugar soluciones muy diversas. La propuesta de partida es que con medios finitos llegamos a soluciones infinitas. El primer ejemplo de recursividad es el alfabeto: pocas letras y muchísimas combinaciones de significado y poder simbolizante-creador. El segundo ejemplo es la posibilidad que tiene el humano de descargarse de sus carencias, superándolas o supliéndolas, por medio de la creación y uso de los medios como recurso de subsistencia (el vestido suple el frío en el humano; el avión suple las alas en el humano; el vehículo suple la capacidad de carga y transporte; y así sucesivamente).

Distinguir fines, metas, sentido de vida, sentido de acción, orientación formativa temporal y finalidades de la educación es la manera de comprender que los fines son constantes de dirección temporal aceptados a título de alternancia o reversibilidad en los procesos de planificación y en la intervención. Algo es ahora fin y una vez conseguido será medio para otra nueva finalidad. Elegimos un valor como fin, porque se ajusta a nuestras expectativas de acción ahora y, posteriormente, podremos convertirlo en meta referida a nuestros proyectos y mejorarlo como fin, de acuerdo con las oportunidades. Desde la perspectiva temporal, todos los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de desarrollo, que nos capacitan para decidir y realizar nuestro proyecto de vida, son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para nuevas metas. Y así, con cualquier cosa que forme parte de la educación bajo el esquema fin-medios, porque lo cierto es que los fines son constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia en los procesos de planificación y en la intervención. Los medios tienen un valor pedagógico claro: son medios para finalidades educativas y se caracterizan como medios, en relación con lo que le corresponde a una finalidad. No hay medio sin finalidades. Los medios quedan vinculados por la relación medio-fin y todo aquello que se predica del fin condiciona el medio (SI(e)TE, 2014, cap. 1; Touriñán, 2014a):

- Los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación

y los medios también quedan vinculados a ese carácter.

- Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales y los medios forman parte de esas conductas.
- Las finalidades de la educación se distinguen de los meros resultados y los medios se entienden en relación con los fines.
- Toda intervención educativa tiene finalidad de educar y los medios se entienden como medios para educar.
- El ámbito de la finalidad en educación no se reduce al ámbito moral y los medios de la educación no son solo medios morales.
- Los fines son constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia o reversibilidad en los procesos de planificación y en la intervención y los medios se ajustan a esa condición y pueden convertirse en fines.
- Los fines son variables ambientales del sistema de toma de decisiones y esto significa que un medio en un nivel del sistema puede ser un fin en otro nivel.
- Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo y los medios se reconocen como tales en ese mismo contexto.

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

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

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

Si esto es así, los medios tienen que ajustarse a la actividad y al significado de educación. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad, jugando, trabajando, estudiando, investigando ejerciendo la profesión y relacionándose. Pero el agente realiza esas actividades para

educarse: no piensa de cualquier manera, sino de la que se va construyendo para educarse y actuar educadamente, y así sucesivamente con todas las actividades. Se sigue por tanto que cualquier medio no es ‘el medio’ para un sujeto concreto; en la acción educativa, el sujeto educando actúa con los medios internos que tiene y con los medios externos que han sido puestos a su disposición. Y todos esos medios, solo son medios educativos, si sirven para educar a ese sujeto-educando. Los medios no son exactamente los mismos, si quiero formar el sentido crítico, o si quiero educar la voluntad para producir fortaleza de ánimo. Precisamente por eso se explica la tendencia a centrarse en los medios específicos y particulares de una acción, olvidándose de los medios comunes y compartidos con otras actividades educativas. Pero lo cierto es que los medios son versátiles y no hay nada que sea solo medio para una sola cosa. Lo propio de los medios ajustados al sujeto, a la finalidad y al agente es la *versatilidad*, la *reversibilidad*, la *recursividad* y la *reemplazabilidad*: los medios son utilizables para soluciones distintas, y en el peor de los supuestos, tanto sirven para educar, como para hacer daño y anular a la persona educando; un medio puede convertirse en fin; un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas circunstancias y bajo condiciones concretas.

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

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

La actividad ‘juego’, puede ser considerada, en el caso más elemental, como juego. El juego es una actividad que se realiza por los efectos que produce, no por las consecuencias que reporta más allá de la mera actividad. Lo propio del juego es hacerlo, porque nos agrada, nos divierte y disfrutamos haciéndolo. Pero, cuando jugamos de un modo específico, la recursividad del medio nos permite preguntarnos con sentido pedagógico: ¿Qué actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar, crear) queremos desarrollar?, ¿Una, dos, tres, cuatro, cinco, o las seis? La posibilidad de recursividad marca el sentido creativo, singular y artístico de cada intervención pedagógica. La puesta en escena es absolutamente concreta y cada profesor puede



alcanzar resultados pedagógicos muy variados con un solo juego. El error está en pensar que jugar por jugar ya es educar y que el juego no hay que prepararlo cuando educamos.

Pero además, el juego puede ser visto como un trabajo, es el caso de un niño que es obeso y juega al fútbol con sus compañeros de clase, porque, si no lo hace, lo van a marginar. A ese niño grueso, no le gusta el fútbol, porque suda, se ahoga jugando y es incapaz de correr al ritmo exigido para coordinarse y dar juego a sus compañeros de equipo con el balón. No le gusta jugar y además, como no lo hace bien, cuando juega, es objeto de mofa, bufa y chanza por parte de sus compañeros de equipo, que no le sirven un solo pase y le llaman de todo, porque no aprovecha ninguna oportunidad en el partido. No le gusta jugar, pero baja al patio a jugar al fútbol (está en el equipo y en el campo y aguanta lo que le echen, aunque no lo valoran), porque, si no baja y no juega, los demás lo van marginar. Realmente él no juega; cuando los demás juegan y se divierten, él trabaja en el juego, porque juega por las consecuencias que le reporta el juego más allá de la actividad (trabajo) y no por los efectos que produce la actividad (juego). El juego, en el caso del niño grueso no se hace por los efectos que produce la actividad, sino por las consecuencias que le reporta más allá de la actividad (que no lo marginen y que lo acepten, aunque se rían de él; todo eso es mejor que ser marginado en el grupo y para eso trabaja con ese juego). Cualquier profesor experimentado advierte esta situación en el patio del colegio y tiene que saber qué problema de valores se está planteando y por qué los demás alumnos no responden con la convivencia educada y abusan. Para algunos profesores es más fácil evadirse de la responsabilidad educadora en ese tema, asumiendo que es un ‘enseñante’ (no un educador) sin competencia en los valores como ámbito general de educación; así sortean su competencia general en valores como educadores. Pasan del tema y abdican de su autoridad profesional de educador.

En otras ocasiones el juego puede ser objeto de estudio, objeto de investigación y puede ser la profesión de algunas personas. Puedo investigar cómo se juega y puedo estudiar cómo juego y puedo imitar la conducta de los profesionales del juego, cuando sean ejemplares. Puedo hacer un juego que implique estudiar e investigar y trabajar. En un aula podemos utilizar el juego de todas esas formas con sentido pedagógico; y puedo utilizar el juego para desarrollar los valores vinculados al significado de educación; es una exigencia del valor pedagógico de los medios y la consecuencia necesaria de educar con valores, entendidos como ámbito general de educación, es decir, como parte de la educación común de cada educando.

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

aunque no juegue. Participo del juego, aunque no juegue y quien no se dé cuenta de esta posibilidad no entiende el potencial que tienen los espectáculos populares y de masas (del más alto nivel o del más bajo nivel) para atraer nuestra expectación, propiciar nuestra capacidad de imitar, de idolatrar y de identificarnos con modelos que encarnan patrones de conducta. Son un recurso pedagógico de esparramamiento actual y cercano a los alumnos que debe ser utilizado como medio para desarrollar relaciones de convivencia y corregir el sentido social y de socialización y de sociabilidad.

Todo esto que decimos de una actividad, puede ser atribuida a cualquier otra. Si hablamos de educación y de conocimiento para educar, hemos de hablar de los medios como parte de la educación, no solo como parte de la enseñanza. El valor pedagógico del medio nos lo reclama. Atendiendo al principio de ‘significación’ en la investigación pedagógica, un conocimiento de la educación es válido, si sirve para educar, y en el caso de los medios ocurre lo mismo. Los medios son medios de educación, si sirven para educar. Y esto quiere decir que se tienen que ajustar al principio de actividad, al concepto de educación y a la finalidad, porque en perspectiva mesoaxiológica, valoramos el medio como educativo en cada intervención.

### **3. LA TIPOLOGÍA DE LOS MEDIOS VINCULADA A LA ACTIVIDAD EN EDUCACIÓN ES COMPLEJA Y NO ES UNÍVOCA**

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

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

Para cumplir esto, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la

moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en ese caso, debemos distinguir entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Hay que asumir que educamos CON y usamos los medios dentro del sentido pleno de la expresión educar ‘con’, porque todo lo que forma parte de la educación puede ser medio en algún caso concreto, respecto de un contexto de relación medio-fin (SI(e)TE, 2013, pp. 57-92).

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

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

Los medios internos y los medios externos están vinculados a la actividad del sujeto, en tanto que la actividad es el principio-eje vertebrador de la dinámica de la educación. Los medios internos y externos se ajustan a la finalidad educativa y, por tanto al significado de educación. No existen medios fuera del contexto de relación fin-medios. Las propiedades de los medios que hemos analizado e identificado en epígrafes anteriores nacen de esas condiciones. Y desde la perspectiva de la vinculación de los medios a la actividad en el contexto fin-medios podemos afirmar que en educación (Tourinán, 2016a):

- Los medios internos se identifican en el contexto fin-medios con las competencias, las capacidades, las disposiciones, los hábitos fundamentales, las dimensiones generales de intervención y las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer, decidir-proyectar y crear simbolizando). Todas ellas pueden ser usadas como medios para un fin educativo, cuando ya

se dispone de ellas en alguna medida en el sujeto educando.

- Además, en el contexto fin-medios, los fines alcanzados se convierten en medios internos, en la misma medida que se integran patrimonialmente en el educando; en este sentido son medios internos los fines logrados respecto de cada actividad interna: la sabiduría lograda, la felicidad alcanzada, la determinación forjada, la libertad ejercida y conquistada, la autonomía, la salud física y mental, etc. Todo fin puede ser un medio para otra finalidad, una vez logrado.
- Por otra parte, en el contexto fines-medios, todos los valores conseguidos que contribuyen a y hacen posible la mejora de las actividades comunes internas, son medios internos; y en este sentido se habla destrezas internas vinculadas a la actividad común interna en logro de finalidades de la educación, como medios internos:

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

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

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

*medios relativos a la actividad de elegir hacer y operar* (por ejemplo, Diligencia, Serenidad, Eficacia, Eficiencia, Iniciativa, Liderazgo, etc.),

*medios relativos a la actividad de decidir actuar y proyectar* (por ejemplo, Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, etc.),

*medios relativos a la actividad de crear y simbolizar* (por ejemplo, Descarga, Subsistencia, Recursividad, Competitividad, Simbolización, Innovación, Emprendimiento, etcétera).

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

Además, en el contexto fin-medios, los recursos materiales y de cualquier tipo

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

Por otra parte, en el contexto fin-medios, las actividades especificadas instrumentales se vinculan a las diversas formas de expresión que utilizamos para educar con cada área de experiencia y se convierten en medios externos (expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc. Todo aquello que puede ser instrumento de notación, significación y actividad en las diversas formas de expresión se convierte en medio externo. En este sentido, hablamos de los medios audiovisuales, los medios virtuales y los medios de comunicación de masas como medios externos de educación: el cine, la radio, la televisión, el ordenador, las redes, los videojuegos, los móviles y otros son medios externos de educación vinculados a las formas de expresión. Y también hablamos de lectura, escritura, dibujo, cálculo, baile, ejercicio físico, la actividad instructiva, la enseñanza, etcétera, como medios externos.

Por último, en la actividad educativa tenemos medios externos relativos la tipo de conexión que se establece en la intervención. En relación con los medios, hablamos de medios externos asociados a conexiones cuasicausales, programadas y teleológicas. En este sentido hablamos de *los deberes* como un medio externo de entrenamiento que logra conductas habituales y genera conexiones cuasicausales e intencionales y hablamos de *los premios* y *los castigos* como recursos educativos moduladores que activan conductas programadas e intencionales (Cuadro 33).

Cuadro 33: Tipología de Medios internos y externos vinculados a la actividad



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

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

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

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

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

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



o elegir, sino que interesan esas actividades como principios de los que proceden los resultados educativos.

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

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

En perspectiva mesoaxiológica, todo es medio para el fin de educar y cada medio debe ser valorado como educativo atendiendo a los criterios de significado de educación. Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir y sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad) y con *integración simbolizante-creadora* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar; la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora para hacer efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Todo eso es la complejidad objetual de ‘educación’ que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a los



rasgos específicos del significado de ‘educación’.

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

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

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

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

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

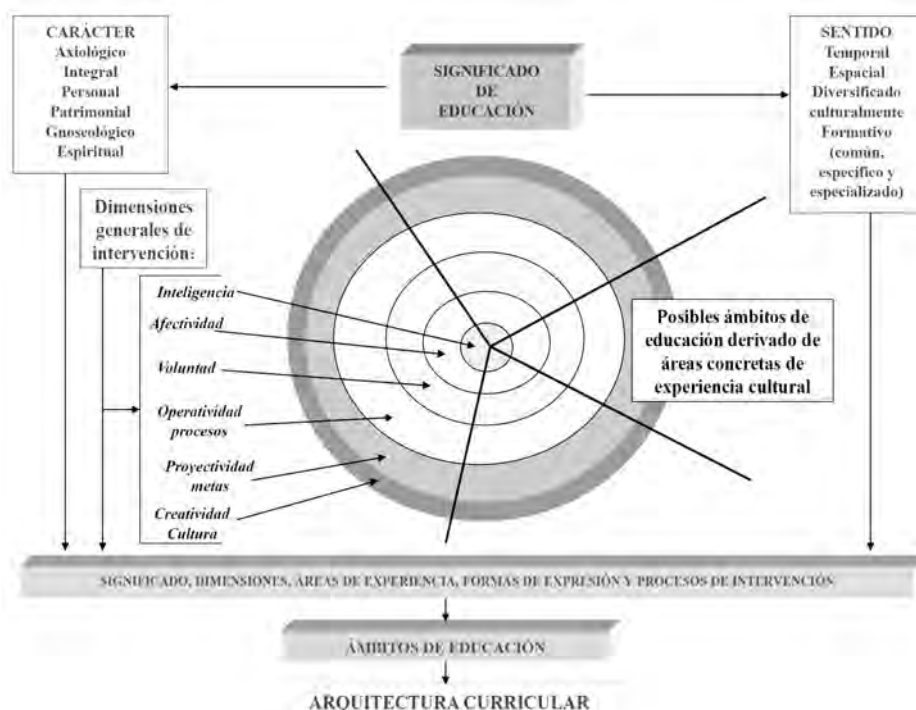
Dimensiones generales de intervención, actividades comunes internas, áreas de experiencia cultural y ámbitos de educación son diferentes. Las áreas pueden llegar a constituirse como ámbitos de educación, si cumplen las condiciones de ámbito. Las dimensiones se aplican y están presentes en la actividad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

Un área de experiencia, por ejemplo, el área social, puede convertirse en

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

Para dominar un área de experiencia utilizo todas las dimensiones generales. Pero las dimensiones generales de intervención siguen existiendo aunque suprimamos un área de experiencia concreta. Si yo vivo en una isla no hay área social de experiencia, pero hay las dimensiones generales. Las áreas de experiencia se construyen en interacción con los conocimientos creados por los humanos para entender y transformar el mundo y la vida; son parcelas de saber que se construyen, atendiendo al conocimiento de la realidad que se va creando. Los ámbitos son construcciones complejas de la mirada pedagógica para educar con un área. Las dimensiones son del sujeto que se educa (son parte de la naturaleza humana, vinculadas a la actividad interna propia del sujeto: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear (Cuadro 34).

*Cuadro 34: Dimensiones generales de intervención*



*Fuente:* Touriñán, 2016a, p. 678.

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

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

- **Inteligencia (*pensar*)**: es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar; la *racionalidad* o la razón es la capacidad específica de la inteligencia. La inteligencia se usa para la resolución de problemas de cualquier área, ámbito o condición. La inteligencia es una y se aplica a múltiples situaciones, en las que podemos destacar cualificaciones singulares (emocional, musical, educacional, topológica, matemática, etc.).
- **Afectividad (*sentir-sentimiento*)**: es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como “*sentimentalidad o pasión-emocionalidad*”, como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. La afectividad es experiencia sentida de la emoción. La afectividad se traduce en afecto y sentimientos. La afectividad, por medio de la educación y debido a la concordancia valores-sentimientos, se convierte en experiencia sentida del valor y logramos sentimientos positivos hacia lo valioso.
- **Voluntad (*querer*)**: es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La voluntad implica fortaleza y determinación para mantener los motivos, los deseos y las acciones. La voluntad implica “*volitividad*” que es la capacidad de tener voliciones; es la capacidad específica de la voluntad, en el mismo sentido que decimos que la racionalidad o la razón es la capacidad específica de la inteligencia. *Querer es el acto de voluntad que se corresponde con el deseo comprometido, es decir, con el que nos comprometemos por alguna razón, sea cual sea esta.* El *querer* representa el compromiso personal

de acción para satisfacer necesidades. El *motivo* es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. Donde hay un motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios. El motivo se vincula a la volición, desde la perspectiva del querer comprometido. La voluntad que es capacidad de comprometerse con las exigencias captadas. Precisamente por eso decimos que la motivación es la gestión inteligente de la voluntad.

- **Operatividad-Carácter** (*elegir-hacer cosas procesando medios y fines, operar*): es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer, obrar u operar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos*. En la acción intencional hay motivo; el motivo se vincula a la intencionalidad desde la perspectiva del sentido de la acción: cada acción tiene un motivo relacionado con los fines y los medios de la acción desde la intención del agente (quiero coger el tren para visitar a mi hermana; pero también puede ser que quiera coger el tren para ir a la playa y así sucesivamente) Pero elegir implica, entre otras cosas, la deliberación sobre las consecuencias de esgrimir unos motivos u otros. El motivo no agota el sentido de la acción, ni el camino del sentido de vida, ni el carácter patrimonial de la decisión, antes bien, se integra en cada uno de ellos. Cada vez que operamos, que hacemos algo, lo hacemos eligiendo un camino determinado de acción. Nuestros hábitos operativos son la huella de nuestro modo de ser. Tenemos carácter agresivo y elegimos siempre modos de acción que lo demuestran; tenemos carácter bondadoso y se aprecia en nuestro modo de actuar y enfrentarnos a las oportunidades, las situaciones y las adversidades. Con los hábitos operativos construimos procesos y alcanzamos sentido de acción.
- **Proyectividad-Personalidad** (*decidir-actuar sobre la realidad interna y externa orientándose, decidir proyectos, proyectar, personalidad decidida*): es la dimensión humana genérica de la actividad interna de proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad, se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos.

La proyectividad se vincula al sentido de vida. Además de actuar, decidimos sobre la realidad interna y externa nuestro proyecto de vida, lo que queremos ser y nos individualizamos, identificándonos en nuestros proyectos, de manera patrimonial. Así construimos la personalidad elegida que nos identifica por encima del sentido de la acción en nuestro sentido de vida. Además de hábitos operativos, tenemos hábitos proyectivos que nos convierten en patrimonio de nosotros mismos. Con los hábitos proyectivos construimos metas personales y alcanzamos sentido de vida.

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

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

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

- Las dimensiones generales son del sujeto que se educa y son educables como los ámbitos, pero no son construcciones para educar al sujeto; forman parte de su naturaleza
- Las dimensiones generales hacen que sea posible en cada educando el logro del carácter y del sentido de la educación
- Las dimensiones generales hacen posible el logro de valores educativos singulares que son utilizables en las diversas áreas de experiencia educativa y en las variadas formas de expresión
- Los valores singulares de las dimensiones generales se identifican como competencias adecuadas, capacidades específicas, hábitos fundamentales de desarrollo, disposiciones básicas, finalidades de la educación y valores guía derivados de estas, para cada dimensión
- Las dimensiones generales se integran en las finalidades intrínsecas de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación DE” la inteligencia, la afectividad, la voluntad, la operatividad, la proyectividad y ‘de’ la creatividad
- Las dimensiones generales de intervención se vinculan directamente a la actividad común interna del sujeto educando (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear)
- Las dimensiones generales de intervención se hacen patentes y se utilizan en cada actividad externa de sujeto educando, en conjunto o por separado (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación).

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

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

audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.

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

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

- Forman parte de las áreas culturales en tanto que las dimensiones son transversales e interdisciplinarias respecto de las áreas culturales (en cada área se utilizan todas las dimensiones y cada dimensión se enriquece con todas las áreas)
- Admiten interacción en forma de intervención pedagógica
- Resuelven la formación en procesos de auto y heteroeducación

- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde las dimensiones podemos mejorar nuestro desarrollo
- Están vinculadas a los ámbitos de educación porque son una condición del ámbito, ya sea entendido el ámbito como ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional
- Pueden llegar a constituir por sí mismas un ámbito de educación. Es posible hablar, por ejemplo, de la afectividad, la moralidad, o la inteligencia como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito vocacional y profesional de educación.

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

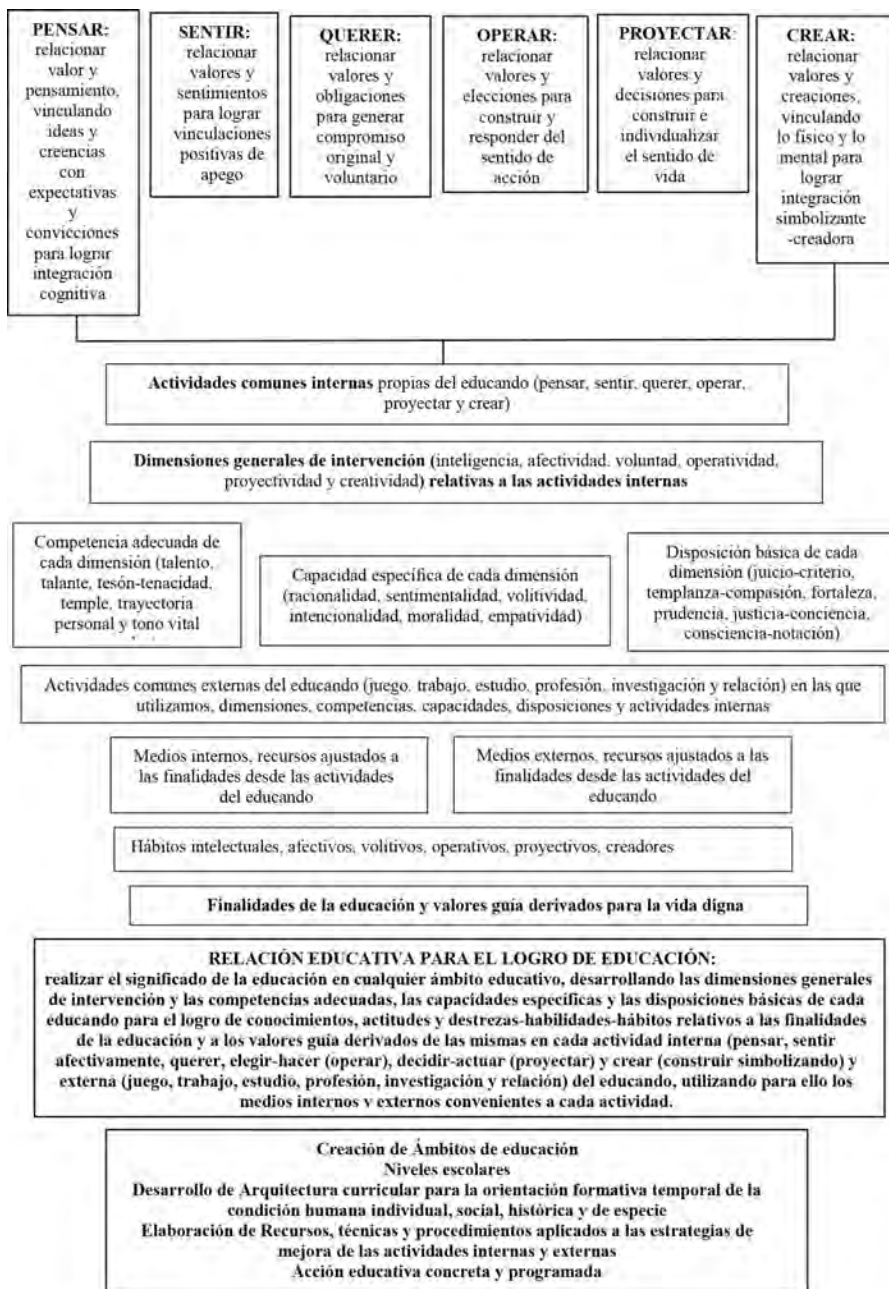
#### **4.2. Tenemos que educar las dimensiones generales de intervención**

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

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, tal como se recoge en el Cuadro 35.



*Cuadro 35: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando*



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 676. Elaboración propia.

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

cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar su cultura, la realidad desde la propia condición humana).

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

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

En cada acción educativa concreta y desde cada actividad común interna implementamos: dimensión general, competencia adecuada, disposición básica y capacidad específica, cada una de ellas vinculada con la actividad interna de referencia. Respecto de la educación, las *competencias adecuadas* relativas a las actividades internas se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador y se vinculan a capacidades específicas y disposiciones básicas del educando, tal como las hemos propuesto en los Cuadros 18 y 35:

*El talento* (actividad interna: pensar) se identifica con la competencia que hace posible resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia. El talento es la competencia relativa a la *inteligencia*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar. La capacidad específica de la inteligencia es la *racionalidad-razón* y con ella construimos la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar, para articular valores pensados y

valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad). El talento apunta, como disposición básica, al *sentido crítico*, que implica *juicio* (manera acertada de juzgar, valorar y proceder) y *criterio de certeza* (regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar), y busca la *sabiduría* como expresión de la integración personal y coherente de lo sabido.

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

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

deber, norma y regla.

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

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

*El tono vital creador* (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones,

en este caso, la función mental compleja y emergente de crear, de ser creativo (construir simbolizando). El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. La creatividad es el impulso emocional de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. La creatividad es la experiencia afectiva de la actitud creativa junto con el logro de algo que expresa un nivel superior de integración de los elementos y una innovación en el producto construido. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación y la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es, si se me permite la expresión, la *empatividad o sensibilidad espiritual creadora*: sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando; es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposición básica, a la *concientización* que implica *consciencia* (darse cuenta) y *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes en el cerebro humano de significar el ser y estar en el mundo: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital

creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*.

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

## **5. LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD ES NEXO ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA ACCIÓN EN LA REALIZACIÓN DE CADA ACTO**

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

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

La doble condición para la educación de conocimiento y acción marca



la relación valor-sentimiento, tal como hemos visto en el capítulo 2, hablando de la complejidad objetual de ‘educación’ y de la relación educativa.

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

En efecto, los valores colman su aptitud pedagógica, si pueden ser realizados y eso quiere decir en primer lugar que, además de ser cognoscibles, estimables y elegibles, nos comprometemos con ellos (pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas) y los decidimos como contenido propio de nuestros proyectos. Lo cierto es que para realizar valores, primero nos comprometemos con ellos y decidimos integrarlos en nuestros proyectos. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo se complementan en cada acción. Y llegados a este punto, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro, generando un sentimiento positivo hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. Los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación, ni nos mueven sin más a actuar (Tourinán, 2006; Altarejos, 2010). Debo pasar del pensamiento a la acción. Y para eso no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr*. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera, por medio de la educación, experiencia sentida del valor (Tourinán y Sáez, 2015, cap. 5). Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento; con la *sentimentalidad* nos desplazamos de la afectividad en general, que es experiencia sentida de la emoción, (Haidt, 2006, p. 52) a la afectividad educada, que es experiencia sentida del valor, (Tourinán (Dir.), 2010, caps. 2 y 9). Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento y vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de apego positivo. Vinculamos afectivamente, por medio del apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos.

La *afectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de



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

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

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

Mientras que la *emoción* es agitación del ánimo acompañada de conmoción somática (Pinillos, 1978 y 1979, p. 551), el *afecto* es algo más, es experiencia sentida de la emoción, y el sentimiento, a su vez, es algo más, es experiencia sentida, valoración y vinculación a expectativas y convicciones personales; en el *sentimiento* hay *afecto, valor y expectativas*. Podemos experimentar miedo, ira-furia-rabia, alegría, tristeza, asco, sorpresa y desprecio, que son las *siete emociones básicas y universales*. Pero podemos tener sentimientos encontrados respecto de esas emociones básicas, atendiendo a las valoraciones, según cuál sea el grado de cumplimiento de nuestras expectativas; en el sentimiento hay afecto, valor y expectativas y por eso puedo tener sentimiento de felicidad, de altruismo, de generosidad, de culpa y otros frente a una emoción, un afecto o un determinado sentimiento. Ese es el caso, por ejemplo, en el que me siento satisfecho del deber cumplido, aunque no fuera agradable ponerme la inyección, o cuando tengo sentimiento positivo por el deber cumplido, si bien me produce sentimiento de

impotencia, porque no he podido conceder tantas becas como hubiera concedido, de tener más recursos. Y así, sucesivamente (Damasio, 2005 y 2010, pp. 148 y 175; Marina, 2009, p. 119; Punset, 2005 y 2010, p. 269; Altarejos, 2010, p. 307; Seligman, 2011, pp.28, 31 y 47; Casacuberta, 2000; Heller, 1985).

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

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

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

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

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

La primera reacción frente al subjetivismo axiológico se encuentra en el “a

priorismo” de M. Scheler (1941, p. 113). Según Scheler, las cosas no son valiosas porque las deseamos; la relación es justamente a la inversa, las deseamos porque son valiosas. Ni el valor es un sentimiento, ni el valor se confunde con la valoración (Scheler, 1941, Vol. II, p. 39 y 1938, p. 65).

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

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

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

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

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

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

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

El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos. El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un

ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas. Si el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano. Precisamente por eso podemos halar del carácter axiológico de los hechos y de la condición fáctica del valor (Tourinán, 2016a).

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

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

La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del hábito afectivo, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo

hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos.

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

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

Por consiguiente, hemos de decir que, en la educación en general, cuando elegimos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida y lo sentimos; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio y nos identificamos en las decisiones que adoptamos, con sentimientos positivos hacia y desde esa identificación. Es necesaria la concordancia de valores y sentimientos, porque en esa concordancia se

refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro. Nos sentimos y tenemos sentimientos hacia nosotros mismos y los demás: tenemos que *compadecernos*, sentir con nosotros y con el otro y lo otro.

*Cada caso de intervención, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión*; cada caso de acción pedagógica exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada situación como manifestación explícita de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa. Y aun así, con esto no se resuelve en su totalidad el paso del conocimiento a la acción porque requiere, además, *razón y creación*: cada caso de intervención es una puesta en escena cuya realización implica, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, ejecución, interpretación y expresión, que exigen además de la integración afectiva, la integración cognitiva y la integración simbolizante-creadora, tal como se ha expresado en el Cuadro 32, que refleja la relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta.

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

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor. Pero la realización efectiva de la acción exige, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, ejecución, interpretación y expresión. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva* (nos expresarnos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, por medio de apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos), necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para

que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción está sujeta a racionalidad y debe fundamentarse. Pero además necesitamos hacer una *integración creativa, simbolizante-creadora*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito creativo.

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

## **5.2. Educación afectiva y educación de la afectividad: la educación integral es positiva y dimensional**

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

Y si esto es así, la creativa puesta en escena de la acción educativa, que



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

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

El *talante* se identifica con la competencia para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante expresa la transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad* (*experiencia sentida de la emoción y del valor*), que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir; su capacidad específica es la *sentimentalidad o pasión-emocional* que significa capacidad de experimentar y generar sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de la emociones. La relación valor-sentimiento vincula afecto, valor y expectativas y es un paso necesario en el camino del pensamiento a la acción. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. Estilos afectivos positivos, vinculados a sentimientos positivos favorecen y propician la confirmación de actuar y estilos afectivos negativos, vinculados a sentimientos negativos paralizan la acción, la ralentizan, nos alejan del objetivo y nos incitan a desistir. Como dice Marina, *somos afectividades conscientes y pensantes*; cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, las creencias determinan nuestros sentimientos y los sentimientos determinan nuestras creencias (Marina, 2009, p. 121; Punset, 2011; Asensio y otros, 2006). El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior*.

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

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

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

En la concordancia valor-sentimiento, se contempla el carácter integral desde los principios de positividad y desarrollo dimensional. *Positividad*, porque el vínculo de apego entre valor y sentimiento hacia lo logrado y lo que queremos lograr tiene que ser positivo, si pensamos en la realización de la acción. El talante afectivo de positividad fortalece y propicia la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización; el estilo de afectividad positiva favorece y propicia la confirmación de actuar. El talante afectivo

de la negatividad paraliza la acción; la negatividad nos aleja de realizar el objetivo, nos induce a abandonar los proyectos y hace que deseemos evitar el compromiso. El estilo de afectividad negativa paraliza la acción (Seligman, 2011, Haidt, 2006). *Desarrollo dimensional*, porque en cada manifestación de sentimiento se implica al ser humano en su conjunto: el sentimiento une afecto, valor y expectativas en la articulación de la acción y eso implica todo el ser humano en su actividad interna (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad). El sentimiento es la manifestación compleja de la afectividad y es la vinculación afectiva hacia los actos de conocimiento, estimación, elección, compromiso, decisión, la simbolización creadora y realización del valor. Por todo eso, la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional.

Lo que caracteriza la positividad como actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta, de manera que somos capaces de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega, según el caso. Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción.

Lo que caracteriza la dimensionalidad es que pasamos del pensamiento a la acción, utilizando todas las dimensiones generales de intervención; vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr, utilizando operatividad, voluntad, proyectividad, afectividad, inteligencia y creatividad. La relación valor-sentimiento se hace* experiencia sentida del valor *por medio de la educación. Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación, tal como se recoge en el Cuadro 36.*

Cuadro 36: Educación de la afectividad



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 691.

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

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

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

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

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

La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior; usamos la cognición para interpretar, significar e innovar (Novak, 1998). La cognición y la afectividad se vinculan porque somos afectividades conscientes y pensantes: relacionamos ideas y creencias y generamos convicciones sobre lo que elegimos, lo que nos compromete y lo que decidimos y sentimos, alcanzando experiencia sentida de lo valioso, de la realidad, de nuestros actos y de nuestros pensamientos. La cognición, la creatividad y la afectividad se vinculan a la estética, porque somos capaces de hacer interpretaciones y atribuir significado a la belleza como armonía o relación entre las formas, generando experiencia sentida de esa relación. En la articulación de la acción somos capaces de pasar, en cada acto, de la sensibilidad al sentimiento y de la cognición y la afectividad a la creatividad y a la estética.

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

La educación de la afectividad se aferra al principio de la positividad y del desarrollo dimensional. *Positividad*, porque el vínculo de apego entre valor y sentimiento hacia lo logrado y lo que queremos lograr tiene que ser positivo, si pensamos en la realización de la acción. El talante afectivo de positividad fortalece y propicia la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización; el estilo de afectividad positiva favorece y propicia la confirmación de actuar. El talante afectivo de la negatividad paraliza la acción; la negatividad nos aleja de realizar el objetivo, nos induce a abandonar los proyectos y hace que deseemos evitar el compromiso. El estilo de afectividad negativa paraliza la acción. *Desarrollo dimensional*, porque en cada manifestación de sentimiento se implica al ser humano en su conjunto: el sentimiento une afecto, valor y expectativas en la articulación de la acción y eso implica todo el ser humano en su actividad interna (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad). El sentimiento es la manifestación compleja de la afectividad y es la vinculación afectiva hacia los actos de conocimiento, estimación, elección, compromiso, decisión, la simbolización creadora y realización del valor. Por todo eso, la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional (Tourinán y Gutiérrez, 2010; Tourinán 2016a; Gutiérrez, 2016).

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

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

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

En la educación de la afectividad se asume la complejidad objetual de “educación” que se determina en la relación valor-elección-obligación-decisión-realización; una relación que exige integración afectiva (valor-sentimiento) integración cognitiva



(articulación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias con expectativas) e integración creativa (articulación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando).

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

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

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

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



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

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

En ese mismo sentido se expresa Marina, cuando dice que somos seres afectivos conscientes y pensantes (Marina, 2009, pp. 121 y 144). El objetivo de la integración cognitiva es actuar sabiamente. Precisamente por eso, un paso fundamental es huir de las creencias “tóxicas”, porque el paso desde el deseo a la acción, a través de las evaluaciones afectivas, está influido por el sistema de creencias y las *creencias tóxicas* dentro del sistema (Macnick, Martínez-Conde, Blakeslee, 2012; Damasio, 2005; Aldana, 2011; Dennet, 2000; Marina, 2008, pp. 46-47):

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

Cambiar estas creencias tóxicas no es tarea fácil, porque colocan a la persona en un estado de pensamiento prejuicioso con actitud negativa. El *método de desenmascaramiento* siempre implica cuatro pasos: 1) identificar la creencia, 2) desmitificar la emoción y el sentimiento de base, 3) criticar la creencia 4) sustitución por otra ajustada a nuevas convicciones, preferencias y expectativas (Solomon, 2007;

Martineaud, y Engelhart, 1997; Covey, 1995; Burns, 1994). La acción concreta en cada caso es diferente, pero siempre responde a ese esquema, con la convicción de que *se pueden lograr hábitos altamente efectivos* para cambiar su orientación o cambiar de acción: 1) ser proactivo, 2) tener sentido de acción, 3) saber priorizar, 4) ser positivo y realista, 5) comprender y ser comprendido, 6) buscar sinergias, 7) aprender a revisar el sentido de vida personal (Hué, 2008; Covey, 1995; Marina, 2007; Goleman, 1997, 2006 y 2013a). Hay que gestionar los afectos, que están influidos por el pensamiento e influyen en el pensamiento, porque, como hemos visto en la relación valor-sentimiento, somos afectividades (logramos experiencia sentida de la emoción) conscientes y pensantes; cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, las creencias determinan nuestros sentimientos y los sentimientos determinan nuestras creencias. Precisamente por eso, los estudiosos de los principios del éxito en la acción hablan siempre de pasión, trabajo, focalización, empuje, ideas, mejora, servicio y persistencia como conceptos claves que exigen inteligencia y sentimiento en cada caso (John, 2005 Marina, 2006).

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

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

El concepto de inteligencia emocional ha tenido un desarrollo fructífero como línea de investigación desde sus primeras propuestas (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, y Gil-Olarte, 2006; Pena y Repetto, 2008 ). Pero lo cierto es que ha proliferado tanto el nombre y se ha usado tanto que en estos momentos hay anemia semántica y ambigüedad contextual en su utilización. Hablamos de *inteligencia emocional*, pero también hablamos de *inteligencia social*, de *inteligencia creadora*, de *inteligencia cultural*, de *inteligencia musical*, de *inteligencia educacional* (Garrido Genovés, 2010; López González, 2014) y un largo etcétera de ámbitos cuya

significación común no es la relación entre afectividad e inteligencia, sino la simple y común idea de que tenemos que aprender a gestionar bien cada ámbito en el que nos movamos; que hay que hacer gestión inteligente de cada ámbito. Unas veces amparados en la teoría de la inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 2000 y 2010a), otras porque estamos obligados socialmente a pensar creativamente de forma competitiva y otras porque nos amparamos en el hecho de que en cada ámbito de acción humana interactuamos con sentimientos y siempre, en cualquier caso, es necesario y conveniente actuar inteligentemente (usando del mejor modo posible la inteligencia) para resolver la situación, hemos llegado a hacer la conexión facilona y coloquial de ‘inteligencia’ con cualquier cosa o acto o ámbito, como si esa unión proporcionara, sin más, carta de credibilidad científica.

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

El hecho de que a lo largo del siglo XX hayamos pasado de considerar la inteligencia como un todo único, a conocer las aptitudes específicas y, más adelante, a reconocer distintas posibilidades de uso y aplicación de la inteligencia a ámbitos, no significa que todo sea nuevo en este enfoque: cuando hoy hablamos de ocho o más inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, artística, musical, cinético-corporal, científico-tecnológica, emocional, social, etcétera), estamos dando nuevos nombres a realidades que ya se habían identificado con enfoques previos basados en la observación sistemática y en la evaluación de aptitudes específicas y de dimensiones de la personalidad mediante tests y análisis factoriales. Y ello no puede hacernos olvidar que la inteligencia general y sus aplicaciones están especialmente saturadas de algunas de esas “inteligencias”, por ejemplo, de la lingüística y de la lógico-matemática, y que,

al mismo tiempo, las investigaciones neurobiológicas prueban que no existe ningún gen humano, ni parte del mismo que esté asociado de manera singular y discriminante con cada una de esas aplicaciones de la inteligencia, de manera que no hay base biológica para las “inteligencias múltiples”, pero sí la hay de todo tipo para defender *la inteligencia de múltiples aplicaciones, a partir del talento educado* (Damasio, 2005 y 2010; Pinker, 2011; Marina, 2006 y 2010; Herrmann, 1990; Goleman, 2013b; Dewey, 1998).

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

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

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

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

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

El hábito intelectual y el hábito afectivo no anulan la singularidad y el papel de los hábitos operativos, proyectivos, creativos y volitivos en el desarrollo humano. La educación exige el respeto a las relaciones valor-elección-obligación-decisión-

sentimiento-razonamiento-simbolización. Ninguna sustituye a las otras, ni desde la perspectiva de la condición axiológica de la educación, ni desde la doble perspectiva de agente autor y agente actor, ni desde la perspectiva de la doble condición de conocimiento y acción. La complejidad objetual de educación, si se respeta, exige en cada caso concreto la implementación de la relación compleja en su totalidad.

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

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

#### **5.4. Construimos cultura, simbolizando; vamos de la afectividad y la cognición a la creatividad**

La realización de la acción no puede hacerse efectiva sin la concurrencia de operatividad, compromiso, proyectividad, afectividad e integración cognitiva, como acabamos de ver. Para realizar la acción tenemos que contar con las oportunidades y los medios y tenemos que ser capaces de ejecutarla, interpretarla y expresarla. Todo esto lo hacemos al modo humano y eso significa que somos capaces mentalmente de interpretar por medio de símbolos nuestro mundo y nuestra propia acción posible y le

damos significado. La interpretación no es solo un problema de ‘genes’, es también un problema de ‘memes’ y un problema de lenguaje. La interpretación es la posibilidad de significar el mundo al modo humano. Además de hábitos intelectuales, necesitamos en la realización de la acción hábitos, notativos-significacionales, creadores (Tourinán, 2016a).

*El tono vital creador* (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de construir simbolizando. El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación y la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *empatividad*, es, si se me permite la expresión, la *sensibilidad espiritual creadora*: sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora, creativa* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando y que, en perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposiciones básicas, a la *concientización* que es *consciencia* (darse cuenta) y *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes en el cerebro humano de conciencia de ser y estar en el mundo: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*).



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

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

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



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

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

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

La mayoría de los procesos mentales son completamente inconscientes, aunque

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

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

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

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

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

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

Para mí, lo más apropiado, por principio de significado, es denominar en educación el carácter derivado de la relación físico-mental como ‘carácter espiritual’. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos nuestra toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir como corporeidad mental que integra de manera emergente en su cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos. Carácter espiritual significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenido de pensamiento y sus productos. Carácter espiritual de la educación significa que podemos mejorar mediante la educación nuestras posibilidades de *integración simbolizante-creadora* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana, que no incluye en lo humano crear de la nada). La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar y significar y simbolizar, creando cultura personal.

Carácter espiritual de la educación significa asumir las consecuencias de la emergencia de consciencia y creatividad en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana.

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

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

La investigación enfatiza cada vez más la comprensión de la creatividad, no tanto como una cualidad de los sujetos, sino como un modo de actividad común interna y como dimensión general de intervención que pone el acento en los procesos, en las distintas formas de llegar a diferentes resultados, porque la acción humana siempre implica uso y construcción de experiencia, que ha de ser interpretada y simbolizada. Es esta la clave para que la creatividad no quede en un mero ejercicio imaginativo. Esto obliga a interpretar cada situación, a extraer sus conclusiones y a actuar sin someterse a los códigos preestablecidos, aunque no se tengan garantías de éxito, ni seguridad en el resultado final. De Bono entiende que es un error considerar que la creatividad sea una facultad que sólo poseen el genio, el inventor o el artista. Su teoría del *pensamiento lateral*, por el contrario, consiste en pensar que todo el mundo puede ser creativo, en otras palabras, que puede obtener con su esfuerzo las habilidades necesarias que le permitan

tener un comportamiento creativo. Todo apunta a que ser creativo es, una habilidad y una destreza que se adquiere mediante la práctica, una mezcla de actitudes y técnicas, desde la actividad común interna de significar, interpretar y simbolizar, partiendo de la notación consciente y no una atribución exclusiva de talentos geniales (De Bono, 1993; Pérez Alonso, 2009, Maslow, 1982, Ausubel, 1982; Herrmann, 1990; Lumsdaine y Lumsdaine, 1995). La creatividad es una dimensión general de intervención educativa desde la que podemos desarrollar el hábito creador y simbolizante.

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

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

Nuestras imágenes proceden ciertamente de la realidad, pero nuestro sistema conceptual no es copia simplemente; hay capacidad de innovación. Procedencia e innovación no son lo mismo. Como dice Pinillos, los inventos humanos no se explican

por simple copia de la realidad, “son las propias ideas que concibe la mente las que han transformado el mundo físico” (Pinillos, 1978, p. 19; Pinker, 2007 y 2011). La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, que son en sí mismas manifestaciones culturales. Y así las cosas podemos concluir afirmando que solo desde la afectividad y la cognición llegamos a la creatividad y a la construcción de cultura simbolizando, en cualquiera de los ejes de la creatividad humana: creatividad socio-identitaria, creatividad científico-técnica, creatividad popular y de masas y creatividad artística en su sentido más amplio.

## **6. LOS NUEVOS MEDIOS NO SON SOLO UN MEDIO: LA EXPERIENCIA DIGITAL Y MEDIÁTICA COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN**

El sentido transnacional de los derechos de tercera generación nos permite salir de nuestro marco territorial ciudadano por medio de las redes de comunicación y experimentar un cierto modo de convivencia ciudadana mundializada en el contexto de la comunicación global. Esto se aprecia especialmente cuando se analiza el lo sentido intercultural de la educación y de la convivencia ciudadana (Tourinán, 2015). La posibilidad de establecer comunicación y transmisión de valores con la familia y con personas situadas al otro extremo de la red en situación transnacional gracias al desarrollo del medio, nos convierte en espectadores activos y en emigrantes virtuales que experimentan la convivencia interpersonal ciudadana desde el medio.

Se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico en cuanto medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir como medio que identifica y diversifica. Hay que ir al uso de los medios y de los recursos, asumiendo el hecho real de que nuestro territorio es el mundo y que no estamos aislados, ni ajenos al resto del planeta en nuestra comunidad particular. Los nuevos medios nos sitúan en el mundo de manera glocal y nos obligan a construir con ellos un ámbito de educación diferente. Los medios virtuales, los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas, son medios de socialización muy potentes que, debido a su carácter singular de mediación tecnológica, se han convertido en conformadores de la comunicación educativa (Tourinán, 2016a).

Somos conscientes de que, tanto el profesorado como los padres y los mismos educadores, nos preguntamos si es posible abordar la relación con los medios de una manera constructiva y acercarnos a los mismos con el fin de analizar qué nos pueden aportar desde el punto de vista educativo. En las escuelas y en los hogares hay cantidad de equipamiento informático. Los jóvenes tienen acceso directo y personal a los medios de

comunicación y algunas familias emplean más dinero mensualmente en telefonía móvil que en alimentación. Las nuevas tecnologías son ya un gasto prioritario (Fundación Telefónica, 2008 y 2009).

El poder de los medios es real y en educación debemos huir de posturas apocalípticas y de posturas conformistas; los medios son medios, cuando se usan como tales y su versatilidad, reemplazabilidad y reversibilidad les otorgan una potencia pedagógica idónea para sacar partido de su poder de socialización. Pero hay que abordarlos desde una posición realista, asumiendo que son agentes de socialización entre otros, como la familia, la escuela y los amigos, admitiendo que, en ocasiones, la institución escolar o la propia familia no pueden competir con el atractivo y el poder de seducción que tienen los medios (Internet, televisión, videojuegos, películas, etcétera). El alumno de hoy en día se ha convertido, en palabras de Prensky, en un *nativo digital*, con un dominio tecnológico de estos medios, mayor que el de sus padres o el propio profesorado (Prensky, 2001 y 2011).

No debemos olvidar que en su sentido más elemental, el término ‘*virtual*’ significa lo que puede ser, aunque actualmente no lo es o no se ha producido todavía. El primer paso de lo virtual son los mundos posibles. Y los hay en el cine, en la televisión, en los libros, porque en todos ellos podemos ser invocados por medio de la fantasía, la imaginación y la ilusión perceptiva. Pero el segundo paso de lo virtual es actuar en lo virtual con consecuencias reales. Hoy, sin lugar a dudas, hemos de asumir que las relaciones *on line* son reales: *hay realidad virtual* y *hay virtualidad real*.

Tan cierta es la implicación teórica del compromiso con las formas propias de la cultura de los media que hoy ya podemos hablar de “realidad virtual”, pero también de “virtualidad real”, pues eso es lo que perciben los usuarios del programa Second Life ( <http://secondlife.com/> ) cuya previsión es superar los 50 millones de usuarios actualmente e imprimirá carácter en los educandos, como lo hizo en su momento la tecnología Nintendo y como lo siguen haciendo determinados programas y series de televisión y algunas películas que marcan modas, usos y costumbres.

Las relaciones *on line* forman parte del mundo virtual en el sentido de que lo virtual reemplaza el *criterio de verdad* por el de *similitud*, postulando el principio de que, más que explicar el mundo, es necesario hacerlo funcional y, por tanto, *similar-análogo* y *virtual*. De este modo, se desplaza en la persona la experiencia del sentido de contrastación de la verdad por el sentido digital, simulado, virtual, analógico, aparente y situado, de que el modelo funciona. Esto es así y exige afrontar el reto del medio y de los contenidos con sentido pedagógico. Reconociendo la no neutralidad de los medios y el *fuerte poder vivencial de lo virtual*, estamos en el camino razonablemente esbozado para

pensar en el reto de la *alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital* sin mitificarlo, dándole un lugar específico en el contexto más amplio de comunicación personal y social, porque lo virtual es parte de nuestro mundo real y de símbolos y puede ser un ámbito de educación construido, atendiendo a su tecnología y a sus contenidos. Los medios no son solo un medio; son una experiencia cultural consolidada, susceptible de constituir un ámbito de educación: el ámbito de la educación electrónica que puede ser usado como instrumento de experiencia y expresión en la educación artística (Tourinán, 1999, 2003, 2004, 2005, 2007, 2010; Tourinán (Dir.), 2010; Soto, 2016).

La misión del profesor implica comprometerse con los nuevos medios, como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia y el valor educativo de la experiencia virtual.

Ahora estamos en condiciones de decir que en no mucho tiempo la implantación de las nuevas tecnologías será de tal magnitud que podremos hablar de un área de experiencia virtual en el mismo sentido que hablamos de área de experiencia psico-social o geográfico-ambiental, etcétera. Por el momento, ya es un nuevo medio que se usa en todas las áreas. Y precisamente por eso, este epígrafe está dedicado a insistir en los valores educativos de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías pueden ser entendidas como educación electrónica en el sentido definido de uso y construcción de experiencia virtual para educar, es decir, para mejorar nuestro modo de decidir y realizar nuestro proyecto de vida en las diversas áreas de experiencia, con las mejores formas de expresión a nuestro alcance.

Las nuevas tecnologías, en su relación con la educación, pueden ser vistas como valor educativo común (aportan valores vinculados al significado de educación, igual que cualquier otra disciplina), como experiencia virtual específica (como ámbito formativo común de los escolares de educación general para desarrollar el sentido de lo virtual) y como desarrollo especializado de experiencia profesional y vocacional. Y precisamente por eso podemos hablar para cualquier ámbito de educación construido, de formación profesional y superior para el ámbito de las nuevas tecnologías, de formación docente para el ámbito de las nuevas tecnologías, sea general o profesional-vocacional, y de las nuevas tecnologías como parte de la formación general.

### **6.1. La educación electrónica como ámbito de educación (*e-Educación o educación de la competencia digital y mediática*)**

Las políticas a favor de la utilización por parte de todos los ciudadanos, sobre todo los que están en el periodo de formación obligatoria, de herramientas que impliquen una verdadera educación electrónica supone a juicio del Parlamento Europeo desarrollar la capacidad para valorar y comprender críticamente los diversos aspectos de los medios



de comunicación discriminado la información recibida a través de los diferentes códigos y lenguajes que aportan las nuevas tecnologías. Se trata de una apuesta por desarrollar capacidades aprovechando las oportunidades que la era digital ofrece. Para su desarrollo en los sistemas educativos nacionales se sugiere un sentido práctico y pluridisciplinario vinculado a proyectos extraescolares de materias artísticas, económicas, políticas, sociales, literarias e informáticas. Asimismo resalta la importancia de la elaboración de productos mediáticos por parte de profesores y alumnos como condición necesaria para el desarrollo práctico de lo sugerido de forma más teórica. La medida contempla la recomendación de que la alfabetización mediática se inscriba como competencia clave en el marco de referencia europeo para el aprendizaje permanente, de acuerdo con la Recomendación 2006/962/CE Recomendación del parlamento europeo y del consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) ([http://www.mcu.es/cine/docs/Novidades/Recomendacion\\_Parlamento\\_Europeo\\_Consejo\\_Aprendizaje\\_permanente.pdf](http://www.mcu.es/cine/docs/Novidades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf)) (consultado el 26 de junio de 2013).

La misión del profesor implica comprometerse con las nuevas tecnologías, como parte de la educación general, dado su potencial como forma de expresión para cualquier área de experiencia y el valor educativo de la experiencia virtual.

Los nuevos medios pueden ser vistos como medios de otra tarea. Así, por ejemplo, las nuevas tecnologías pueden ser vistas en relación con el área de experiencia artística como medio referente de las artes virtuales. Es posible en educación aprender el sentido estético y de lo artístico por medio de las artes virtuales como educación artística que es parte de la educación general y usa las nuevas tecnologías como medio. En este caso, se trata de entender que los nuevos medios abren posibilidades de uso de la forma de expresión digital para la creación artística. Hablamos en este caso de *las nuevas tecnologías como medio de educación artística*. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Tourrián (Dir.), 2010, cap. 5).

Pero además, las nuevas tecnologías, en su relación con la educación, pueden ser vistas como ámbito de educación construido, es decir, como valor educativo (aportan valores educativos vinculados al significado de educación, igual que cualquier otra disciplina), como experiencia virtual (como ámbito formativo común de los escolares de educación general para desarrollar contenidos vinculados al sentido conceptual de lo virtual) y como desarrollo de experiencia profesional y vocacional. Y precisamente por eso podemos hablar de formación profesional y superior para el ámbito de las nuevas tecnologías, de formación docente para el ámbito de las nuevas tecnologías, sea general o

profesional-vocacional, y de las nuevas tecnologías como parte de la formación general.

En el ámbito de la investigación educativa, y en relación con el papel de las nuevas tecnologías en la educación, cada vez hay más consenso acerca de su pertinencia y relevancia, como ámbito de educación, porque:

1. Las nuevas tecnologías establecen una conexión con la realidad de algún modo única y singular, según el tipo de tarea y resultado que se propicie desde una intencionalidad educativa manifiesta
2. Determinadas formas de virtualidad pueden ser catalogadas como mejores que otras con criterios inteligibles, constituyen un área de experiencia cultural consolidada
3. Las nuevas tecnologías pueden ser catalogados con criterio pedagógico y proporcionan un tipo de experiencia y expresión que no se consigue sin la educación
4. La experiencia virtual y la expresión digital por medio de las nuevas tecnologías pueden influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos de cada educando y ciudadano
5. La educación electrónica es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de elegir, enseñar y realizar valores.

La situación desde el punto de vista de la investigación es tan novedosa que la pregunta clave es qué cuenta para educar en la educación electrónica como ámbito, porque en el ámbito de la relación entre nuevas tecnologías y educación se advierten los siguientes indicios de cambio (Tourinán (Dir.), 2010, cap. 4; Gadsden, 2008):

- Hay un cambio semántico en el ámbito de la educación electrónica que se manifiesta en la focalización diferenciada hacia la experiencia virtual y la expresión digitalizada.
- Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación nuevas tecnologías y educación, de manera tal que la finalidad de la educación electrónica no es una especialización, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el valor educativo de la experiencia virtual y de la expresión digitalizada.
- Hay un compromiso social y general con el desarrollo virtual y la educación electrónica que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar, medida ésta en términos de porcentajes de tiempo semanal y en orientación de la educación.
- Hay un nuevo espacio social multicultural, multimedia y pluralista en el que la

manifestación de la virtualidad, alcanza un sentido reivindicativo y de justicia social asociado a momentos generacionales que condicionan, prácticas, creencias y formas de expresión.

*Desde el punto de vista de este discurso, una preocupación básica es llegar a comprender la extensión del concepto.* Y en este sentido, podemos identificar y definir tres relaciones que dan significado a la educación electrónica en cualquiera de sus manifestaciones como ámbito de educación:

- La educación electrónica como ámbito general de educación que aporta valores educativos comunes vinculados al significado de educación, igual que cualquier otra materia educativa (Educación electrónica común)
- La educación electrónica como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de ese área (educación electrónica específica)
- La educación electrónica como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados de ese área cultural por medio de su conocimiento teórico, tecnológico y práctico (Educación electrónica especializada).

La educación electrónica cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación y de los ámbitos de educación general y que podemos resumir del siguiente modo respecto a la experiencia virtual y la expresión digitalizada y mediática como problemas de educación:

- Constituye un área de experiencia con conocimiento consolidado
- Son formas de expresión genuinas
- Forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente
- Admite interacción en forma de intervención pedagógica
- Se adquiere experiencia virtual y expresión digital y mediática en procesos de auto y heteroeducación
- Permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, vinculados al concepto de educación
- Genera valores educativos singulares, en tanto que experiencia virtual y forma de expresión que requiere específica competencia digital y mediática
- Debe formar parte de la educación común y específica de todos los educandos, porque desde la experiencia virtual podemos mejorar nuestro desarrollo y es expectativa social dirigida la sistema educativo dentro de la orientación

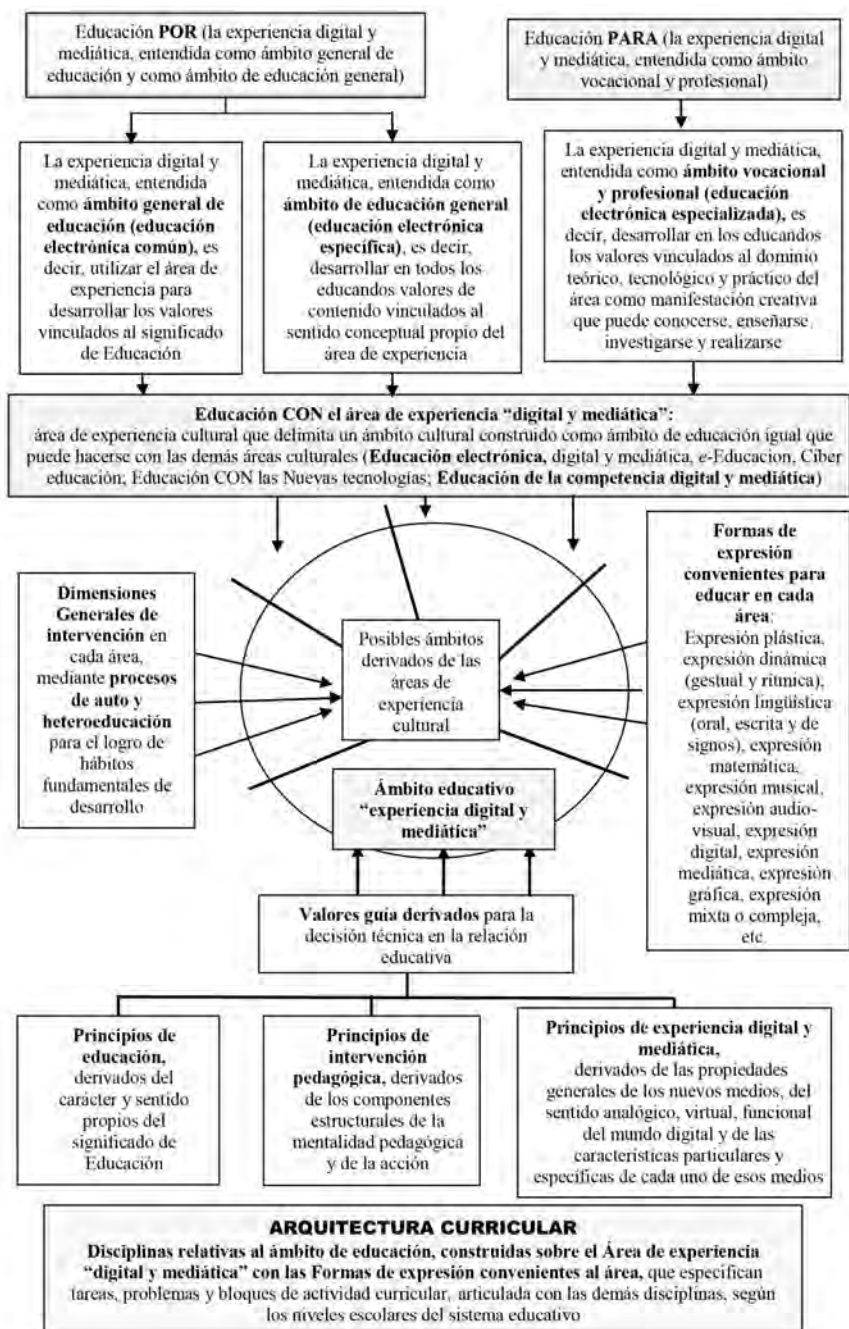
formativa temporal

- Puede convertirse en ámbito de educación especializada, porque su conocimiento teórico, tecnológico y práctico satisface intereses del educando de índole vocacional y profesional.

Esto significa que en la educación electrónica hay que lograr competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter y sentido que corresponde a toda educación. *En tanto que ámbito general de educación (educación común)* la educación electrónica es educación en valores: la experiencia virtual y la expresión digital y mediática constituyen un valor, enseñan valores y permiten realizar valores propios del concepto de educación. La educación electrónica es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica. *En tanto que ámbito de educación general (educación específica)*, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y obligatoria de los escolares, la educación electrónica desarrolla contenido vinculado al sentido conceptual del área de experiencia virtual en forma de competencia digital y mediática. *En tanto que ámbito profesional y vocacional (educación especializada)*, la educación electrónica es un área de experiencia cultural consolidada, que tiene desarrollo teórico, tecnológico y práctico y es susceptible de ser conocida, enseñada e investigada, para realizar creaciones culturales con ella de manera vocacional o bajo competencia profesional.

Podemos y debemos hablar, por tanto, de la educación electrónica igual que lo hacemos de cualquier otro ámbito educativo; es decir, por una parte, como ámbito general de educación y ámbito de educación general, o sea, como educación “por” las nuevas tecnologías y, por otra parte, como educación y formación profesional y vocacional de ese ámbito, o sea, educación “para” las nuevas tecnologías. Y esto es lo que corresponde hacer bajo el rótulo educación CON la experiencia digital y mediática, que es el ámbito de educación construido como educación electrónica (*e-Educación*) o educación de la competencia digital y mediática, tal como se recoge en el Cuadro 37.

Cuadro 37: El área de experiencia “digital y mediática” como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 788. Elaboración propia.

## **7. PREMIOS, CASTIGOS Y DEBERES COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS**

Desde el punto de vista de su posible explicación, el lenguaje científico distingue entre explicaciones causales y cuasi-teleológicas, por una parte, y explicaciones teleológicas y cuasi-causales por otra (Tourinán, 1987a).

Las explicaciones causales y cuasi-teleológicas son aquellas cuya validez depende de la efectividad de conexiones nómicas y conexiones programadas, respectivamente, entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar.

Las explicaciones teleológicas y cuasi-causales son aquellas cuya validez depende de la efectividad de conexiones intencionales entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar.

Las explicaciones causales y cuasi-causales concentran la atención en las condiciones que inician o dan lugar a la persistencia de determinados acontecimientos; precisamente por eso intentan explicar un acontecimiento en sistemas complejos, partiendo de acontecimientos previos y como resultante de factores elementales, que son partes constituyentes del sistema.

Las explicaciones teleológicas y cuasi-teleológicas centran la atención en los productos de procesos específicos; precisamente por eso, intentan explicar un acontecimiento en sistemas complejos como contribución de las diversas partes del sistema al mantenimiento de sus propiedades o modos de conducta globales, que ocurren con posterioridad o a la creación de nuevas conductas.

Las explicaciones causales y cuasi-causales, usan lenguaje causal. Las explicaciones teleológicas y cuasi-teleológicas usan lenguaje propositivo.

Cabría decir, por tanto, que según el tipo de lenguaje, el tipo de vinculación entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar y el énfasis en el carácter previo o futuro de las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar, se configuran cuatro tipos de explicaciones (Cuadro 38):

Cuadro 38: Tipos de explicación y criterios diferenciadores

<b>Explicación causal</b>	<b>Explicación cuasi-causal o genética</b>	<b>Explicación cuasi-teleológica o funcional</b>	<b>Explicación teleológica intencional</b>
<i>Lenguaje causal</i>	Lenguaje causal	Lenguaje propositivo	Lenguaje propositivo
<i>Acontecimiento ocurrido anteriormente</i>	Acontecimiento ocurrido anteriormente	Acontecimiento futuro	Acontecimiento futuro
<i>Vinculación nómica</i>	Vinculación intencional	Vinculación nómica	Vinculación intencional
<i>Hace X porque Y (que es previo y vinculado nómicamente)</i>	Hace X porque Y (que es previo y vinculado intencionalmente)	Hace X para Y (que es posterior pero impreso en el programa)	Hace X para Y (que es posterior, y vinculado intencionalmente)
<i>Estudia, porque no hay lesión cerebral</i>	Estudia, porque tiene hábito Le pegó, porque no estudió	Estudia, para evitar un castigo Estudia para recibir un premio	Estudia, para saber

Fuente: Touriñán, 2016a, p. 464.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, se pueden hacer las siguientes consideraciones generales (Touriñán, 2016a):

- El lenguaje propositivo y el énfasis en los productos de procesos específicos son condiciones necesarias en las explicaciones de procesos educativos, pero no son suficientes, porque en los procesos educativos también tenemos que interpretar acontecimientos en función de las condiciones que inician procesos específicos.
- El lenguaje causal y el énfasis en las condiciones que inician procesos específicos no anula la importancia de las conexiones programadas e intencionales en los procesos educacionales a explicar, porque estas permiten interpretar la adquisición de nuevas metas y las variaciones de actividad respecto a la satisfacción de una meta impresa en el programa.

Si esto es así, cabe afirmar que en educación es conveniente prestar atención a las explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, porque existen acontecimientos



educativos que se ajustan a esos patrones de explicación ya que si bien el profesor pone en marcha una secuencia intencional de intervención para lograr un determinado cambio en el alumno, la conducta del alumno no siempre obedece a patrones de conducta intencional, teleológica; a veces se explica su conducta de manera cuasicausal y teleonómicamente.

En efecto, existen muy diversas experiencias en el ámbito pedagógico acerca de la intervención basada en acontecimientos con vinculación programada. Fundamentalmente el juego, la capacidad exploratoria natural y la imitación en el niño ocupan la atención de los investigadores. En este tipo de procesos, el niño juega o explora, y jugando o explorando logra resultados educativos que no eran objeto de su intención. Esta es la virtualidad pedagógica de las conductas cuasi-teleológicas o teleonómicas.

Por esa misma razón, puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de intención del alumno. En ese caso el alumno hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el profesor, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar, no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

Por otra parte, también es verdad que un alumno que tiene el hábito de leer puede alcanzar aprendizajes educativos cuando ejerce su hábito, sin haberse propuesto obtener esos aprendizajes. La acción habitual se explica como conexión cuasi-causal y exige determinación intencional: hace X, porque tiene hábito y responde de esa manera, gracias a su hábito. En la acción habitual, decidimos actuar, pero lo que hacemos es resultado de la conducta habitual que funciona como un programa teleonómico impreso en nuestra mente que selecciona las conductas sucesivas y pertinentes. Por ejemplo, podemos conducir un coche sin tener que determinar intencionalmente cada movimiento a adoptar; podemos escribir sin pensar en cada caso cómo hacer las letras.

Premios, castigos y deberes responden a este tipo de conexiones y su uso pedagógico está condicionado a su comprensión como medios desde esta perspectiva

### **7.1. Premios y castigos entre la costumbre y la ley en la educación**

En el año 2014 y en otro libro yo escribí que si entrábamos en *Google* y solicitamos en su opción de Búsqueda “RSS”, obteníamos un resultado de 2.530.000.000 RSS (familia de formatos de fuentes web codificados en XML que sirven para syndicar, es decir, *publicar artículos simultáneamente en diferentes medios a través de una fuente a la que pertenece*) en 0.20 segundos. Si proponíamos como término de búsqueda “castigos”, obtenemos en 0.25 segundos 5.080.000 entradas. Si proponemos como

término “premios”, obtenemos 139.200.000 entradas en 0.26 segundos. Si proponíamos la búsqueda de “premios y castigos”, obtenemos 1.320.000 referencias en 0.20 segundos. Y si proponíamos “castigos y educación”, obtenemos solo 250 resultados en 0.20 segundos. Esas cifras nos daban una idea del interés del tema, pero lo más sorprendente es que, cuando combinábamos esas palabras con “educación”, en el cruce, se vinculaba la entrada con una específica pregunta: “cómo nace un paradigma”. Lo curioso es que, si en el mismo Buscador preguntábamos “cómo nace un paradigma”, se entendía este término en sentido genérico de ejemplo de conducta a seguir aunque no sepamos muy bien por qué, y encontrábamos 138.900 resultados en 0.08 segundos (Tourinán, 2104a, [http://www.google.es/search?sourceid=navclient&aq=h1&oq=RSS&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4ADBR\\_esES263ES263&q=%22como+nace+un+paradigma%22](http://www.google.es/search?sourceid=navclient&aq=h1&oq=RSS&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4ADBR_esES263ES263&q=%22como+nace+un+paradigma%22) ; fecha de consulta electrónica el 26 de junio de 2013).

Lo más sorprendente de la consulta es que la respuesta a la pregunta “cómo nace un paradigma” estaba siempre referida al mismo contenido:

Un grupo de científicos situó cinco monos en una jaula, en cuyo centro colocaron una escalera y, sobre ella, un montón de bananas. Cuando un mono subía la escalera para agarrar las bananas, los científicos lanzaban un chorro de agua fría sobre los que quedaban en el suelo. Después de algún tiempo, cuando un mono iba a subir la escalera, los otros lo agarraban e incluso pegaban para evitar que subiera.

Pasado algún tiempo, ningún mono subía la escalera, a pesar de la tentación de las bananas. Entonces, los científicos sustituyeron uno de los monos. La primera cosa que hizo el nuevo mono fue subir la escalera, siendo rápidamente bajado por los otros, quienes le pegaron. Después de algunas palizas, el nuevo integrante del grupo ya no subió más la escalera.

Los científicos decidieron sustituir a un segundo mono, y ocurrió lo mismo. El primer sustituto participó con entusiasmo de la paliza al novato. Un tercero fue cambiado, y se repitió el hecho. El cuarto, el último de los veteranos, fue sustituido.

Los científicos quedaron, entonces, con un grupo de cinco monos que, aún cuando nunca recibieron un baño de agua fría, continuaban golpeando a aquel que intentase llegar a las bananas.

Si fuese posible preguntar a algunos de ellos por qué le pegaban a quien intentase subir la escalera, con certeza la respuesta sería: *“No sé, las cosas siempre se han hecho así, aquí...”*

Si repetíamos la búsqueda, con las palabras “bofetada David Jaén”, obteníamos

al instante 293.000 resultados de la búsqueda, todos ellos centrados en la sentencia de tribunal judicial español de diciembre de 2008 y en los problemas que suscitó, en referencia a la bofetada que María, madre de David, le propinó a su hijo -que entonces tenía diez años- ly fue el motivo de la sentencia [http://www.arcadiespada.es/wp-content/uploads/2008/12/2560427\\_impresora.html](http://www.arcadiespada.es/wp-content/uploads/2008/12/2560427_impresora.html) (consulta 26 de junio de 2013).

Este acontecimiento es especialmente significativo en nuestro entorno, porque, en España, en 2007, se eliminó del *Código Civil* el artículo 154, que reconocía a los padres el derecho a “corregir razonada y moderadamente” a los hijos. A su vez, el artículo 153 del *Código Penal* prevé que cualquier menoscabo, físico o psíquico, cometido contra un menor que conviva en el domicilio familiar, llevará emparejado una sanción. De este modo, el cachete quedaba convertido en delito.

Costumbre y ley son dos elementos que están presentes en la mayor o menor aceptación de premios y castigos. Hay experiencias que nos dicen que los premios y los castigos contribuyen a mejorar la respuesta en sentido educativo; también hay experiencias que nos dicen que los premios y castigos, tal como se usan, no generan educación, sino dependencia, de manera tal que un niño incentivado con los “premios” va a responder frecuentemente de manera programada con la frase “y qué me das, si hago eso” y, a su vez, un niño motivado con los “castigos” va a responder frecuentemente diciendo “y si no hago eso, qué me vas a hacer”; responde de manera programada para evitar el castigo. Premios y castigos son recursos pedagógicos y tienen valor educativo, pero dado que el uso de premios y castigos no garantizan una respuesta pedagógicamente adecuada y en muchos casos pueden provocar la respuesta contraria, es decir, pueden deseducar, conviene plantear su revisión respecto de su valor pedagógico.

Costumbre y ley configuran la vida social de manera que legalidad y moralidad determinan nuestro comportamiento. Premios y castigos no están libres de esos marcos y bien pudiera ser que muchas veces premiemos y castigemos sólo por costumbre o para sustituir nuestra competencia de intervención para modificar una conducta de manera apropiada. El panorama se está modificando radicalmente en nuestro entorno por un cambio de orientación en la costumbre y ley. Tanto es así que la que era Ministra de Educación, Mercedes Cabrera, en el mes de Noviembre de 2008 con motivo de la presentación de la “Campaña de publicidad contra el castigo físico infantil” (262.000 resultados de búsqueda en Google en 0.17 segundos), declaró que el cachete, el azote o el grito son formas ineficaces de educar que manifiestan el fracaso de la inteligencia; son formas ante las que no hay un mínimo aceptable, porque suponen una violación de los derechos del niño y de la persistencia de conductas basadas en una doble moral inaceptable (Ortega, 2000).

Es obvio que la controversia derivada de esta situación es muy grande y para algunos la propuesta legal obedece a un intento de invadir la vida privada (convivencia familiar) con normas legales o de judicializar ante los tribunales toda la vida del ciudadano. Es obvio que el valor educativo de la legislación, el fundamento ético del estado de derecho, ni anulan el reconocimiento de la libertad personal, ni la competencia técnica del profesional de la educación.

Y así las cosas, desde el punto de vista de la educación, es conveniente tener en cuenta que:

- Corregir a los hijos y a los alumnos no está penado por la ley, aun cuando es verdad que la ley prohíbe pegar de cualquier modo.
- La ley permite la sanción y la penalización, pero se opone y preserva el derecho de las personas y de los niños frente al maltrato.
- Los comportamientos de padres, hijos, profesores y ciudadanos que se salen o saltan la norma quedan sometidos a resolución judicial.
- La ley reconoce el derecho a la educación y la potestad de corregir a padres y educadores, respetando la integridad física y psíquica del niño.
- Frente a la permisividad y a la imposición intimidatoria, la educación se construye sobre la base del respeto en la relación educativa, el reconocimiento y la aceptación del otro y el logro de autodisciplina.

Hay una distancia conceptual entre cuidar, educar, corregir y maltratar, de manera tal que es una conducta legal y moralmente deseable levantar las manos contra el castigo físico, porque las manos están para proteger, ayudar, cuidar y educar, tal como se desprende de la campaña que puso en marcha el Consejo de Europa. El problema que sigue esperando respuesta es qué fundamenta el valor pedagógico de los premios y los castigos.

## **7.2. Premios y castigos: entre la necesidad y la determinación personal, la vinculación programada**

El término necesidad es polisémico, no tiene el mismo significado en los diversos ámbitos en que se utiliza. Ontológicamente necesidad es lo mismo que forzosidad o determinación, precisamente por eso se dice que la acción libre del hombre es posible originariamente porque en la estructura humana se da ausencia de necesidad, o lo que es lo mismo, se da no determinación unívoca de sus respuestas. Lógicamente hablando, algo es de necesidad, necesario, cuando sin ese algo no se produce el efecto buscado. Moralmente hablando necesidad son las exigencias racionalmente captadas y libremente asumidas en forma de deber respecto de mi vida y proyectos y en este sentido se dice es

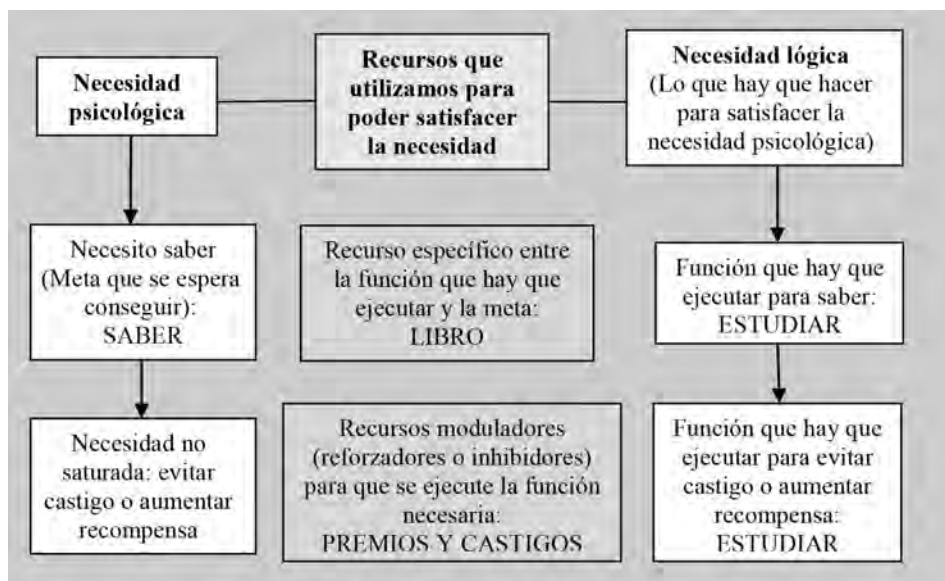
necesario decir la verdad, o necesito, o debo, pagar mi deuda.

Las necesidades psicológicas, con independencia de su origen, son necesidades porque nos exigen algo sin marcarnos de forma incondicionalmente eficaz el modo en que han de ser satisfechas. En tanto que exigen algo, las sentimos como tales; y en la medida que somos conscientes de ellas, de sus síntomas y de los efectos que se producirían según se satisficieran o no, decidiremos nuestra acción. Precisamente por eso es tan auténtica nuestra necesidad de sanar, como nuestra necesidad de estudiar o como nuestra necesidad de saber, si bien no tienen la misma procedencia ni condición.

Por una parte, es conveniente reconocer que estudiar no es una necesidad en el mismo sentido que saber o resolver un problema. Saber o resolver un problema es una necesidad en sentido psicológico, lo mismo que restablecer la salud o curarse, y en todos esos casos la necesidad psicológica se convierte en finalidad en el marco de la acción humana, porque hay relación valor-obligación. El recurso que utilizamos para poder satisfacer la necesidad es el libro, las disciplinas, en un caso, y la medicina recetada, en otro, y ambos son ordinariamente recursos específicamente apropiados para esa necesidad. Lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad es, en un caso, estudiar, y en el otro, inyectarse la medicina, y en ambos casos constituyen una necesidad lógica o condición necesaria.

La necesidad psicológica es la que nos exige algo (saber) sin marcarnos de forma incondicionalmente eficaz el modo en que ha de ser satisfecha; lo que hay que hacer para satisfacer la necesidad de saber (estudiar) no es una necesidad psicológica, sino una condición necesaria (necesidad lógica) para solucionar la necesidad de saber. Y así las cosas, al incitar a una persona a estudiar no la incitamos a una falsedad, antes bien, la incitamos a que asuma lo que tiene que hacer (que ejecute una función específica, vinculada de alguna manera a la finalidad y al recurso utilizado) para satisfacer su necesidad de saber que es auténtica. Si esto no fuera así, tendríamos que decir que, cuando incitamos a una persona a ponerse una inyección (para curar la enfermedad), la estamos incitando a una falsedad y no a hacer lo que tiene que hacer para satisfacer su necesidad de salud que es auténtica (Tourinán y Sáez, 2015, cap. 6).

Cabe decir, por tanto, que entre necesidad psicológica, recurso a utilizar y función que hay que ejecutar (necesidad lógica) se establece una vinculación específica que hace posible su explicación y comprensión como acontecimiento y acción. Y cabe decir también que unas veces usamos un recurso específico de la función a la que se vincula para alcanzar la meta (libro-estudiar-saber) y en algunos casos, además, utilizamos recursos moduladores (reforzadores o inhibidores) para que se ejecute la función necesaria para lograr la mejor satisfacción de la necesidad), tal como se recoge en el Cuadro 39.

*Cuadro 39: Premios y castigos moduladores de función y necesidad*

*Fuente:* Touriñán, 2016a, p. 749.

La necesidad psicológica-finalidad, el recurso que utilizamos para poder ejecutar la función que permite satisfacer la necesidad y lo que hay que hacer (la función que ejecutamos) para satisfacer la necesidad, son tres cosas distintas que no se distinguen siempre bien en el ámbito de la intervención educativa, porque, a veces, los premios y castigos dejan de ser vistos como recursos moduladores que ayudan a la ejecución de una función para alcanzar la meta y se convierten en la meta específica del estudio. En la vinculación programada, la meta del estudio es la satisfacción que da el premio o evitar el dolor del castigo.

La Antropología ha demostrado que las personas nos movemos en muchos casos por medio de patrones programados. Estamos programados evolutivamente para evitar el dolor y recibir gratificación de nuestra acción, porque somos seres adaptativos y supervivientes. El premio y el castigo forman parte de nuestra naturaleza programada en forma de recompensa del éxito y evitación del fracaso y del daño en nuestras conductas (Ghelen, 1980).

Cuando usamos recursos específicos (libro) de la función a la que se vincula para alcanzar la meta (estudiar-saber), es más fácil mantener la concordancia valores sentimientos que nos hace pasar del conocimiento de algo a la acción específica para

el logro de ese algo (hábito afectivo-hábito operativo- hábito proyectivo, que implican siempre la conexión valor-elección-obligación-decisión-realización. Buscamos sentimiento positivo hacia lo que queremos lograr, por medio de un recurso que es específico para la función que hay que ejecutar para alcanzar la meta (estudiamos el libro para alcanzar la meta y valoramos ese saber). En estos casos se establecen vinculaciones intencionales de relación conceptual entre meta, recurso y función, atendiendo al nivel de saturación o no de la función (cuanto tiempo llevo estudiando y si necesito saber más). Es decir, si me saturó de estudiar hoy, ya no continúo en la función, aunque mantenga un sentimiento positivo hacia esa función específica del logro de la meta (saber).

A veces nos vinculamos intencionalmente (estudia para ganar una beca u otro premio). A veces el premio es sólo un reconocimiento social no buscado (le han dado un premio por su trabajo). En casos patológicos nos vinculamos causalmente a premios y castigos (ludopatías y conductas psicopáticas de aversión o placer en el castigo). Pero, a veces, vinculo premios y castigos de manera programada (evitar el dolor y recibir una satisfacción).

Una conexión programada es aquella en la que la existencia del programa es causalmente responsable de la conducta ejecutada para alcanzar la meta, de tal manera que la meta está impresa en el programa y, por tanto, es predecible desde el programa, como es el caso en que yo digo, el corazón aumentó el ritmo cardíaco para proporcionar el oxígeno necesario al organismo o el cuerpo puso en marcha su sistema inmunológico para evitar la infección. Las conexiones programadas no son posibilidades puramente lógicas, son conexiones que expresan *funciones reales* de componentes definidos en sistemas organizados y concretos. El programa funciona para la obtención de un producto final que es una meta impresa en el programa. El sistema actúa como actúa, porque tiene el programa que tiene; pero lo hace de ese modo *para* obtener un determinado producto: la regulación de una función “impresa”, es decir, que le es propia. Mediante una conexión causal se puede decir que las plantas verdes elaboran almidón en presencia de agua, anhídrido carbónico y luz solar, si tienen clorofila. Mediante una conexión programada se dice lo mismo y, además, que lo elaboran *para* continuar actividades impresas en el programa, como las de crecimiento o reproducción, lo cual permite interpretar cambios en la misma actividad en presencia de esas condiciones. Precisamente por esa posibilidad del uso semántico de la preposición “*para*” en las vinculaciones programadas, hace que se conozcan como cuasi-teleológicas, aunque no son realmente intencionales. En las conductas programadas existe un programa, que es causalmente responsable de las mismas, y una meta, impresa en el programa, que permite comprender los cambios que obedecen al programa en la misma conducta. En las conexiones intencionales, en cambio,



hay una vinculación conceptual entre las condiciones y el acontecimiento a explicar.

Cuando usamos recursos moduladores (reforzadores o inhibidores, premios o castigos) con objeto de que se ejecute la función necesaria para lograr la mejor satisfacción de la necesidad (estudiar, libro, premios y castigos, saber), estamos usando un recurso que no es específico de la función a la que se vincula para alcanzar dicha meta (no estudiamos el premio para alcanzar la meta, sino que conseguimos que estudie el libro (recurso específico de la función) modulando con premio o castigo. Esto cambia el patrón de conducta. No es vinculación intencional de relación conceptual entre meta, recurso y función. Es vinculación programada que responde, atendiendo no solo al nivel de saturación o no de la función (estudiar), sino al nivel de saturación de las funciones que se vinculan conceptualmente con el premio y castigo (recibir recompensa y evitar el dolor).

Evidentemente, ante una coacción intimidatoria eficaz, el educando hará lo que quiere el coaccionador. Basta con que el educador proponga al educando una alternativa menos deseable para éste que aquella otra acción que aquél desea que el educando cumpla, para que éste sea mero ejecutor de lo que el profesor quiere. Se comprende que el educando haga lo que quiere el profesor -a pesar de que el educando no lo quiere-, porque, de no hacerlo, se encontraría inevitablemente ante otra situación que todavía desea menos (la alternativa coactiva intimidatoria del castigo). Pero se comprende además que se le niega la condición de agente porque se le fuerza a escoger entre dos situaciones que no quiere: la que el profesor quiere (que sepa la lección y estudie para lograrlo) y la alternativa coactiva (recibirás un severo castigo, si no estudias). En esta encrucijada, la voluntad del educando se anula; ni elige lo que quiere, ni hace lo que quiere, sino que hace lo que no quiere, porque lo quiere el educador. Se ha quebrado la voluntad del alumno.

Se puede decir, por tanto, que el alumno, forzado, realiza A (estudiar), bajo amenaza de duro castigo (B), para evitar el castigo, y de ese modo se consigue C (saber el tema), pero no quiere ni A ni B ni C: su voluntad ha sido quebrada sin hacerle comprender el valor de saber C y cómo conseguirlo, por medio del sentido de acción adecuado (hacer A, porque estudiar es una condición necesaria de saber la lección).

A la vista de lo anterior son igualmente reales, pero cargadas de significado diferente en el ámbito de la educación las siguientes frases:

- Estudia para aprender
- Estudia para ganar un premio
- Estudia porque tiene miedo castigo
- Estudia para evitar el castigo
- Le pegó porque no estudió

- Lo premia para que estudie
- Le dio un premio porque estudió
- Le puso un castigo para que mejore.

Premios y castigos han ido siempre vinculados en educación con la función motivadora de la acción a realizar y como correspondencia por la acción realizada. De este modo, se han ido consolidando formas de reconocimiento de premios y castigos vinculadas a programas de:

- Disciplina represiva (inflige castigos en forma de penas y atribuye premios a la conducta ajustada y ejemplar)
- Disciplina preventiva (impone castigos en forma de amonestaciones y distribuye premios en forma de promesa de menciones de honor)
- Disciplina retributiva (impone castigos bajo la forma de sanciones y asimila los premios al reconocimiento por el logro de objetivos específicos)
- Disciplina reformadora (identifica los castigos con la aplicación de correctivos y los premios con el cambio de conducta).

Por supuesto, ninguna de estas formas de identificar premios y castigos mantiene conexión conceptual con un determinado tipo de disciplina. La conexión entre premios, castigos y disciplina es empírica y puede haber disciplina sin premios y castigos, pero ello no anula la mayor frecuencia de relación entre un tipo de castigos y premios y un modo de establecer la disciplina. La *disciplina, como hábito de obedecer y compromiso personal con las normas y reglas asumidas como propias*, tiene que ver con la fortaleza, la voluntad y la relación valor-obligación que ya hemos fundamentado en el capítulo 2 y en el epígrafe 4 de este capítulo 3. La *disciplina está vinculada con la resiliencia (destreza adquirida para demorar la recompensa, soportar el esfuerzo y soportar la adversidad) y con la acción intencional operativa por medio de la diligencia* que es ajuste de la actividad a lo que le corresponde en el contexto medio-fin. La diligencia se vincula al sentido de la acción eficiente y eficaz en la relación valor-elección y por eso decimos que la diligencia es la destreza de ajustarse a lo valioso de la acción. Es obvio que la diligencia, en el caso de la necesidad de saber, no es buscar un premio y evitar el castigo, sino vincular el saber y el estudio, asumiendo su relación de medio a fin. Pero sí es propio del hábito disciplinado aprender a demorar la recompensa y a soportar el esfuerzo y la adversidad con serenidad y sensatez.

El reto fundamental en educación, respecto del uso los premios y castigos como recursos, estriba en entender que los premios y castigos no son una condición necesaria para el logro de la respuesta educativa (necesidad lógica), sino un recurso modulador para motivar la realización de la acción y de reforzamiento de la acción realizada. Son un

recurso viable entre la necesidad y la determinación personal.

Desde esta perspectiva, y dado que la acción educativa es siempre perfectiva, parece obvio que el límite pedagógico de los premios y castigos es su posibilidad real de ser vinculados a aprender a corregir y superar el error y a reforzar la conducta de logro de los objetivos educativos, por medio del reconocimiento externo.

Si esto es así, está claro que el riesgo pedagógico más obvio de los premios y castigos es el uso no técnico, de manera tal que el alumno llegue a vincular premio y castigo como condición necesaria para corregir sus errores o para avanzar en el logro de los objetivos educativos. De ese modo, premios y castigos se convierten en finalidades en sí mismos, sustitutos del objetivo, estableciendo una vinculación de dependencia (“habitual”, “programada,” “interesada”, etcétera) con la función a realizar: ya no se trata de estudiar para saber, sino de estudiar para recibir premio o evitar castigo, es decir, “qué me das, si estudio” o “qué me haces, si no estudio”, de manera tal que los premios y castigos son percibidos como formas genuinas de chantaje, amenaza, soborno, coacción intimidatoria y venganza y cualquier otra forma espuria de utilizar la conciencia de culpa y el reconocimiento de la propia excelencia. De este modo el premio y el castigo pierden su lugar como recursos pedagógicos para aprender a corregir los errores y reconocer y potenciar la conducta de logro.

Ante un cambio educativamente valioso, que supone un esfuerzo que el educando no está dispuesto a realizar, sólo le quedan dos opciones al educador: o reconocer que no es capaz de establecer en el educando los determinantes internos de ese cambio, o integrar la conducta a realizar de forma arbitraria en una respuesta programada del educando y que no es específica para la realización de esa conducta. La primera opción supone reconocer el fracaso educativo en ese caso concreto, pero respetar la condición de agente en el educando. La segunda opción supone conseguir un determinado resultado, pero negar, en la práctica, la condición de agente al educando. Evidentemente, en los cambios específicos de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, las oportunidades de que el educando no se determine hacia la conducta que se le impone están reducidas; basta con que el educando identifique la conducta a realizar como una actuación propia de la función a la que se la vincula y que no esté saturada esa función en el alumno, para que se determine a realizar la conducta esperada. En estos casos hace (X), y, al hacer (X), logra (Z), sin que pueda decirse que (Z) era el objeto de su intención. Su intención era recibir la satisfacción del premio o evitar el castigo severo u otra programada, pero no aprender (Z). y todo esto se aplica a las artes como recurso de la educación que podemos utilizar como premio, como castigo o como juego.

### 7.3. Los deberes: entrenamiento, fijación habitual y vinculación cuasicausal

Cuando se trata el tema de los deberes como recurso pedagógico, todas las polémicas que yo he visto parten de una confusión que no se evita, porque es la base de la dinámica del debate encendido, pero que no se corresponde con el sentido pedagógico de los deberes. Es decir, en el debate respecto de los deberes suele aceptarse, según convenga, que los deberes son cosa que se hace en el colegio o son cosa que se hace en casa. Esta licencia del discurso es la causa más evidente de la polémica sin fin. Cuando unos argumentan a favor de los deberes, otros esgrimen en contra los conflictos que los deberes generan en casa con los padres y la diferencia de estudios de los padres para ayudar hacer los deberes a los hijos, de manera que propugnan su rechazo porque restan demasiado tiempo al ocio y la convivencia familiar, que también son necesarios.

Si el problema fuera simplemente de ajustar los tiempos de dedicación a los deberes, este medio cuyo valor pedagógico es innegable, no causaría más problema que cualquier otro. Lo radical de la situación es que unos están a favor de los deberes y otros en contra y los deberes son necesarios, pedagógicamente hablando, porque refuerzan los conocimientos y fomentan el aprendizaje (Sammons y Bakkum, 2012; Creemers, Kyriakides y Sammons, 2010)

En mi opinión, el problema está en que, en los debates, mantenemos la licencia de saltar conceptualmente de una categoría semántica de deberes a otra. El punto de partida es definir los deberes como actividad escolar que el alumno hace fuera del colegio (en casa y con los padres) o que los deberes son las actividades que el alumno hace para fijar aprendizajes.

Si se mantiene el primer concepto de deberes, la polémica está servida, porque habrá partidarios y detractores de los deberes en casa, con argumentaciones muy variadas: carga psicológica negativa, diferente formación de padres, índices de fatiga, pequeño beneficio respecto del tiempo utilizado, experiencia de países que no ponen deberes para casa y cuyos alumnos obtienen grandes resultados, comprobación empírica de que hay países que asumen un sistema educativo con muchos deberes y sus alumnos no alcanzan mejores resultados que los que no los ponen (Japón y Finlandia).

Hay argumentos para cualquier posición, respecto de los deberes entendidos como actividad escolar de refuerzo en casa (<http://actualidadpedagogica.com/6/>; <http://www.finanzas.com/xl-semanal/magazine/20130303/fundimos-deberes-4840.html>; <http://www.crianzanatural.com/art/art112.html>) Consultados el 26 de junio de 2013:

- El modelo de sistema educativo que carga el currículo escolar con gran cantidad de materias y no deja tiempo para el refuerzo del aprendizaje en clase, siempre será partidario de los deberes en casa (Alemania, Rusia, España, por

ejemplo). Pero la experiencia demuestra que sistemas educativos con menos horas de clase y un tiempo de refuerzo en el colegio, anulan prácticamente las actividades de deberes en casa (Países escandinavos).

- El modelo de sistema educativo excesivamente exigente, propicia los deberes fuera del colegio, en casa y en academias profesionales, porque el alumno se ve obligado a mantener un nivel de competencia que no logra en su casa (Modelo asiático, Hong Kong, Corea del Sur, Pekín). Pero la experiencia demuestra que la correlación entre cantidad de deberes y éxito escolar es muy pequeña en la primaria y sólo moderada en la secundaria (Cooper, 2001).

Al final, todos los debates deben encarar la pregunta radical respecto de los deberes en casa: ¿Son una condena a trabajos forzosos o una manera de inculcar el sentido de la responsabilidad?

La reforma francesa actual ha reavivado un debate muy enconado en los países que heredaron un modelo de enseñanza basado en la tradición de currículum escolar cargado, como España, Alemania o Rusia, en los que, al exceso de lecciones discursivas y una gran carga de horas lectivas, hay que sumar, de propina, las tareas en el hogar, conocidas como deberes. Total, para cosechar unos resultados muy mediocres. En otros modelos, como el anglosajón, con clases mucho más ligeras y mayor autonomía de los estudiantes a la hora de elegir su itinerario académico, apenas ha calado la controversia.

De hecho, los gobiernos suelen recomendar que no falten los deberes y la polémica es qué tipo de deberes y cuánto tiempo. Pero la situación cambia, pedagógicamente, si afirmamos que los deberes no son la actividad de refuerzo que el educando hace en casa, sino toda actividad de refuerzo, entrenamiento y fijación que el educando debe hacer para lograr el aprendizaje. Desde esta perspectiva, hay deberes en la propia clase y hay colegios que tienen horas de estudio pedagógicamente programadas.

Si a los deberes se les impone la condición de que son hechos en casa o fuera de la escuela, entonces los deberes pasan a una categoría de proceso educativo distinto en el que nadie se ha atrevido a analizarlos con propiedad por el momento. Me refiero a que, si los deberes son trabajo educativo puesto por la escuela para realizar fuera de la escuela, estamos hablando de procesos formales de educación en casa, sin la ayuda del profesor. Pero conceptualmente hablando, los procesos formales usan estímulos directamente educativos conformados por el sistema escolar y los no formales usan estímulos directamente educativos no conformados por el sistema escolar. Los deberes en casa son propuesta reglada del profesor, serán corregidos por el profesor en clase, pero se hacen en casa, a la hora que el educando elige y sin profesor, es decir, sin el control del experto cuando se hace la actividad. No son realmente actividad conformada por el

sistema escolar en sentido pleno y no pueden cargarse de las propiedades de los procesos formales de educación, porque pierden su significado de refuerzo y no tienen el control del experto cuando se hace la actividad. Por la misma razón, tampoco se debe cargar a los padres con esa responsabilidad de sustituir al profesor y a la escuela.

Nadie puede negar, atendiendo al sentido de responsabilidad compartida en la educación, que los padres colaboren y busquen la mejor manera de potenciar a sus hijos en casa. Pero otra cosa es pensar que debemos institucionalizar esa ayuda para que los niños hagan el trabajo escolar y aprendan. Si el sistema educativo es eficiente, tiene que permitir realizar a los alumnos actividades de refuerzo (deberes) dentro de la actividad escolar y en procesos formales de intervención y además propiciar el estudio en el colegio. Y eso no excluye que un alumno pueda repasar su trabajo en casa y estudiar en casa, pero, pensar que su trabajo escolar es el que hace en casa, está fuera de lugar.

En el libro clásico de *“La planificación de la enseñanza”* de Gagné y Briggs, se asume que la planificación de la enseñanza se hace pensando en los principios básicos del aprendizaje: contigüidad, repetición y reforzamiento (Gagné y Briggs, 1979, pp. 17-18). Todo lo que hace la escuela como parte del sistema educativo es planificarse para educar y fortalecer la actividad del educando en el sentido de adquirir educación. Y no parece que la escuela cumpla su función, si dice que lo que hay que hacer para educar es que los alumnos trabajen solos en casa, sin límite de tiempo organizado y sin sentido de la oportunidad, o que lo hagan con sus padres. Estamos invirtiendo el sentido de la participación y de la responsabilidad, así como el de la competencia, si pretendemos que los deberes fuera del colegio suplan la actividad escolar; y si no es eso lo que se pretende, los deberes en el colegio tendrán un lugar específico en la planificación y los deberes fuera del colegio no tendrán más trascendencia que la comprobación y práctica básica de lo que se ha aprendido bien en el colegio.

El recurso de reforzar el aprendizaje entrenando, repitiendo, ensayando, estudiando, memorizando, etcétera, es la actividad propia de la escuela y trasladar esa responsabilidad a los educandos y a los padres, por medio de los deberes fuera de la escuela, es minimizar el valor de la actividad escolar y de la competencia profesional. El único modo de adquirir hábitos intelectuales, afectivos, volitivos, operativos, proyectivos y creativos es ejerciendo la actividad correspondiente y eso hay que hacerlo con control escolar en lo que afecta a la actividad escolar. De la misma manera que un padre no le dice cada día al profesor que prolongue la actividad familiar en horas de clase, no se puede exigir desde el sistema escolar que los hijos o los padres prolonguen la actividad escolar fuera del sistema. Son tiempos y espacios distintos y no hay mejor gestor del espacio educativo escolar que el profesional competente, con independencia de que,

si los progenitores son médicos o arquitectos o ingenieros o científicos o humanistas o empresarios o empleados o administrativos, ayudarán y educarán en sus respectivos ámbitos con una riqueza familiar patrimonial que no cambia ni evita el sentido general de la educación y el sentido de la educación general que debe de estar garantizada para todos. Los niños harán deberes como parte de procesos formales de educación, dentro de la actividad escolar y conformada como actividad escolar. Además, podrán hacer deberes en casa (actividades propias del refuerzo escolar) como parte de procesos personales de refuerzo sobre lo aprendido previa y realmente en el colegio, sin contar con la ayuda guiadora del profesor en la realización de la actividad. Y por supuesto podrán hacer otras actividades con sus padres como parte de procesos no formales de educación, porque los padres también pueden usar estímulos directamente educativos para mejorar las formas de actividad del hijo sin estar conformados por la actividad escolar.

El valor pedagógico de los deberes no está en que se hagan en casa, sino en su propiedad de refuerzo, entrenamiento y ensayo de la actividad del alumno. Ni son una clase supletoria, ni son el incremento de la actividad escolar, ni son el castigo por no hacer bien la tarea en clase. Son el recurso pedagógico más antiguo para crear hábitos y por eso los deberes tienen que hacerse bajo vigilancia técnica, aunque yo, como alumno, revise en mi casa lo que he aprendido en el colegio y a mí, como alumno, me valoren en el colegio mi creatividad y esfuerzo respecto de lo que he aprendido, si consigo avanzar un paso más por mi cuenta en casa. Tener hábito de estudio, no es hacer deberes en casa.

Los deberes son necesarios para generar hábitos. Pero no es la casa el lugar mejor para hacerlos; son parte del sistema escolar; han nacido en el sistema escolar y no se infiere del significado de educar que la escuela los traslade a la familia y al hogar.

No podemos prescindir de la formación de hábitos y la escuela inequívocamente debe formar hábitos con el refuerzo de los aprendizajes. Casi todo lo hacemos porque tenemos hábito. En la educación existen muy diversas situaciones en las que es posible la intervención basada en acontecimientos asimilables a explicaciones cuasi-causales: hace X, porque tiene hábito. El profesor puede poner en acción conductas que llevan al logro un determinado tipo de conocimiento o destreza. Si el alumno identifica la conducta propuesta como ejercitación de un hábito adquirido, se logrará el resultado previsto sin que éste tenga que constituirse en objeto de la intención del alumno, porque el hábito adquirido, actúa como programa impreso en el sujeto que lo tiene, de manera que en el alumno, además de decir actúa así porque tiene hábito, también debe decirse que, en el caso de la conducta habitual, el alumno hace las cosas que hace, porque el programa impreso del hábito opera evitando lo que impide su efectividad y activando lo que la garantiza dentro del esquema habitual de respuesta aprendido para ese hábito. En la actividad práctica



ordinaria, la cuestión fundamental no es el proceso de toma de decisiones, sino el hábito que tenemos de actuar en esa situación reconociéndola como situación habitual y en ese caso no pensamos, sino que es el hábito el que nos genera la seguridad de la respuesta, en la convicción de que “puedo hacerlo y responder ajustado a la situación”. Son rutinas del cerebro que hemos adquirido y que hacen posible la toma de decisiones concentrada sobre cosas concretas que convertimos en el objeto de nuestra atención e interés. El hábito ayuda a nuestro cerebro “inconsciente” para poder focalizarnos sin distracciones hacia el objeto de nuestro interés y decidir.

El valor de la acción habitual es precisamente la posibilidad que nos brinda de dar respuesta a algo sin tener que deliberar acerca de la respuesta, porque somos conscientes de que la respuesta habitual es la conveniente, ya que la situación a la que respondemos es como otras muchas en las que hemos utilizado el hábito adquirido. El hábito adquirido nos dispensa de la discriminación intencional previa e inmediata de la conducta a seguir en la situación habitual. Ahora bien, el proceso de adquisición del hábito no nos dispensa de esa discriminación intencional. La adquisición del hábito exige, entre otras cosas, la creación de una actitud favorable hacia esa conducta que pretende ser habitual y la adquisición de una destreza tal que nos permita realizar la acción sin pensar en ella, y tales cosas no se adquieren de forma automática, ni en la soledad de los deberes en casa.

## **8. CONSIDERACIONES FINALES. FRENTE A LA MITIFICACIÓN, VALOR PEDAGÓGICO DE LOS MEDIOS**

El objetivo en este capítulo es hablar de forma general de los medios en tanto que elemento estructural de la intervención y por eso me he centrado en el alcance general del concepto de medio en la intervención, que siempre implica una relación medio-fin; es decir, me preocupa, no la definición particular de “nuevos medios” en plural, sino el significado de ‘medio’ en la intervención cuyo sentido pedagógico debe ser fundamentado. Analizar el sentido pedagógico de los medios en tanto que ‘medio’ es, en mi opinión, la mejor manera de evitar la mitificación de los medios y fortalecer lo que es aplicable en perspectiva pedagógica a cualquier medio que se valora educativamente, cualquiera que sea el ámbito de educación al que se aplique. A esa tarea he orientado el contenido del capítulo, centrando la argumentación en torno a cinco ejes que ahora presentamos como postulados:

- Medios y actividad están unidos en la perspectiva mesoaxiológica
- La tipología de los medios vinculada a la actividad en educación es compleja y no es unívoca

- En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación
- Los nuevos medios no son solo un medio: la experiencia digital y mediática son ámbito de educación
- Premios, castigos y deberes son recursos pedagógicos y siempre hay que focalizarse en el valor pedagógico de los medios.

En perspectiva mesoaxiológica, la aproximación a la relación medios-fines desde el conocimiento de la educación, nos capacita para afirmar que en la intervención hay que legitimar pedagógicamente el medio como educativo, es decir, valorarlo como educativo, ajustarlo a criterios del significado de ‘educación’.

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

Las artes utilizan recursos, estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos; los agentes utilizan medios internos y externos para alcanzar sus fines. Los medios educan, no son neutrales y se ajustan a la finalidad para definir sus propiedades. Lo propio de los medios ajustados al sujeto, a la finalidad y al agente es la *versatilidad*, la *reversibilidad*, la *recursividad* y la *reemplazabilidad*: los medios son utilizables para soluciones distintas, y en el peor de los supuestos, tanto sirven para educar, como para hacer daño y anular a la persona educando; un medio puede convertirse en fin; un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas circunstancias y bajo condiciones concretas.

Hay que asumir que educamos CON y usamos los medios dentro del sentido pleno de la expresión educar ‘con’, porque todo lo que forma parte de la educación puede ser medio en algún caso concreto, respecto de un contexto de relación medio-fin. Los medios son medios de educación, si sirven para educar y esto quiere decir que se tienen que ajustar al principio de actividad, al concepto de educación y a la finalidad, porque en perspectiva mesoaxiológica, valoramos el medio como educativo en cada intervención. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del

conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a los rasgos específicos del significado de ‘educación’.

En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación y esto implica que:

- Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación, pero se relacionan
- Educamos las dimensiones generales de intervención y el sentimiento es la calve en el paso del conocimiento a la acción
- Realizar una acción requiere afectividad y educación afectiva que no es solo inteligencia emocional
- Los nuevos medios no son solo un medio; la experiencia digital y mediática es ámbito de educación
- Premios, castigos y deberes son recursos pedagógicos cuyo valor depende de en qué medida respetemos la vinculación cuasi-causal y programada a la que responden.

Los nuevos medios pueden ser vistos como medios de otra tarea. Así, por ejemplo, las nuevas tecnologías pueden ser vistas en relación con el área de experiencia artística como medio referente de las artes virtuales. Las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica. Pero lo cierto es que las artes como área de experiencia que podemos transformar en ámbito de educación, tienen que utilizar los medios cuya tipología queda detallada en este capítulo, asumir sus propiedades y ajustarse a su uso pedagógico, si se quiere hablar con propiedad de educación artística.