

**LA RELACIÓN EDUCATIVA ES EL MEDIO IDÓNEO DE
INTERACCIÓN EDUCANDO-EDUCADOR: UNA MIRADA
DESDE LA PEDAGOGÍA**

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Teoría de la Educación y Profesor emérito

[Profesorado emérito da USC |](#)

[Universidade de Santiago de Compostela](#)

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela

Coordinador de RIPEME

Coordinador del grupo TeXe

<https://investigacion.usc.gal/grupos/4581/detalle>

Webs particulares: <http://dondestalaeducacion.com/>
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5_HDz0w

Web institucional: [JOSE MANUEL TOURIÑAN LOPEZ -](#)

[Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](#)

Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

Premio Internacional Educa-Redipe 2019

(Trayectoria profesional)

Resolución de 18 de mayo de 2019

<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Correo electrónico: josemanuel.tourinan@usc.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. La relación educativa es distinta porque asume los criterios de uso común y de finalidad en su significado
3. La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes
4. La relación educativa no solo es convivir
5. La relación educativa no solo es comunicar
6. La relación educativa no solo es cuidar
7. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos: Libertad y educación no se excluyen y están co-implicadas en la relación educativa
8. La relación educativa, más allá de lemas y metáforas educacionales, requiere llegar al significado de educar
9. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar
10. La relación educativa exige sistematizar rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación'
11. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común
12. La relación educativa asume también el rasgo de sentido pedagógico, que es inherente a 'educación', en el significado
13. La afectividad es el nexo en relación educativa, que se ajusta al significado de educar desde la actividad común
14. Consideraciones finales: la relación educativa es el medio idóneo de interacción entre educando y educador y su valor pedagógico como medio es innegable
15. Referencias bibliográficas

LA RELACIÓN EDUCATIVA ES EL MEDIO IDÓNEO DE INTERACCIÓN EDUCANDO-EDUCADOR: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Teoría de la Educación

Profesor emérito

[Profesorado emérito da USC](#)

[Universidade de Santiago de Compostela](#)

Universidad de Santiago de Compostela

josemanuel.tourinan@usc.es

1. Introducción

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

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a ‘educación’: “Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no

correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

Hoy¹, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza y hace que la relación educativa sea realmente el medio idóneo para educar.

Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Para comprender la perspectiva mesoaxiológica, hay que centrar la reflexión en el significado de educación y su relación con la Pedagogía, que es conocimiento de la educación (Tourinán, 2019b, 2019c, 2020c, 2021a, 2021b y 2023a). Pedagogía mesoaxiológica implica medio, valor y comprensión (meso-axio-lógica) y quiere decir comprender cualquier medio utilizado para educar, valorándolo como educativo; significa hacer conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación para valorar

¹ En febrero de 2023, la *Revista Boletín Redipe* publicó en inglés un artículo de mi autoría, dedicado a la relación educativa *The Educational Relationship is the Ideal Means of Educator-Educatee Interaction: A Look from Pedagogy* (Tourinán, 2023b). Ahora, en este capítulo, hacemos la versión en castellano, abundando en la idea de que el paso del conocimiento a la acción, que es lo que se espera de la relación educativa, no solo se ajuste al significado de educar, para comprender la relación como educativa, sino que, además, en la interacción, por medio de la actividad común, se establezca la concordancia entre los valores educativos y sentimientos que producen. Por medio de las actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos, podemos lograr que el educando sea no sólo agente actor, sino también, y cada vez mejor, agente autor de sus propios proyectos y actos.

El fundamento general de este conocimiento especializado, referido a la relación educativa, puede verse en: Tourinán, J. M. (1979), *El sentido de la libertad en la Educación*, Madrid: Magisterio Español; J. M. Tourinán (2014), *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*, A Coruña: Netbiblo; J. M. Tourinán (2016), *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*, A Coruña: Bello y Martínez; J. M. Tourinán, (2017a), *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*, Santiago de Compostela: Andavira; Tourinán; J. M. (2019d), *La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción*, *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26 (1), 223-279; Tourinán, J. M. (2022a), *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*, Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Tourinán (2023c), *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*, Colombia-Nueva York: Redipe-Bowker-Books.

como educativo cualquier medio que se usa en la intervención pedagógica. Mesoaxiológica quiere decir comprender un medio valorado (en nuestro caso, como educativo, desde la Pedagogía).

(<http://dondestalaeducacion.com/conceptos/40-la-perspectiva-mesoaxiologica-de-la-pedagogia.html>).

La Pedagogía (el conocimiento de la educación) es mesoaxiológica, porque el conocimiento de la educación sirve para valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en el proceso de intervención, ajustándolo a criterios de educación establecidos desde el conocimiento de la educación. Al ajustar el área de experiencia cultural utilizada en el proceso de intervención a criterios educativos, la construimos como ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar CON el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, artes, etcétera).

La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (esta perspectiva mesoaxiológica, sus postulados y fundamentos, tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo 2022) (Tourriñán, 2023c):

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

3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención*. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

Este trabajo no es una reflexión sobre lo que dicen los especialistas de otras disciplinas respecto de la relación educativa. Sus análisis son necesarios, pero, ni agotan el contenido del campo de la educación, ni yo quiero vivir como aprendiz de lo que ellos dicen (Goodwin, 1994). Se recurre a una ciencia, cuando se tiene un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico u otro. Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la mirada especializada de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención.

La Pedagogía, como disciplina consolidada académicamente, avanza en el desarrollo del continuo “corriente de conocimiento-disciplina sustantiva-focalización-mentalidad específica-mirada especializada-discurso-intervención pedagógica” (Touriñán y Sáez, 2015). Como he podido justificar en un trabajo reciente, este continuo se da en todas las ciencias consolidadas y, en nuestro caso, que es el estudio y análisis de la educación, permite obtener respuestas fundamentadas sobre los elementos estructurales de la intervención (conocimiento, función, profesión, relación, agentes, procesos, producto y medios) (Touriñán, 2014).

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

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que se hace el pedagogo de su actuación; es representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica; es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos. Implica la visión pedagógica total, ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios). Mentalidad

pedagógica específica y mirada pedagógica especializada confluyen en la *intervención pedagógica* que se define como la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación.

Dentro del continuo “corriente-disciplina-focalización-mentalidad-mirada-discurso-intervención”, toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la mirada especializada de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención.

En cada acción pedagógica concreta pasamos del pensamiento a la acción; se da la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción para toda intervención. La mentalidad específica y la mirada especializada son representaciones (conocimiento), la intervención es la acción. Mantener estas distinciones es una exigencia para llegar a la *acción educativa concreta* y a su *control*, por medio de la *acción educativa programada*.

Los términos educacionales han adquirido significado propio basándose en el conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado y de convivencia y comunicación, sino la forma sustantiva de la intervención ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de ‘educación’ en su definición real (Tourriñán, 2013b y 2015).

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, es obligado que pensemos en la relación educativa como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa. En la educación se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero puede transformarse en un proceso de influencia educativa, en la misma medida que lo

ajustemos a la finalidad de educar y a los criterios de significado de educar.

En este capítulo, vamos a trabajar sobre las siguientes propuestas:

- La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado
- La función pedagógica genera intervención por medio de la actividad común
- Cuidar, convivir y comunicar son condiciones necesarias, pero no suficientes de la relación educativa
- La relación educativa se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de educar
- La relación educativa exige concordancia entre valores y sentimientos en cada puesta en escena y es una forma de actuación comprometida y no neutral, ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación'
- La afectividad es el nexo en relación educativa, que se ajusta al significado de educar desde la actividad común y es el medio idóneo de interacción educando-educador.

2. La relación educativa es distinta porque asume los criterios de uso común y de finalidad en su significado

En el año 1984, en el VIII Congreso nacional de Pedagogía, que organizamos con la Sociedad Española de Pedagogía en Santiago de Compostela, el profesor E. B. Page, presidente de AERA, dictó una conferencia, en la que hacía referencia a la sensación que se produce cuando un especialista en un campo es llamado a otro campo o a la que se siente cuando todo lo de un campo de conocimiento se resuelve desde los postulados y logros de otro campo. Como si médicos, sociólogos, analistas experimentales o psicólogos pudieran agotar el contenido de la educación (Page, 1984).

La visión aplicada de la relación educativa es la visión desde las teorías interpretativas. Las teorías interpretativas, como ha dicho el profesor González Álvarez en su clásico libro "Filosofía de la educación"

son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras. Son aplicaciones a la educación de los conceptos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Antropología, etcétera. Las teorías interpretativas no son tratados de Psicología especial o Sociología especial, etc., sino tratados especiales de Psicología, Sociología, etc. Lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora -psicología, antropología, biología, sociología, etcétera, según corresponda- (González Álvarez, 1977, p. 20).

Se habla de sociología general y aplicada; de economía general y aplicada; de biología general y aplicada; se habla de psicología, de medicina, de antropología y de otras disciplinas autónomas del mismo modo. Pero, en cada caso, cuando hay esa disciplina autónoma y la aplicamos a la interpretación de otro campo, estamos diciendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina; son sociología, psicología, etcétera (González Álvarez, 1977). La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, etc., especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, etcétera, a ámbitos distintos; son disciplinas aplicadas. En Pedagogía, también tenemos pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos y otras) que especializan la tarea, no la disciplina (Tourriñán y Sáez, 2015, cap. 7). Pero eso no agota la Pedagogía, ni anula el sentido de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional desde conceptos con significación intrínseca al ámbito (Tourriñán, 2016).

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

afrontar el reto resolver la relación en conceptos propios de educación. Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige, desde la perspectiva del uso común del término y de las actividades que se realizan al educar, la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Cuidar no es educar, porque a veces cuidamos para sanar a alguien y otras cuidamos para educar y ambas acciones tienen significado distinto. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. Y así con cualquier otra actividad. En la relación educativa es necesario comunicar, pero no es suficiente comunicar para educar. En la relación educativa es necesario convivir, pero no es suficiente convivir para educar. En la relación educativa es necesario cuidar, pero no es suficiente cuidar para educar. En la relación educativa enseñamos, pero no es suficiente enseñar para educar. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para caracterizar la relación educativa, tal como se resume en el Cuadro 1.1.

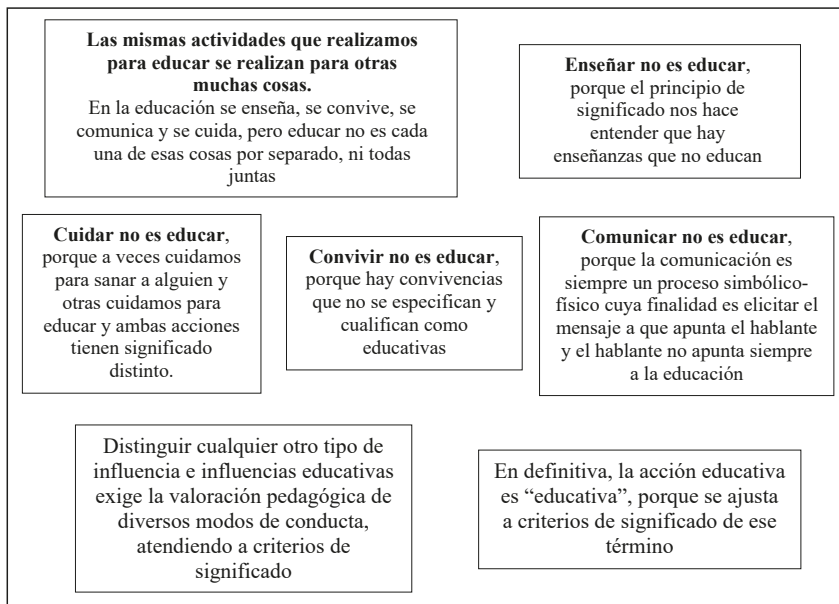
La relación educativa lo es, *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término 'educación' y se preserve la finalidad de educar*, si no, será cualquier otro tipo de relación. A la relación educativa le conviene la definición sinonímica, pero debe analizarse en sus propios rasgos como corresponde a la definición real de cualquier término. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos que determinan en cada acto educativo su significado real (Touriñán, 2021c).

En el punto de partida, debe quedar claro que, si podemos hablar de la relación educativa, es porque la relación cumple los criterios de uso común del término 'educación', que se identifican como criterio de

contenido axiológico, forma ética, uso formativo y desarrollo equilibrado (Tourrián, 2016):

- a) Algo es educación, porque obedece a un criterio axiológico de contenido: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos valiosos en su ámbito. Defender algo como educativo, implica un juicio de valor sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.

Cuadro 1.1: La relación educativa se ajusta al significado de educar



Fuente: Tourrián, 2015, p. 75. Elaboración propia.

- b) Algo es educación, porque obedece a un criterio ético de forma: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. El proceso educativo debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo.

Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.

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

En el ámbito del conocimiento de la educación, la aplicación de estos criterios nos coloca en posición de no confundir educación con cualquier tipo de influencia. Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.

El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativa la manipulación o transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la

investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo desenmascarar la manipulación y utilizar un conocimiento falso para probar su error y ejercitar las destrezas de uso de los criterios teóricos de prueba.

En mi opinión, los criterios del lenguaje de uso común cualifican de manera singular la actividad que realizamos como educación. Puede afirmarse que distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de uso del lenguaje y finalidad.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación: es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores (Tourriñán, 2016).

Si esto es así, se entiende que, desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la educación es desarrollo de las dimensiones generales de intervención y de las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en

cada actividad interna y externa, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad.

Se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades que lo capacitan, desde cada actividad común interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, exploración-indagación, intervención y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación². Cumplir con estos criterios de contenido, forma, uso y de equilibrio y cumplir con la finalidad de la educación hacen que la relación

² Como hemos visto en otros trabajos (Tourriñán, 2014, 2015, 2016, 2017, 2019a, 2020a, 2020d, 2021b, 2021c, 2022a y 2022b), en el orden de la actuación, hay que distinguir actividad común interna y externa y actividad instrumental especificada. Sin actividad común es imposible educar, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, eligiendo, proyectando o creando. No es posible la interacción sin la actividad y solo por medio de la interacción tiene lugar la relación educativa.

Uno de los postulados básicos de la Pedagogía mesoaxiológica es que *la actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención*. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

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

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

educativa no se confunda con cualquier tipo de actividad y que una relación no se cualifique sin más como educativa por realizar una actividad.

3. La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo. Son siempre acciones mediadas de un sujeto con otro o de un sujeto consigo mismo. Y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la *actividad* del educando. En su uso más común, ‘actividad’ se entiende como estado de actividad, es *actividad-estado*: la actividad es el estado en que se encuentra cualquier persona animal o cosa que se mueve, trabaja o ejecuta una acción en el momento en que lo está haciendo (decimos: este niño está pensando). Este uso hace referencia también a la *capacidad* que tenemos de acción en esa actividad y por eso decimos este niño ha perdido actividad (ahora piensa menos, ha dado un bajón). Por ser el uso más común del término ‘actividad’ como estado y capacidad, lo denominamos *actividad común* y se da en todas las personas porque en todas las personas hay actividad como estado y como capacidad de hacer (Touriñán, 2014 y 2020a).

Respecto de la actividad común, hemos de decir que la investigación actual distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo “externo” a la acción: obtener una solución (estudiar tiene como resultado dominar un tema;). En todos estos casos, no se puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas*. Nosotros, desde ahora, hablaremos respecto de la educación, de *actividad común* (actividad estado y capacidad) *interna* (resultado es la propia acción: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y *externa* (actividad estado y capacidad, cuyo resultado es externo a la propia acción, pero vinculado conceptualmente a la actividad en sí: tengo

capacidad lúdica, tengo capacidad de estudiar, tengo capacidad de trabajar, de intervenir, de indagar-explorar y tengo capacidad de relacionar).

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos hacer una taxonomía de las actividades tomando como referente el agente educando. Todos convenimos en que, cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). Nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Educarse es mejorar siempre esa actividad común interna y saber usarla para actividades especificadas instrumentales que nos hacen ser cada vez más capaces de decidir y realizar nuestros proyectos.

También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes externas*: *juego*, *trabajo*, *estudio*, *intervención*, *indagación-exploración* y *relación* (de amigo, familiar, de pareja, social, etc.). Son actividades comunes (estado y capacidad), porque tengo capacidad para el estudio, el juego el trabajo, la exploración, la intervención y la relación. Y son actividades comunes externas, porque tienen necesariamente un resultado a obtener, que es externo a la actividad en sí, pero que está vinculado conceptualmente como meta a la actividad y la caracteriza como rasgo identitario. De ahí que digamos que estudiar es disponer y organizar información escrita “para” su dominio (dominar o saber el tema de estudio); el dominio-saber del tema de estudio es el resultado externo de la actividad y ese resultado es la finalidad que identifica el estudio, con independencia de que yo pueda utilizar el estudio para hacer un amigo, para ayudar altruistamente a otro, para robar mejor, etcétera, que son

usos de la actividad como especificaciones instrumentales de ella (Tourriñán, 2016).

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

Es un hecho que las actividades comunes se usan propedéuticamente para finalidades educativas, pero también pueden usarse para otras finalidades. Las actividades comunes pueden ser usadas para realizar actividades especificadas instrumentales y tienen valor propedéutico; son preparatorias para algo posterior. Y esto es así, por una parte, porque todo lo que usamos como medio en una relación medio-fin, adquiere la condición propia de los medios en la relación (el medio es lo que hacemos para lograr el fin y el fin es un valor elegido como meta en la relación medios-fines) y, por otra parte, es así, porque el medio muestra su valor pedagógico en las condiciones que le son propias, ajustando el medio al agente, a la finalidad educativa y a la acción, en cada circunstancia (Tourriñán, 2020a y 2020b).

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

Si esto es así, se sigue que los medios tienen que ajustarse a la actividad del sujeto y al significado de educación. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad, jugando, trabajando, estudiando, indagando, interviniendo y relacionándose. Pero el agente realiza esas actividades para educarse: no piensa de cualquier manera, sino de la que se va construyendo para educarse y actuar educadamente, y así sucesivamente con todas las actividades. Se sigue, por tanto, que cualquier medio no es 'el medio' para un sujeto concreto; en la acción educativa, el sujeto-educando actúa con los medios internos que tiene y con los medios externos que han sido puestos a su disposición. Y todos esos medios solo son medios educativos, si sirven para educar a ese sujeto-educando. Los medios no son exactamente los mismos, si quiero formar el sentido crítico, o si quiero educar la voluntad para producir fortaleza de ánimo. Precisamente por eso se explica la tendencia a centrarse en los medios específicos y particulares de una acción, olvidándose de los medios comunes y compartidos con otras actividades educativas.

La actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. En definitiva, *usamos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas* (Tourrián, 2016).

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Y de este modo, la actividad y el control son principios de la intervención pedagógica, derivados de la condición de agente que tiene que construirse a sí mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno

cultural diverso de interacción, por medio de los valores que ha de elegir, comprometerse, decidir y realizar, ejecutando por medio de la acción concreta lo comprendido e interpretado de la relación medio-fin, expresándolo, de acuerdo con las oportunidades.

Esto es así, porque, por principio de actividad, nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, pensando, operando, proyectando y sin estar interpretando símbolos de nuestra cultura creativamente. Nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos (Tourinán, 2020d).

El principio de actividad permite afirmar en Pedagogía que la actividad común externa (por ejemplo, jugar) activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, pero eso no significa caer en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar.

Por todo eso, la educación es un problema de todos y todos contribuimos a ella porque todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella no es posible hacerlo.

4. La relación educativa no solo es convivir

En el lenguaje común hay una aproximación entre “convivencia” y “vivir con” que no oculta las diferencias profundas en el uso de ambos

términos; unas diferencias que se ponen de manifiesto en la pregunta ¿Con quién vives? Pues, en efecto, se convive con los parientes, con el grupo de amigos, con los miembros del club o asociación, con los ciudadanos, con los vecinos, etcétera. En cada uno de esos grupos con los que se convive, se hacen unas cosas y no otras. Por eso un adolescente puede prestarle dinero a un amigo, pero no se la presta sin más a cualquier compañero de colegio. Pero realmente “vivo con” mis padres o con mi esposa o con mi esposa e hijos, etcétera, según sea el caso. Se convive en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, espacios, ámbitos o sectores de convivencia y hay, además, niveles de convivencia, pues la convivencia no es la misma en todos ellos, ni se da el mismo nivel de convivencia entre todos los que están en el mismo espacio de convivencia. “Vivir con” no es exactamente lo mismo que “convivir”. La Pedagogía se interroga sobre esas diferencias y la escuela forma en un clima de convivencia. Hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. Y hay que especificar la convivencia. Cada espacio especifica la convivencia, atendiendo a las condiciones propias de ese espacio. La relación de convivencia es, relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que corresponda (Tourrián, Dir., 2012; Peiró, 2012; Pinker, 2012).

En relación con la educación, la convivencia es una propuesta cualificada y especificada. La educación para la convivencia implica asumir que:

- *Hay que cualificar la convivencia*, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. No toda convivencia es igual y existen niveles de convivencia, respecto de sí mismo y de los demás. La convivencia es, en principio, una cuestión de identidad y de relación consigo mismo, con los demás y con las cosas que afecta a los derechos de tercera generación. Y, si esto es así, la educación para la convivencia es un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el

compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.

- *Hay que especificar la convivencia*, porque la convivencia se produce en espacios concretos. La formación para la convivencia se plantea como un ejercicio de educación en valores singularizado por la intervención pedagógica orientada a construir y usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación consigo mismo, con el otro y lo otro en los diversos espacios convivenciales.

Formar no es lo mismo que convivir, ni equivale a formar para la convivencia. Es preciso que la Pedagogía se interrogue sobre esas diferencias y forme en los diversos niveles de convivencia, atendiendo a la especificidad de los espacios convivenciales, con objeto de atribuir a la formación para la convivencia el lugar que le corresponde dentro de la educación social y la educación en general. Hay que especificar la convivencia, porque la convivencia se produce en espacios concretos y cada espacio tiene sus rasgos distintivos que determinan la convivencia. Pero, además, hay que cualificar la convivencia, porque la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir. La convivencia no es cualquier cosa.

Entender que la convivencia como concepto, y sin ningún tipo de cualificación, mantiene una relación inversa con el concepto de *violencia*, como si tuvieran las mismas causas, pero en sentido inverso, implica atribuir erróneamente a una conexión empírica entre dos conceptos el rango de conexión conceptual. Es cierto que la violencia se produce en los espacios propios de o apropiados para la práctica y el ejercicio de la convivencia; esa es la evidencia de conexión empírica entre ambos conceptos. Pero no hay, a partir de ahí, conexión conceptual, porque tenemos también la evidencia incontestable de que grupos identificados étnica, ideológica o socialmente, según el caso, manifiestan fuertes lazos y prácticas de convivencia y solidaridad entre ellos y al mismo tiempo se comportan en entornos compartidos con otros miembros o colectivos de manera violenta. Todos tenemos pruebas de este tipo de conexión empírica “convivencia-violencia” y evidencias de la no conexión

conceptual entre ambos conceptos en los comportamientos violentos entre dos grupos de amigos enfrentados en una discoteca, entre dos familias enfrentadas por una herencia, en sucesos de enfrentamiento entre grupos fundamentalistas religiosos, étnicos, políticos, pandilleros, etcétera, o entre grupos de “hinchas” enfrentados en eventos deportivos. En todos estos casos se detecta que hay convivencia dentro del grupo y fuerte solidaridad entre los miembros de este, motivada por el sentido de pertenencia al grupo o por las metas que comparten. Hay convivencia, pero hay, además, violencia. Efectivamente hay convivencia en el grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo. Se sigue, por tanto, que convivencia y violencia mantienen sólo conexión empírica. La violencia no corresponde lógicamente al concepto de convivencia; no es una condición necesaria.

El carácter empírico (experiencial) y no conceptual de la relación convivencia-violencia, exige cualificar y especificar los espacios de convivencia, con objeto de entender lo propio del espacio convivencial escolar (aula, transporte, patio, zonas de ocio y deporte, comedores) como un espacio de relación pedagógicamente programado para educar en determinadas edades y ajustado a los principios de intervención pedagógica. Y si esto es así, la convivencia tiene que ser cualificada y especificada, tal como se resume en el Cuadro 1.2.

La propuesta de cualificar y especificar la convivencia afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético de convivencia cualificada (intercultural, cívica, educativa, participativa, etc.) y especificada (familia, amigos, local, ciudadana, etc.), fundado en los valores guía de dignidad, libertad, igualdad, diversidad y desarrollo y en las cualidades personales de autonomía, responsabilidad, justicia, identidad y cooperación. Un compromiso ético de voluntades personales e institucionales orientado, en el caso particular de la convivencia, a convivir en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado.

Cuadro 1.2: Cualificación y especificación de la convivencia



Fuente: Touriñán, 2016, p. 336.

Es seguro que en cada espacio convivencial se potencian determinados valores que se hacen necesarios para alcanzar la convivencia. En la *convivencia consigo mismo* se potencian los valores de autonomía, responsabilidad, autoestima, sensibilidad, fortaleza, disciplina, control, sentido de intimidad, etcétera. En la *convivencia con los amigos* se potenciarán preferentemente valores vinculados a la deferencia, el respeto, la reciprocidad, la confianza, la generosidad, la empatía, etcétera. En la *convivencia laboral* se potenciarán valores vinculados a la lealtad, la sinceridad, el respeto, la cortesía, la colaboración, el cumplimiento, la iniciativa, la participación, como base de la relación. En la *convivencia familiar* se potenciarán valores vinculados a la identidad, la diversidad, la diferencia, la igualdad, el aprecio, el reconocimiento, la complementariedad, la protección, el cuidado, la entrega, la obediencia, la disponibilidad, la afectividad, etcétera. En la *convivencia con las cosas* se potenciarán especialmente los valores vinculados a la propiedad, a la naturaleza de las cosas y a la vinculación al entorno. En la *convivencia con animales* son tantas las posibilidades que estamos descubriendo de tipo terapéutico y formativo que no sabría

destacar valores genuinos especificables singularmente más allá de la identidad, la afectividad, la reciprocidad y la responsabilidad.

Pero, en cualquier caso, es seguro también que, en cualquier espacio de convivencia, se puede comprobar que no hay nada en los derechos de la persona humana que se oponga al reconocimiento del lugar de uno mismo, del otro y de lo otro, porque lo que corresponde a los derechos del hombre es afianzar el significado de la condición humana y su identidad en un entorno cultural diverso de interacción. Así las cosas, la relación de convivencia es, relación de identidad e interacción de identidades (entre personas, o también con animales o cosas) con cualquier cualificación y especificación que le corresponda al concepto y estemos dispuestos a asumir.

La comprensión de la relación de convivencia como *relación de identidad e interacción de identidades* en la que puede haber conflicto, como un ejercicio de educación en valores orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro, es lo que hace que tenga sentido pedagógico, al lado de la *relación educativa*, la *relación de mediación*, que es una función pedagógica nueva que hay que proteger y desarrollar convenientemente.

La mediación supone un punto medio entre dos situaciones y su objetivo es que las dos partes en conflicto se encuentren en un punto intermedio que conduzca a la superación del conflicto. Existe posibilidad de mediación en todos los ámbitos de la vida de relación puesto que en todos ellos cabe la posibilidad del conflicto. La función mediadora se ha formalizado actualmente en algunos ámbitos hasta llegar a profesionalizarse, incluso; hoy hablamos ya con sentido profesional de la mediación familiar, laboral, judicial, etc.

La mediación apuesta por la cultura de la comunicación, porque propicia el encuentro y proporciona oportunidades para que las personas encuentren las posibles soluciones a sus conflictos por ellas mismas. Esta es una diferencia conceptual respecto al *arbitraje*, pues en este siempre se da una decisión que obliga a las partes cuando éstas no se ponen de acuerdo (SI(e)TE, 2010). La finalidad de la mediación es que los

interesados logren un acuerdo y, en todo caso, restablezcan la relación, reduciendo la hostilidad. A tal efecto, el mediador propone propuestas y soluciones, promueve procesos de respeto entre los interlocutores. No se trata tanto de negar que haya conflictos, como de estar en condición de ser capaces de plantearse los, afrontarlos y resolverlos, si es posible, sin limitar las alternativas de intervención a las formas clásicas de disciplinar a los alumnos.

La mediación no debe confundirse con una terapia, ni con una actuación jurídica (no se puede ser mediador y abogado de una de las partes), ni con el acto de *conciliación* ante magistrado. La mediación precisamente busca eludir el recurso a los tribunales para resolver un litigio, como es el caso de la mediación entre consumidores y fabricantes, entre vecinos de una comunidad, etcétera.

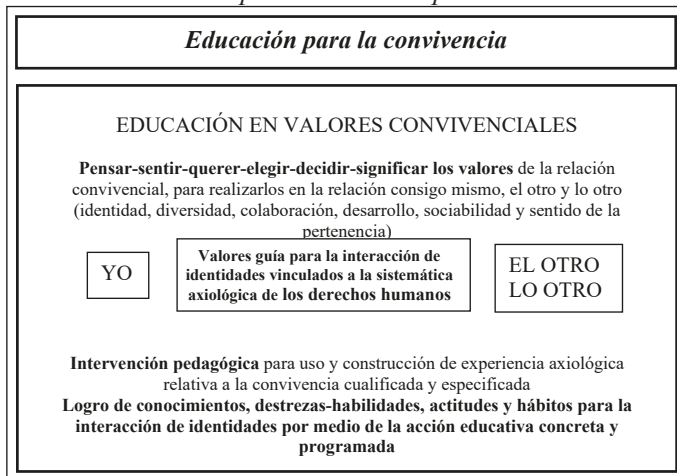
La persona que ejerce la mediación no tiene poder de decisión ni de persuasión. No impone, sólo propicia y propone; desaparece cuando las relaciones se rehacen. Tiene la función de retornar a las partes el control de su conflicto y de ayudarles a recuperar la confianza necesaria para adoptar sus propias decisiones. Se trata de ayudar a cada parte a salir de un único punto de vista parcial y a convertirse en protagonistas de la decisión posible acerca del conflicto.

Si esto es así, tiene sentido afirmar que la educación debe formar para saber afrontar el conflicto y para lograr la convivencia cualificada y especificada; una forma de educación que tratamos de reflejar de manera resumida en el Cuadro 1.3.

En los espacios convivenciales los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia que, en principio supone compromiso de voluntades en la interacción con uno mismo y con el otro y lo otro que se funda en la aceptación de sí mismo, de los demás como personas humanas y como seres dignos e iguales y de lo demás como sujeto-objeto de derechos en nuestro entorno. Solo de este modo se plenifica el significado de la educación para la convivencia como un ejercicio de educación en valores

orientado a asumir el compromiso de la relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro.

Cuadro 1.3: Concepto de educación para la convivencia



Fuente: Touriñán, 2016, p. 337.

Desde el punto de vista de la relación educativa, la convivencia es una condición necesaria, pero no suficiente. No basta con convivir para establecer la relación educativa. Pero la convivencia es una interacción de identidades, es *relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro*. La convivencia tiene que cualificarse y especificarse y no se confunde con la violencia, la mediación o la conciliación y el arbitraje. Y todo esto se aplica a la relación educativa.

5. La relación educativa no solo es comunicar

La *comunicación* es un proceso simbólico físico, cuya finalidad es elicitarse el significado a que apunta el comunicador. Sea verbal o no verbal, la comunicación se define por la relación en la que se transmite algo para que otro lo elicite (Stewart, 1973). Yo puedo transmitir sin interacción con otro, pero no es posible la comunicación sin tener en cuenta que va dirigida a otro (Berlo, 1979; Luft, 1976). Comunicar no es solo transmitir. La comunicación tiene una amplitud de alcance demostrable y ha hecho posible una gran parte de la actividad humana. Pero eso no la hace sinónimo de educación. En primer lugar, es absolutamente necesario no olvidar que el propósito de la comunicación no es siempre y

necesariamente educar, de ahí que sea posible afirmar que no hay educación sin comunicación, pero es posible comunicar sin educar. Los estudiosos de la comunicación asumen que no hay neutralidad del medio de comunicación y, aceptando que el medio es el mensaje (McLuhan y Powers, 1995), resulta más útil en la comunicación hablar de propósito de la comunicación en términos de meta del creador o del receptor del mensaje, antes que definirlo como la propiedad del mensaje en sí (Berlo, 1979, p. 9).

La comunicación humana tiene unos componentes definidos que se observan en cada proceso concreto: la *fuerza* de la comunicación o persona con objetivo de comunicar (puede ser un director de centro escolar, por ejemplo); el *codificador* o *mediador* que expresa y traduce los propósitos de la fuerza para los consumidores (puede ser el profesor); el *mensaje* o contenido; el *canal* o medio utilizado para transmitir; el *decodificador*, que son los elementos internos y externos que tiene el receptor para descifrar el mensaje (oído, vista, pensamiento, audífonos, etcétera, del receptor del mensaje) y el *receptor* de la comunicación, que es la persona que recibe y actúa en consecuencia, previsiblemente (Berlo, 1979, p. 25).

Esta descripción del proceso de comunicación se puede ir agrandando desde el punto de vista de la Psicología bajo la forma de estímulo y respuesta y retroalimentación y también desde el punto de vista de aceptación o no del significado del mensaje a que apunta el emisor. Pero, en cualquier caso, siempre nos quedará en el discurso un lugar para la pregunta acerca de qué es lo que hace que una comunicación sea educativa y otra no.

A los efectos de la relación educativa, lo que más nos interesa destacar del concepto de comunicación, no es el proceso en sí o el contenido, de cuyas condiciones se ocupa la enseñanza con criterio propio. Cuando hablamos de educar, toda comunicación es un proceso mediado de enseñanza. Enseñar es mostrar algo por medio de signos y hacer conocer una cosa a alguien por medio de método, sea esa cosa de índole teórica o práctica. Enseñar es ordenar los elementos que intervienen en el proceso de hacer conocer para un tiempo y espacio

dados, de manera que profesor y alumno sepan qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirse. De tal manera que el proceso de comunicar se integra en otro proceso que tiene singularidad propia en el ámbito de la educación: el proceso de enseñar, que será educativo, si cumple los criterios de definición nominal y real propios del término 'educación'.

A los efectos de la relación educativa, además nos interesa destacar la perspectiva de la comunicación personal, que también está incluida en el concepto de comunicación. En contra de lo que piensan algunos, la comunicación no es siempre comunicación entre dos personas o entre una persona y un grupo o entre grupos. La comunicación es, en un sentido básico, comunicación consigo mismo. Y lo mismo que la convivencia se cualifica y especifica, también la comunicación se cualifica y especifica: desde la verbal a la no verbal, desde la autocomunicación a la heterocomunicación, desde el proceso al resultado, desde el sujeto al objeto, desde el contenido a las técnicas de comunicación, desde la *comunicación existencial* a la comunicación educativa, etc. (Redondo, 1999, cap. 9).

La libre comunicación existencial, que es un concepto analizado por Jaspers, refleja el sentido más básico de comunicación personal (Millán Puelles, 1951; Redondo, 1999, cap. 7; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Gusdorf, 1973). La libre comunicación de existencias es un diálogo sin pretensiones, en el que cada uno abre de par en par las puertas de su intimidad al otro, respetando su libertad y absteniéndose de ejercer la más mínima influencia directiva. La comunicación existencial significa que las dos personas están al mismo nivel de igualdad; la igualdad se entiende no como una equivalencia aritmética, sino como la plena aceptación del otro, en la promesa de aceptarle como un sí mismo, como un sujeto, igual que yo (Redondo, 1999, p. 146). La comunicación existencial es la manifestación de la necesidad de comunicación y su paradoja más profunda, porque "mientras tengo que afirmar y defender mi libertad frente al otro y destacarme de él, solo puedo realizar esta tarea, abrazándome a él. Ni los otros ni yo podemos realizar aislados lo que cada uno quiere realizar para

sí: yo, para ser yo mismo, necesito de ellos; ellos, para ser ellos mismos, necesitan de mí” (Redondo, 1999, p. 135).

La comunicación existencial nunca es la comunicación educativa, porque aquella no admite relación directiva de uno hacia otro, sino igualdad de sujetos que se comunican como seres adultos por el afán de participarse algo. Lo que caracteriza la comunicación personal es, desde el punto de vista de lo humano, la relación de participación de uno consigo mismo o con otro u otros, o con un objeto, de manera que en el contacto se hace donación de algo. Bien entendido que la donación en la comunicación existencial no es donación material y grosera, sino donación que no implica la privación de lo que se da. Por eso la donación o transmisión de objetos materiales, no es comunicación. La comunicación bien entendida se aplica a realidades inmateriales o a la participación mental y espiritual de símbolos y significados, por mucho que sus resultados cambien las cosas materiales, las relaciones y las realidades de todo tipo (Redondo, 1999, p. 179).

Desde el punto de vista de la relación educativa, la comunicación no es educación, ni donación material, sino relación de uno consigo mismo o con otros, o con las cosas, en forma de participación que se ajusta a dos condiciones: 1) la puesta en contacto y 2) la donación que uno de ellos hace al otro (o a sí mismo, desdoblado para la autocomunicación). La ausencia de una de esas dos condiciones sería suficiente para destruir la comunicación (Redondo, 1999, p. 210). Quien comunica algo, no pierde en la donación lo que comunica, el maestro no se empobrece, perdiendo lo que comunica; un artículo de revista no se merma por mucho que lo leamos y aprehendamos su contenido.

Por último, me parece conveniente destacar otro aspecto fundamental de la comunicación personal. Es la conciencia de lo que compartimos en la puesta en contacto. Esta es una cuestión en la que no se suele reparar desde el punto de vista de la educación, pero que es especialmente significativa a la hora de gestionar los afectos. Luft se refiere a este problema como el modelo de los cuatro cuadrantes (Abierto, Ciego, Oculto y Desconocido) que representan a la persona total en la relación con otras personas, tal como se detalla en el Cuadro 1.4.

Desde el punto de vista de la comunicación, la interacción de los cuadrantes da lugar a las siguientes observaciones:

- Un cambio en cualquier cuadrante afectará a todos los demás
- Cuanto más pequeño es el cuadrante 1 “Abierto”, más pobre es la comunicación.
- Hay una curiosidad universal sobre el área 4 “Desconocido”, pero suele reprimirse por los usos y costumbres sociales y los temores
- El aprendizaje interpersonal significa que ha habido un cambio que incrementa el espacio del cuadrante 1 y se reduce uno o más de los otros tres
- Saber apreciar y respetar los aspectos encubiertos de los cuadrantes 2, 3 y 4, tiene que ver con la educación afectiva.

Cuadro 1.4: Cuadrantes que representan conciencia de lo que compartimos en la comunicación con otras personas

	Conocido por la persona	No conocido por la persona
Conocido por otros	1 ABIERTO Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones propios, conocidos por la persona y por los demás	2 CIEGO Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones propios, conocidos por los demás, pero no por uno mismo
No conocido por otros	3 OCULTO Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones propios, conocidos por uno mismo, pero no por los demás	4 DESCONOCIDO Representa el comportamiento, sentimiento y motivaciones propios, no conocidos por uno mismo, ni por los demás

Fuente: Luft, 1976, p. 24.

En la *relación de comunicación*, la interacción entre personas da lugar a *tres modalidades*: exponer, proponer e imponer. *Exponer*, *proponer* e *imponer* son conceptos marco en la relación educativa, nacidos de la comunicación y aplicables a relación entre iguales y a

relaciones asimétricas. Cuando uno expone, en el interlocutor caben dos acciones, si se logra la atención interesada: o entiende lo expuesto, o no. Cuando uno propone, en el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del compromiso: o acepta, o rechaza. Cuando uno impone, en el interlocutor caben dos acciones, desde la perspectiva del poder: o se somete o se subleva.

Es innegable que la relación educativa está más allá de la mera comunicación existencial y es innegable también que la relación educativa no es la relación entre dos sujetos adultos que tratan de influirse mutuamente, ni es una relación entre un sujeto y un objeto que es manejado a su antojo. La relación de comunicación es una relación en la que compartimos, hacemos una puesta en contacto y hacemos una donación y al igual que en la relación de convivencia, gestionamos espacios y gestionamos afectos. Y todo esto se aplica a la relación educativa, pero eso no hace sin más que la comunicación sea definida como educativa. La comunicación es necesaria, pero no es suficiente para la relación educativa. Toda relación educativa es relación de convivencia y de comunicación, pero cualquier relación de convivencia o de comunicación no es, sin más, relación educativa. Es preciso seguir avanzando y entender, además, los límites entre los que se encuadra la relación de “cuidar y educar”, un tipo de relación -la de cuidar- que exige la efectiva existencia de una relación directiva, pero que tampoco es por sí misma educación.

6. La relación educativa no solo es cuidar

En el más puro sentido de la tradición pedagógica se ha asociado siempre el cuidar y el educar, en la convicción de que los límites de la educación se establecerían en esa alianza, frente al obrar técnico y al obrar político (Millán Puelles, 1951; Redondo, 1999; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974):

- El *obrar técnico* se entiende en este caso como la interacción de un sujeto con un objeto que maneja a su antojo (o con otro sujeto, que es tratado como objeto), dentro de un programa de relación medio-fin.

- El *obrar político* se entiende en este caso como la interacción de un sujeto adulto con otro sujeto también adulto respecto de un proyecto u objetivo que es el interés general o el bien común o el interés de cada uno de los sujetos, con intención de influenciarse mutuamente respecto de ese proyecto u objetivo.
- El obrar que corresponde al *cuidar* y al *educar* es una relación peculiar mediante la cual trato a un sujeto, que está en dependencia de cuidado y educación conmigo, como el objetivo de mi intervención y dirijo mi acción y la suya hacia la meta de curarlo o educarlo.

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

El estudio de la acción ha avanzado desde la clásica distinción de sujeto-objeto de Jaspers y es posible afirmar en nuestros días que el objeto de la educación es un sujeto, de manera que la decisión técnica de fines y medios, en tanto que decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene, implica cuidado como atención moral al educando, porque el objeto es un sujeto.

Reconocer el obrar técnico en la educación no implica incurrir en la *objetualización* del educando. Mantener la compatibilidad es reconocer que el educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en

educación, que no sería una decisión técnica íntegra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente, si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas, ya que eludir que se trabaja con personas equivaldría a no fundamentar la decisión técnica en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja: el educando.

La decisión técnica en educación implica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja, que educamos personas, sujetos morales. Implica que el objeto es un sujeto y que la decisión técnica tiene sentido, porque se funda en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabaja, no porque niegue la condición genuina del sujeto educando (ser persona que se está educando). Hoy en día, ser un buen técnico en educación, significa que obramos técnicamente y adoptamos decisiones técnicas que, fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabajamos, asumen que la relación fines-medios siempre está referida a un objeto que es sujeto moral: el educando.

Ahora bien, dicho esto, debe quedar claro que la relación educativa no es sólo cuidar, porque cuidar no es educar, porque distinguimos por su significado las expresiones “*cuidamos para sanar*” y “*cuidamos para educar*”. Cuando un médico ‘mira’ un cuerpo, su mirada especializada ve a la persona desde la perspectiva de la anatomía, la fisiología y la patología que justifican su modo de intervención clínica (su diagnóstico, su pronóstico y su proyecto de actuación). Así ocurre en cada ciencia, salvando el paralelismo, porque, cada vez que actúa, ha definido su problema de intervención. Al pedagogo le incumbe definir y delimitar su problema de intervención con mentalidad específica y mirada especializada.

El cuidado es un concepto que se ha ido ampliando, a partir del modelo maternal, a otras necesidades de cuidado. Desde su origen en la relación maternal, el cuidado se ha ido ensanchando hasta el aprendizaje del comportamiento social. Pero hay una frontera entre cuidar y educar, entre lo “*asistencial*” y lo “*educativo*” que las propias leyes no deben obviar so pena de confundir los contextos y las acciones de sanidad y educación (Tobío, Agulló, Gómez y Martín, 2010, p. 52). Para nosotros

está claro que el ministerio de sanidad no es el ministerio de educación, aunque en ambos casos, en el de sanar y en el de educar, haya que cuidar.

Asumimos que lo asistencial y lo educativo no son lo mismo y que el concepto de cuidar se aplica a personas animales y cosas, mientras que el de educar sólo se aplica con propiedad a las personas.

Si decimos con sentido de significado que *cuidamos para sanar* y *cuidamos para educar*, y decimos que cuidar es lo mismo en ambos casos, estaríamos diciendo, en virtud de principio lógico, que dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí y, por tanto, sanar y educar significarían lo mismo, respecto del cuidado. Lo cierto es que los cuidados que hacemos para sanar y los cuidados que hacemos para educar no son los mismos, aunque en ambos casos usamos el concepto de cuidado como atención en sentido moral. Cuidar, sanar y educar no significan lo mismo.

Incluso manteniendo que cuidar no es lo mismo que educar, es justo reconocer también que hay cuestiones en el concepto de cuidado que nos obligan a afinar la relación educativa, porque en la relación educativa se da la relación de cuidado como atención en sentido moral.

La relación educativa no es sólo heteroeducación; también es autoeducación, relación de uno consigo mismo. El cuidado entre personas, como la educación, es una relación de uno consigo mismo y es una interacción o encuentro entre dos seres humanos, en la que los dos lados de la relación -quien cuida y quien es cuidado- desempeñan un papel, uno da y el otro recibe, y estos dos roles se intercambian en diferentes momentos de la relación (Noddings, 1992, p. 30).

Las relaciones de cuidado entre personas se caracterizan por un interés genuino en el bienestar del otro y de sí mismo, que se refleja en actitudes y acciones en las que se vivencia y construye una búsqueda recíproca del bienestar. La relación intersubjetiva de cuidado se construye en interacciones respetuosas, de atención y escucha de las necesidades mutuas. Cuando observo atentamente a alguien e identifico que necesita algo y se lo doy -por ejemplo, un alumno que necesita entender mejor una instrucción, a quien le permito preguntar y respondo a su inquietud-, la relación de cuidado solamente se completa, cuando ese alguien

manifiesta haber recibido lo que yo le di (en nuestro ejemplo, el alumno recibe y acepta la aclaración). Es un hecho que promover relaciones de cuidado implica necesariamente construir comunidad entre todos y también es un hecho que la reciprocidad en el reconocimiento y la atención crean vínculos que hacen posible desarrollar interés por el bien común y crear conciencia acerca de cómo las acciones de cada quien afectan a los demás (Daza, 2009; Noddings, 2002, pp. 18-28).

La puesta en marcha de la ética del cuidado conlleva un cambio de perspectiva en cuanto al manejo de la disciplina en la escuela, pasando de ser negativa a positiva. Justicia (*justice*) y cuidado (*caring*), que son dos conceptos que dan título a la obra de Katz, Noddings y Strike (2002), constituyen un par de alternativas que forman parte de la relación de ayuda entre personas. Pero no se trata de ofrecer en este trabajo un resumen de ética aplicada a la educación desde la ética del cuidado que, dicho sea de paso, enriquece mucho más que el ajuste de la acción del profesor a los códigos de ética profesional que no generan, por el hecho de estar formulados, el compromiso moral del profesional: no basta con formular el código para que se ejecute y se actúe de acuerdo con él (Tourrián, 2013a).

La ética del cuidado nos lleva a una nueva perspectiva de la alteridad y de la deferencia, de la relación afectiva, desde el punto de vista de la aceptación del otro y del sufrimiento, porque es incuestionable que, en educación, nuestros alumnos, a veces, sufren con nuestra intervención y, a veces, los hacemos sufrir; pero también lo es que a veces disfrutan con nuestro trabajo y con el suyo y se sienten satisfechos y felices:

“La atención en tanto que orientación moral requiere receptividad, desplazamiento de las motivaciones (que la energía de la persona se canalice hacia los proyectos o las necesidades de la persona atendida) y realización completa en la persona atendida. Cualquier política que excluya sistemáticamente esta interacción se puede considerar *ipso facto* contraria al concepto de atención” (Noddings, 2002, p. 25).

Ahora bien, a los efectos de esta exposición, es suficiente dejar constancia de que la ética del cuidado ha contribuido, en términos de educación moral, a ampliar las perspectivas de los análisis de los estadios morales definidos por Piaget o Kohlberg y a otorgar al cuidado (atención y asistencia de sentido moral) el carácter de valor universal, subrayando que, ni el cuidado es un rasgo de carácter definido unívocamente de manera biológica, ni la valoración de la afectividad y la atención al otro constituyen una inferioridad femenina que desmerezca la importancia y el valor del cuidado en la educación (Beauchamps y Childress, 1979; Kemp, 2000; Gilligan, 1982; Nussbaum, 2002 y 2014).

Y dicho esto, damos por sentado que la relación educativa, igual que la relación de cuidado entre personas, debe conciliar dos exigencias: la finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción, y la condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos (Esteve, 2010). Pero ni las finalidades, ni la intervención son las mismas, cuando cuidamos para educar y cuando cuidamos para sanar, aunque en ambos casos se establezca una relación afectiva y directiva de confianza y obediencia; es decir, una relación de cuidado, de atención en el sentido moral que en la tradición más clásica de la pedagogía ha sido analizada siempre como una *relación de autoridad* (Tourriñán, 2013a).

En otros trabajos he defendido la autoridad institucionalizada del educador como principio de intervención pedagógica (Tourriñán, 2016). Y precisamente por eso, en este estudio asumo que en toda relación directiva asimétrica, en la que hay un líder, la relación directiva debe ser relación de autoridad. Toda relación directiva es relación de autoridad, pero a veces se entiende la autoridad sólo como poder y no como prestigio y reconocimiento ganado. 'Autoridad' se atribuye a toda relación directiva en la que hay liderar situaciones y proyectos y grupos respecto de las tareas que le competen. La conexión entre autoridad y relación directiva es conceptual, no empírica. No hay relación directiva sin autoridad y no hay autoridad sin relación directiva. Precisamente por eso podemos decir que la autoridad es una relación directiva y que la relación directiva es una relación de autoridad. No es una condición particular y

exclusiva de la relación docente o de la relación educativa. Y precisamente por eso se vincula la autoridad como principio a las profesiones que otorgan condición de experto en dirección de proyectos e interacción personal.

Pero de manera particular en las relaciones directivas de cuidado y educación, la condición de relación directiva de autoridad como prestigio y reconocimiento ganado se entiende como relación directiva asimétrica. En estos casos, la relación de autoridad como prestigio ganado se define como relación directiva basada en la confianza que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia. Esta autoridad forma parte de la autoridad institucionalmente reconocida del profesor como profesional y es compatible, en determinadas condiciones, con el añadido de autoridad como cargo público.

Cuidar y educar son dos formas de interacción que requieren relación directiva. Y asumiendo que no toda relación directiva es relación de cuidado o educación, se puede afirmar que en la relación de cuidado y educación se requiere autoridad como reconocimiento y prestigio ganado. Se trata de actuar de un modo especial para conseguir que otro cambie y actúe, pero sin olvidar que relación educativa no es lo mismo que relación de autoridad y que si bien la relación de autoridad se da en el cuidar y en el educar, eso no las hace iguales. La relación de cuidado no es sin más relación educativa, porque tiene sentido distinto decir cuidamos para sanar y cuidamos para educar, pero la relación de cuidado hace que en la educación se preste atención a varias condiciones:

- La condición de sujeto de la persona con la que interaccionamos
- La finalidad de la interacción, que de alguna manera convierte al otro o a sí mismo en objeto de la acción
- El concepto de *atención y asistencia* en tanto que exigencia moral respecto del sujeto con el que interaccionamos
- El carácter directivo de la relación, porque se actúa siguiendo un plan establecido o programado de cuidado o

educación con un sujeto que no está en el mismo nivel; está necesitado de ayuda, dirección y cuidados

- El sentido de la relación directiva como relación de autoridad
- El sentido de la responsabilidad consigo mismo y “para con el otro” en la interacción, que es responsabilidad situada porque se trata de responder a la demanda del otro que está situado (bien o mal, pero situado) y asimétrica, porque no es mi igual en la relación y porque yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca; el sujeto educando y el sujeto cuidado responderán ante mí, que lo educo o lo cuido, según el caso, pero ninguno de ellos es responsable de mí (Minguez, 2012; Ortega, 2014; Arboleda, 2014).

En el punto de partida, la educación, en tanto que responsabilidad situada, aparece como una responsabilidad compartida y derivada. Compartida, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada, porque la responsabilidad y la obligación de educar nacen del reconocimiento de la propia condición humana y de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y de la educación como factor de desarrollo social. Hemos dedicado otros trabajos a estas cuestiones (Tourriñán (Dir.), 2008a, 2008b y 2012) y ahora, para este discurso, es suficiente afirmar que la responsabilidad situada quiere decir que es una responsabilidad compartida de educación por los diversos agentes de la educación (afecta a todos los agentes de la educación desde uno mismo y la familia, a la escuela, la sociedad civil y el estado) y una responsabilidad derivada de educación, que se inicia en la propia condición humana individual, social, histórica y de especie y se materializa en el reconocimiento del derecho “a” y “de” la educación en cada marco territorial legalmente establecido.

En definitiva, el cuidado, como atención moral, igual que la justicia, forma parte de la relación educativa y de la educación. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para convertir una interacción

en educativa. La relación educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. Pero convivir, comunicar y cuidar son relaciones previas a la relación educativa que establecen condiciones necesarias, pero no suficientes de esta.

7. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos: Libertad y educación no se excluyen y están co-implicadas en la relación educativa

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

En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de relación educativa se puede mantener que las actividades que realizamos no son las que determinan el significado. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción. En la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas. Nada de lo anterior anula el hecho de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas, en el que se toman decisiones técnicas, morales y políticas; un ámbito analizable desde los niveles epistemológicos de teoría, tecnología y práctica; un ámbito en el que la relación también es de uno consigo mismo y no sólo con el otro y lo otro; un ámbito en el que la relación entre comunicar, convivir, cuidar y educar no debe hacernos olvidar que no son lo mismo.

El profesor Ibáñez-Martín, en el texto de presentación del congreso internacional de Filosofía de la educación celebrado en Madrid en junio de 2012, nos lanzó un reto desde el problema central de la finalidad, centrándose en los cuidados que debemos hacer para educar: cada vez se hace más urgente replantearse una educación que sustancialmente se oriente hacia un cuidado por el desarrollo integral del ser humano, en el que la promoción de la libertad del educando impida cualquier diseño de la acción del educador como una imposición que pretenda moldear a los demás según los propios criterios personales y en el que la realización de quienes intervienen en el proceso educativo no se entienda desde una perspectiva individualista sino solidaria, sabiendo preocuparse empáticamente por el cuidado de los otros (Ibáñez-Martín, 2013).

Atendiendo a lo que llevamos dicho, tiene sentido afirmar que *la relación educativa es, genéricamente, relación*. La relación es una de las categorías aristotélicas (Ferrater, 1980). Relación se refiere a lo relativo, que se define como la referencia de una cosa a otra, de manera numérica, no numérica, determinada o indeterminada, activa o pasiva. El concepto de relación hace referencia también a categorías deducidas de los juicios. Y en este sentido se habla en términos kantianos de relación de causalidad y dependencia y de relaciones de comunidad o reciprocidad de acción entre el agente y el paciente. Pero, además, en el pensamiento contemporáneo, podemos hablar de las relaciones como vinculación entre hechos adscritos a dos o más objetos y así hablamos de relación de igualdad, de causa-efecto, de mayor a menor, de medio-fin. Una de las formas específicas de relación es la relación de encuentro humano que es una relación interpersonal en la que podemos integrar las relaciones de cuidar, comunicar, convivir, educar, etc. En ellas cabe diferenciar su sentido simétrico, recíproco o de transitividad, según proceda, lo mismo que su sentido de relación de uno a muchos, de muchos a uno, de uno a uno y de uno consigo mismo (Menne, 1976).

Siguiendo el orden del razonamiento anterior, también podemos decir que *la relación educativa es, específicamente, educativa*. Es educativa en la misma medida que cumple las condiciones de uso del

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

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

Me resulta imposible entender la relación educativa sin considerar estas condiciones derivadas de los criterios de uso del lenguaje común y de la finalidad que permite diferenciarla de otras actividades. El camino de la definición real se inicia en el análisis de las actividades que

nos permite preservar la finalidad. De este modo, además de discernir, conocer el aspecto de algo, definimos los rasgos propios de la educación, para llegar a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es saber discernir, saber definir y entender el concepto. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación que determinan en cada acto educativo su significado real.

Desde el punto de vista de la tradición pedagógica, de lo que se trata, es de tener claro lo que hay que hacer y de cómo y por qué hacerlo. Dürr en su obra *“Educación en la libertad”* nos dice, parafraseando lo que dice Froebel en *“La educación del hombre”*, que lo que hay que hacer en toda acción educativa completa es una *acción seguidora*, que cuida y comprende al educando, y una *acción anticipadora*, determinante, prescriptiva y exigente; mantiene que ambas acciones identifican de manera especial el “amor materno” y “la autoridad paterna” (Dürr, 1971, p. 25; Froebel, 1999). Su propio razonamiento lleva a Dürr más allá, para poder decir que toda la acción educativa ha girado siempre entre esos dos pilares que se han traducido de muy diversos modos en pares alternativos, de sentido no siempre antinómico y que hoy identificamos del siguiente modo: autoridad-libertad; coacción-libertad; autoritarismo-no intervencionismo; liberar-obligar; dirigir-dejar crecer; libertad-ordenación; autoridad-obediencia; libertad-educación; preparar para la vida-vivir la vida; tarea-resultado; encender el fuego-llenar el vaso; imparcialidad del juez-ayuda atenta, vigilante, asistencial y de servicio del cuidador.

La existencia de esos pares alternativos hace sostener a Dürr que la *“realización pedagógica”* se manifiesta sin excepción como *riesgo*, porque “la unicidad irreplicable del encuentro pedagógico, en ‘su concernir’ convoca al hombre entero, de modo que el educador ha de aceptar y tomar sobre sí el riesgo y el fracaso” (Dürr, 1971, p. 30). Una idea en la que profundizó el profesor Ibáñez-Martín en la lección inaugural del curso académico 2010-2011, en su Facultad, hablando de viejos y nuevos riesgos en la acción educativa con la esperanza de ver en

cada alumno el arco "IRIS": *Interés por aprender; Reflexión sobre lo percibido; Incorporación de lo que le aportan; Superación de los retos* (Ibáñez-Martín, 2010, pp. 24-25).

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

A primera vista, el dilema parece abocarnos -valga la expresión- a un callejón sin salida. Sin embargo, la contradicción entre los términos sólo existe cuando -como podremos comprobar- se solicita excesivamente el carácter de independencia de la libertad o el carácter de influencia de la educación. En un correcto entendimiento de ambos términos no existe contradicción, sino reciprocidad. A lo sumo, existe la apariencia contradictoria que es propia de todos los planteamientos antinómicos, si frente a la complejidad del objeto educación consideramos real la limitación de los dos conceptos sometidos a una relación interna en sentido idealista, de manera que incrementar uno exigiría disminuir otro.

La tradición pedagógica mantuvo, en palabras de Whitehead, que frente a una visión naturalista en la que, de la libertad incipiente del educando, surgiría de modo voluntario una disciplina autoperfectiva que abocase a la libertad moral, la relación libertad-educación exige realistamente demandas rítmicas de libertad y disciplina, exige un ritmo peculiar que obliga al educador a dosificar su influjo sobre la incipiente libertad del educando, según sea el grado de desarrollo de las disposiciones de éste (Whitehead, 1965, p. 56). Como dice Bantock, "las más altas libertades del ser humano implican, a fin de ejercitar la habilidad requerida por la libertad, la restricción y la disciplina esenciales al proceso de hacerse libres" (Bantock, 1970, p. 67).

No se trata, por tanto, de apuntarse a los lemas “más libertad, menos educación” o “menos libertad, más educación”, sino de asumir realistamente que el máximo de libertad requiere en cada caso el máximo de educación. Yo, como educando, tengo en cada momento la libertad que tengo y para mejorarla se requiere la mejor educación que pueda recibir. Se trata, de dejar elegir al educando, que use se libertad, porque aprende, ejercitándola en sus posibilidades, o sea, se trata de *educar en la libertad*. Pero se trata, también, de *educar para la libertad*; de tal modo que el educador, partiendo en cada caso de la capacidad que tiene el educando para organizarse de acuerdo con su condición humana, lo lleve a dominar los requisitos necesarios para elegir. En definitiva, hace falta una *educación de la libertad*, porque solo en la medida que el educando conoce su situación y condición y aprende a dominarlas, ejerciéndolas, adquiere competencia para actuar y decidir. La relación libertad-educación es educación ‘de’ la libertad: es educación ‘en’ y ‘para’ la libertad. Los términos libertad y educación no se excluyen en sí mismos, no son antagónicos por significado, aunque puedan instrumentalizarse y desvirtuarse para que lo parezcan. Pero, lo cierto es que libertad y educación son términos no antagónicos, que se requieren y se necesitan mutuamente. La libertad y la educación no se contraponen en sí mismas, se reclaman mutuamente, más allá del juego de la antinomia (Mantovani, 1972; Quintana, 1988) .

En la relación educativa, ‘libertad’ y ‘educación’ se reclaman mutuamente (Tourrián, 1979). Y si bien se establece la relación libertad-educación tomando como primer término de la misma a la libertad, esto no significa que dicha relación deba considerarse como transitiva, sino que en la relación libertad-educación, la libertad va delante porque pertenece a la persona y la educación va después porque es algo que recibe la persona.

No existe contradicción entre los términos de la relación, antes, al contrario, existe reciprocidad entre ellos. La libertad se beneficia de la educación, pero también la educación se beneficia de la libertad. Pues, si la educación es un proceso de ayuda al individuo a fin de que pueda realizar plenamente la humanidad en sí mismo, la educación se beneficia

de la libertad, porque, a medida que avanza el conocimiento, se pueden rebatir adecuadamente ideas que hasta ese momento se consideraban acertadas y se pueden decidir formas de educación más acordes con lo humano, que han de ser valoradas, elegidas y realizadas (Yela, 1956, p. 208).

Pero, no se trata de decir que la educación reclame la libertad, porque se beneficie de ella y es un instrumento para la educación. Se trata, más bien, de entender que la libertad y la educación se reclaman entre sí al mismo nivel de necesidad: la libertad es necesaria para poder llevar a término la educación y la educación es necesaria para llevar a término la libertad.

Algunos autores han tratado de negar la exigencia de la educación, por parte de la libertad, sin embargo, esto equivale a sostener, en contra del sentido común más elemental, que el hombre no puede mejorar su libertad o que el individuo alcanza espontáneamente la perfección de su libertad: ni nuestra realidad nos obedece incondicionalmente, ni el aprendizaje de las exigencias que nos impone la realidad propia y ajena en cada situación se alcanzan sin la ayuda de los demás.

La relación libertad-educación exige defender la *educación como principio de libertad*, porque la libertad procede de la educación ya que la libertad hay que educarla y, en este sentido, se habla de educación *para* la libertad y de la *libertad como meta* de la educación. Pero también hay que defender la *libertad como principio de educación*, porque la educación procede de la libertad ya que en la educación hay que elegir y el educando es agente libre al que se educa; sin libertad no se educa, se amaestra y, en este sentido, se habla de educación *en* libertad y de la *libertad como medio* de la educación (Tourriñán, 1979 y 2014, cap. 5).

La educación, sin lugar a dudas, es un principio de la libertad, porque la libertad procede de algún modo de la educación: la libertad reclama la educación. Y la libertad es un principio de educación, porque la educación procede de algún modo de la libertad: la educación reclama la libertad.

Esto es así, porque, por naturaleza, el hombre es *un ser inacabado*: su respuesta no está determinada por su estructura unívocamente, tiene en su haber unas necesidades que no le marcan de forma incondicionalmente eficaz el modo de satisfacerlas; el hombre no nace con una inserción preestablecida en una forma de vida, sino que, necesariamente, tiene que decidir una forma de realizarse. Por naturaleza el hombre *es un ser incompleto en un doble sentido*: no nace en condiciones de utilizar sus disposiciones con lucidez, ni aprende por sí solo espontáneamente con una total desconsideración a la ayuda que le prestan los demás. Además, por naturaleza, el hombre *es un ser limitado*: la respuesta humana no sólo produce los efectos que él quiere, sino los que tienen que producirse, con independencia de que piense en ellos o quiera considerarlos; la respuesta afecta a su realidad interna y externa en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades.

O sea, que el hombre, por ser como es, tiene la libertad del modo natural, al modo humano, es decir, inacabado (no está determinado unívocamente por su estructura, aunque no elige en ausencia de impulsos), limitado (no solo se produce el efecto que él quiera) e incompleto (no nace capacitado para usar sus disposiciones, ni aprende por sí solo sin ayuda de los demás). Y precisamente por tener la libertad así, incompleta, se habla de la educación como principio de la libertad, pues sólo gracias a la educación aprendemos a usar competentemente la libertad. Pero precisamente, también, por tenerla incluso de manera inacabada, podemos hablar de la libertad como principio de la educación, ya que es evidente que ésta carecería de toda posibilidad, si el hombre fuera un mero conjunto de reflejos determinados unívocamente, es decir, si el hombre estuviera determinado, sin posibilidad de asumir intencionalmente su vida y el tipo de existencia que para sí desea. Y, además, como la libertad la tiene de manera limitada, para satisfacer sus necesidades tiene que aprender a marcarse fines y aprender a lograrlos, porque cualquier objeto no satisface igualmente cada exigencia o necesidad, ya que cada objeto tiene unas propiedades y, según ellas son, así afectan a las propiedades de la exigencia que queremos satisfacer. De

este modo, el conocimiento de esas relaciones y la oportunidad real de lograrlas es el camino de la acción educativa concreta.

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

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

Antes de seguir adelante, conviene dejar bien sentado que afirmar la educación como principio de la libertad no es lo mismo que afirmar que la educación nos da la libertad. No cabe duda de que algunos así lo han entendido; pero, obviamente, la educación no puede entenderse como un proceso de creación en sentido pleno. Si el hombre no contase en su haber natural con la capacidad de poder elegir, sería imposible toda elección, pues, como ya sabemos, aprender a elegir rectamente implica la existencia de la propiedad de elegir. Más bien hemos de entender que la educación es un acto de creación en sentido analógico. Por consiguiente, la educación de la libertad no equivale a crear la libertad, sino que equivale, de acuerdo con nuestras reflexiones, a poner los medios adecuados para que el educando actualice ese atributo de la condición humana.

Es cierto que el acto de la decisión implica independencia; pero la independencia que reclama el ejercicio de la libertad no equivale a ausencia de cualquier ayuda. Por supuesto que tampoco equivale a una imposición ajena. Ahora bien, entre el craso abandono del educando ante la realidad y la constricción del mismo a las expectativas del educador, se extiende todo el campo del consejo pedagógico, o lo que es lo mismo, el campo de la actividad educativa sistematizada. En la tradición pedagógica,

los términos libertad y educación se necesitan mutuamente y no se excluyen:

“El hombre no tiene el instinto del animal y es preciso que él se cree a sí mismo su plan de conducta. Mas, como no es inmediatamente capaz de hacerlo, sino que llega al mundo en estado inmaduro, tiene necesidad de la ayuda de los otros” (Kant, 1966, p. 70).

La educación de la libertad exige educación ‘en’ y ‘de’ la libertad. La relación libertad-educación exige despertar en el alumno el deseo de buscar personalmente las soluciones correctas y no sofocarlo de opiniones legítimas que deben ser ponderadas y si es pertinente rechazadas, exponiendo no sólo las razones de su invalidez, sino también las causas por las cuales se ha llegado a tal opinión (Ibáñez-Martín, 1969, p. 93). Esto significa que el interés del educador por cultivar la libertad del educando le llevará a adoptar, en algunas ocasiones, una postura de silencio, de abstención. Y no porque defienda la neutralidad como lema de la educación, sino porque es consciente de que el educando posee en esas ocasiones todos los medios y condiciones necesarias para realizar una elección lúcida.

Del mismo modo, su afán por llevar al alumno al recto ejercicio de la libertad le obligará, en todas aquellas situaciones educativas que desborden las posibilidades decisorias del alumno, a ponderar los argumentos a favor y en contra de cada solución posible. Otras veces estará obligado a actuar como árbitro imparcial que decide sin favoritismos, aunque le hubiera gustado más que la solución se inclinase hacia un lado determinado. Otras veces hará exposiciones emocionadas a favor de la relación entre un enunciado y la realidad que expresa. Todo ello es así, porque la realización de un acto requiere ejecución, interpretación y expresión. Las estrategias procedimentales que utilice son muy diversas y siempre orientadas al objetivo de elegir aquellos modos de intervención que garantizan la capacitación del educando para elegir su modo de vida y su posición ante los valores. Si esto es así, la premisa básica de la acción del profesor es de compromiso responsable para que el alumno aprenda a distinguir entre valor, valoración, elección,

obligación, decisión, convicción, interpretación y sentimiento que se producen en la realización de algo. Para ello, a veces, hará de abogado del diablo, a veces, hará de desconocedor de la solución al problema e incluso buscará que el alumno vea la importancia de no tomar postura ante algo o de abstenerse, o de hacerle ver su propia preferencia como sentido de acción y sentido de vida, pero siempre desde el compromiso responsable de enseñarle a elegir, distinguiendo valor de algo y elección de ese algo, ya sea ese algo vinculado a la tradición, la innovación, la grandeza de miras o la dignidad, ya sea contemplado desde la perspectiva de la verdad, la bondad, la belleza o la creación.

La verdadera postura de la escuela es la postura de libertad comprometida y actividad responsable, pues la garantía de libertad no es la neutralidad del profesor, sino el respeto a la integridad de la personalidad del alumno (Weiss, 1967, p. 1). La verdadera postura de la escuela es aquella que obliga a enjuiciar y decidir sobre todos los esquemas fundamentales en la formación del hombre, a fin de que los alumnos sepan qué es lo que van a recibir de la Institución (Jeffreys, 1955, p. X). En definitiva, es una postura que, rechazando ingenuos conceptos de libertad, trata de educar utilizando la libertad como medio y como meta.

8. La relación educativa, más allá de lemas y metáforas educacionales, requiere llegar al significado de educar

Antinomia no significa solo existencia de un par alternativo de conceptos que entran en conflicto, sino también oposición entre dos leyes o dos reglas, cada una de las cuales puede fundamentar nuestra adhesión. En la solución de la concepción antinómica de la educación, todas las soluciones unilaterales (respuesta singularizada solo en uno de los elementos del par alternativo) son reduccionistas, arbitrarias, poco realistas y dogmáticas, porque enfocan la solución desde una perspectiva unilateral (la de sacar de dentro del educando algo -educere-, en unos casos, y, en otros casos, la de criar, alimentar y meter algo dentro del educando desde fuera -educare-). Pero, en su afán por defender y extender su propuesta teórica, los partidarios del pensamiento vinculado a cada uno de los elementos del par alternativo generan enunciados

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

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

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

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, los lemas son enunciados aislados, pero afirmados con seguridad y vehemencia, porque operan como símbolos que reúnen en una sola expresión las ideas y actitudes claves de las diversas teorías. De cada teoría pueden surgir varios lemas que intentan atraer la atención hacia el aspecto que pretende focalizar el lema. Los lemas no se rigen por ninguna forma típica

a la que deban ajustarse y no pretenden explicar el significado de los términos ni facilitar la discusión en torno a un tema. Precisamente por eso no es correcto criticar un lema alegando inexactitud o incompleta representación de los usos lingüísticos.

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

En el lenguaje común, la metáfora es un tropo, es decir, un uso de una palabra en un sentido distinto del que propiamente le corresponde, pero que tiene con éste alguna conexión. Semánticamente, la metáfora traslada el sentido recto de una palabra a otro figurado en virtud de una analogía, comparación o semejanza. La metáfora forma parte del pensamiento y es recurso para iniciar el camino de la definición, porque, cuando no sabemos con precisión qué es una cosa, acudimos a otras cuya semejanza nos aproxima al contenido del nuevo concepto que tratamos de elaborar (Ricoeur, 1995; Agís, 2011 y 2019; Reboul, 1984 y 1994, Scheffler, 2010). Ahora bien, una cosa es usar la metáfora como punto de partida de la definición y otra muy distinta y no procedente es aceptar la metáfora como punto de llegada o punto final de la definición.

J. Dewey, en su obra *Democracia y educación*, expone en sus seis primeros capítulos las diversas teorías que han iluminado el pensamiento de los educadores y las metáforas que las definen (Dewey, 1971). Por su parte, J. P. Wynne, en su obra *Theories of Education*, expone con una intención más analítica los mismos contenidos (Wynne, 1963). Son

ejemplos clásicos de metáforas derivadas de teorías educativas, las siguientes, entre otras:

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

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

Las metáforas nacen en la educación para realzar simbólicamente la función de educar; son, de manera genérica, enunciados que, de modo conciso, pretenden crear una imagen funcional de un determinado problema. No suelen abrigar el propósito de expresar el significado de los términos que utilizan. Antes bien, amparados en el razonamiento analógico y comparado, expresan verdades significativas y sorprendentes descubiertas en los fenómenos que confrontamos. No son simples fragmentos de información que cristalizan actitudes clave de algún movimiento, como los lemas. Forman parte de las afirmaciones teóricas

mismas, siendo uno de los componentes fundamentales de esas afirmaciones, pues su objetivo es confirmar las verdades descubiertas en los fenómenos que confrontamos. Si yo digo “los libros son papel impreso” no he dicho nada falso, pero es obvio que, en esta metáfora, sin mentir, no se expresa la plena realidad de la palabra libro (Scheffler, 1970, p. 43).

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

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

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

En la relación educativa reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad,

con objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la acción educativa, ya que ‘educación’ tiene significado propio.

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como la relación interactiva que establecemos para realizar la actividad de educar, tal como queda reflejado en el Cuadro 1.5. La visión compleja de la realidad humana no se ajusta a dos reinos, el del corazón y el de la cabeza, por mucho poder de captación que tengan expresiones como “educan dirigiéndose sólo a lo que las personas tienen por encima de su cuello”, o “hay personas que solo piensan con el corazón” o “piensan solo por debajo de la cintura”. Los lemas, las metáforas y el pensamiento antinómico hay que asumirlos en sus limitaciones de significado, no sustituyen en rigor lógico la definición y precisamente por eso toda posición vinculada a la complejidad no puede limitarse a esos dos conceptos de corazón y cabeza. Desde la complejidad, si mantenemos la comparación, deberíamos hablar de inteligencia afectiva, de inteligencia volitiva, de inteligencia operativa, de inteligencia proyectiva, de inteligencia simbolizadora y de inteligencia razonadora, porque son aplicaciones de la inteligencia a las dimensiones reales y distintas de nuestra actividad interna que requieren en cada caso ser bien gestionadas. Quedarse al concepto de inteligencia emocional es subalternar la educación afectiva a la educación emocional y si asumimos que emoción y sentimiento no son lo mismo, educación emocional no es sinónimo de educación afectiva, porque en el sentimiento se integra afecto, valor y expectativas (Tourrián, 2016). Desde la perspectiva de la Pedagogía como conocimiento de la educación y de la educación como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, estamos obligados a mantener la educación intelectual, la educación afectiva, la educación volitiva, la educación operativa, la educación proyectiva y la educación creativa (interpretativa-mental-simbolizante-creadora) como espacios dimensionales de la intervención que no se confunden y responden a dimensiones humanas de actividad común interna

diferenciadas, a competencias adecuadas, a capacidades específicas, a disposiciones básicas, a conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales de desarrollo y a finalidades específicas.

Cuadro 1.5: Relación educativa como interacción para educar



Fuente: Touriñán, 2016, p. 396. Elaboración propia.

10. La relación educativa exige sistematizar rasgos de carácter que determinan el significado de ‘educación’

Como ya he dicho en el epígrafe 2, la relación educativa lo es, *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término ‘educación’ y se preserve la finalidad de educar*. Si no, será cualquier otro tipo de relación. A la relación educativa le conviene la definición sinónimica, pero aquella debe analizarse en sus propios rasgos como corresponde a la definición real de cualquier término. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos que determinan en cada acto educativo su significado real.

Distinguir qué hace que una relación sea educativa, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto. En definitiva, hemos de construir el

pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es “educativa”, porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otra entidad que se defina y sea comprensible.

El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina y eso que la determina nace de la complejidad objetual de educación que exige resolver en cada caso concreto de actuación las relaciones entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación que son propias de la actividad común interna del hombre.

El carácter, el conjunto de rasgos que determinan el significado de educación, se vincula a la complejidad objetual de educación. *La complejidad objetual* es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto ‘educación’, y atender a las características propias de este, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter) y afrontar cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación. Las relaciones que se establecen entre esos elementos hacen posible identificar los rasgos internos determinantes (de carácter) de la educación (Touriñán, 2014 y 2015).

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento ‘educación’ nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa: intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto ‘educación’, que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter). La actividad es el pilar central de la complejidad del objeto ‘educación’.

En mi opinión, es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación:

- La condición fundamentante de los valores en la educación
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación
- La doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción.

Respecto de la primera condición, hemos de decir que la educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores, pues, dado que no tenemos que ser todos lo mismo en la vida necesariamente, se infiere que cada uno sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás. Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida. Y esta relación entre educación y valores es la que hace de la educación en valores sea una necesidad inexorable. La educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. Tenemos que conocer, estimar, y elegir valores; la educación en sí misma es un valor, enseña valores y, cuando educamos, estamos eligiendo valores, porque nos marcamos fines y los fines son valores elegidos. A los valores les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la *relación medio-fin*. La relación educativa, desde la condición fundamentante del valor, se hace de carácter axiológico y se entiende necesariamente como educación en valores para la construcción de procesos y de hábitos operativos de elección que se concretan en creación de sentido responsable de acción, desde la perspectiva de vincular medios y fines

La condición fundamentante del valor hace que el objeto de conocimiento 'educación' sea como es: valores elegidos. Desde la perspectiva del valor, la educación implica *relación valor-elección*, porque construimos fines y eso significa que tenemos que desarrollar *hábitos operativos* que nos permiten relacionar las cosas que elegimos y ordenarlas como fines y como medios. Hay que lograr en cada educando hábitos operativos, que se vinculan al *sentido de la acción responsable*. *La responsabilidad y el sentido de acción son principios de la educación vinculados al carácter axiológico de la misma.*

Por medio de la primera condición, la educación adquiere carácter axiológico. *Carácter axiológico* significa que la educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. En cada acción nos marcamos fines, que son valores elegidos y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la relación medio-fin. Los valores son elegibles, porque nos marcamos fines, que son valores elegidos. Y así, *el carácter axiológico determina la educación como construcción de procesos, de relación medios-fines.*

Respecto de la segunda condición, hemos de decir que el significado de agente marca un rasgo de carácter en la educación que no puede soslayarse, so pena de renunciar a educar. Se piensa siempre en la relación educativa como una relación entre dos, pero lo cierto es que la relación educativa es, de manera inequívoca, relación de uno consigo mismo. En la relación educativa somos cada uno de nosotros *agentes-actores* que nos dejamos guiar y obedecemos a las personas que ejercen la condición de educadores. Realizamos un montón de operaciones guiados para educarnos. Pero, además, somos *agentes-autores* que nos guiamos a nosotros mismos en procesos de educación, decidiendo nuestras metas e integrando nuestros actos en nuestros proyectos. Por medio de la educación emprendemos la tarea de ser actores y autores de nuestros proyectos, incluso si nuestra decisión es la de actuar según nos digan los demás. *En cada caso, como agentes, estamos abocados por la*

educación a emprender la tarea de ser autores y actores de nuestros propios proyectos.

Desde la perspectiva de agentes, la peculiaridad de la acción educativa no estriba en el hecho de que sean uno o dos agentes, sino en la incuestionable verdad de que cada persona es agente -actor y autor- de su propio desarrollo de alguna manera y por consiguiente hay que lograr en cada educando *hábitos volitivos*, de querer las cosas y comprometerse con ellas, obligándose, y *hábitos proyectivos*, que le permiten integrar las cosas en sus proyectos, identificándose con ellos y estableciendo metas. Los hábitos volitivos se vinculan al compromiso personal y los hábitos proyectivos se vinculan al sentido de vida. Es decir, que yo educo para que el educando pueda educarse y decidir y desarrollar su proyecto de vida y formación. No sólo operamos (elegimos hacer cosas, hacemos operaciones, actuamos), también nos obligamos (compromiso voluntario) y proyectamos (hacemos proyectos, decidimos actuar). En la relación educativa, el educando es también sujeto de su educación que ha de encontrar el control de su propia vida, desarrollando el sentido patrimonial de su condición humana individual, social, histórica y de especie. Me marco fines, pero, además, me obligo a mí mismo y controlo con autonomía mi elección, decidiendo las acciones desde mi proyecto, incluso si mi proyecto decidido es hacer lo que me digan los demás. Desde el punto de vista de los agentes, la educación se hace de carácter personal y patrimonial y exige entender la relación valor-obligación y valor-decisión, porque en la acción educadora, junto al hábito operativo, tienen su lugar los hábitos volitivos y los hábitos proyectivos (Ferrater, 1979, pp. 119-155; Dearden, Hirst, Peters, 1982).

Por medio de la segunda condición, la educación adquiere carácter personal y patrimonial. *Carácter personal* de la educación quiere decir que la acción educativa respeta la condición de agente del educando y lo prepara para comprometerse y obligarse personalmente (es el origen genuino de su elección), de manera voluntaria, en sus actuaciones y para inventar o crear modos originales-singulares (que nacen en él y de él) de realización de la existencia, afrontando su condición humana (individual, social, histórica y de especie), con autonomía y responsabilidad, dentro

del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos (Arendt, 1974; Damasio, 2010; Gervilla, 2000, Haidt, 2006; Marina, 2009; Morin, 2009; Pinker, 2011; Mosterín 2008; Duch y Melich, 2005).

Carácter personal de la educación significa que nos obligamos a actuar como procede, bajo las consideraciones del deber simple, el deber urgente y el deber fundamental, cualquiera que sea la forma de racionalidad que hayamos utilizado para comprender la situación. Además de hábitos operativos, necesitamos hábitos volitivos de compromiso y obligación personal a la acción. Esto marca el sentido personal de la educación como compromiso propio y original, es decir, nacido de uno mismo hacia su educación, que no debe ser vista alejada de la existencia del otro y de lo otro en cada intervención. Estamos obligados a ser actores y autores en la acción educativa respecto de uno mismo y del otro y de lo otro. Nos comprometemos con los valores voluntariamente para cumplir reglas y normas. *El compromiso y el origen de la acción en la persona que es agente son principios de educación vinculados al carácter personal.*

Carácter patrimonial, significa que, cuando nos marcamos fines, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos de nosotros mismos, nuestro propio patrimonio: nos identificamos en la decisión, nos individualizamos y determinamos nuestro sentido de vida. *La identidad, la individualización y el sentido de vida son principios de la educación vinculados al carácter patrimonial.* Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a comprometernos y a decidir nuestras metas, integradas en nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia: nos construimos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros

podremos corregir y variar, amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión. *El carácter patrimonial determina la educación como construcción de metas y proyectos personales. La finalidad se convierte en meta, porque se integra en nuestros proyectos.*

Respecto de la tercera condición, se sigue que yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo e incluso puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Desde la tercera condición, hay que insistir en que la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una acción que se desempeña mediante la relación educativa. Cabría decir, por tanto, que a la educación le convienen tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en el sentido más clásico y universal de métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica (Mosterín, 2008b). Esta doble condición identifica la complejidad de la acción educativa para el conocimiento pedagógico, que debe resolver en cada caso la relación teoría-práctica: debo pasar del pensamiento y del conocimiento a la acción. Y para eso no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La realización efectiva de la acción exige ejecutar por medio de la acción, lo comprendido e interpretado, expresándolo.*

Y para que esto sea posible, tenemos que hacer una *integración afectiva*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente (mediante apego positivo) lo que queremos lograr con valores específicos; pero, también, necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta desde la racionalidad, de manera explícita, con el

conocimiento. Y necesitamos, además, hacer una *integración creativa*, 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 relación al conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural: construimos cultura simbolizando.

Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito creativo, simbolizante-creador. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera experiencia sentida del valor. Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento y vinculamos, con apego positivo, lo que queremos hacer con lo que es valioso, para resolver la situación con hábitos intelectuales y creativos.

Las cualidades personales de los agentes le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena, porque las personas no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa obliga a asumir la relación valor-sentimiento y nos ofrece, no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca.

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

Por medio de la tercera condición la educación adquiere carácter integral, gnoseológico y espiritual. *Carácter integral* quiere decir desarrollo dimensional integrado de cada educando desde su actividad común interna: pensar, sentir afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), para desarrollar con posibilidades de éxito la condición humana individual, social, histórica y de especie en las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida (personal, familiar, local, escolar, profesional, etcétera). *Carácter integral* de la educación quiere decir educación de todo el educando, como un todo desde su actividad interna, no como una suma de partes. *Positividad y desarrollo dimensional son principios de educación derivados del carácter integral de la misma, porque la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional, como principios.*

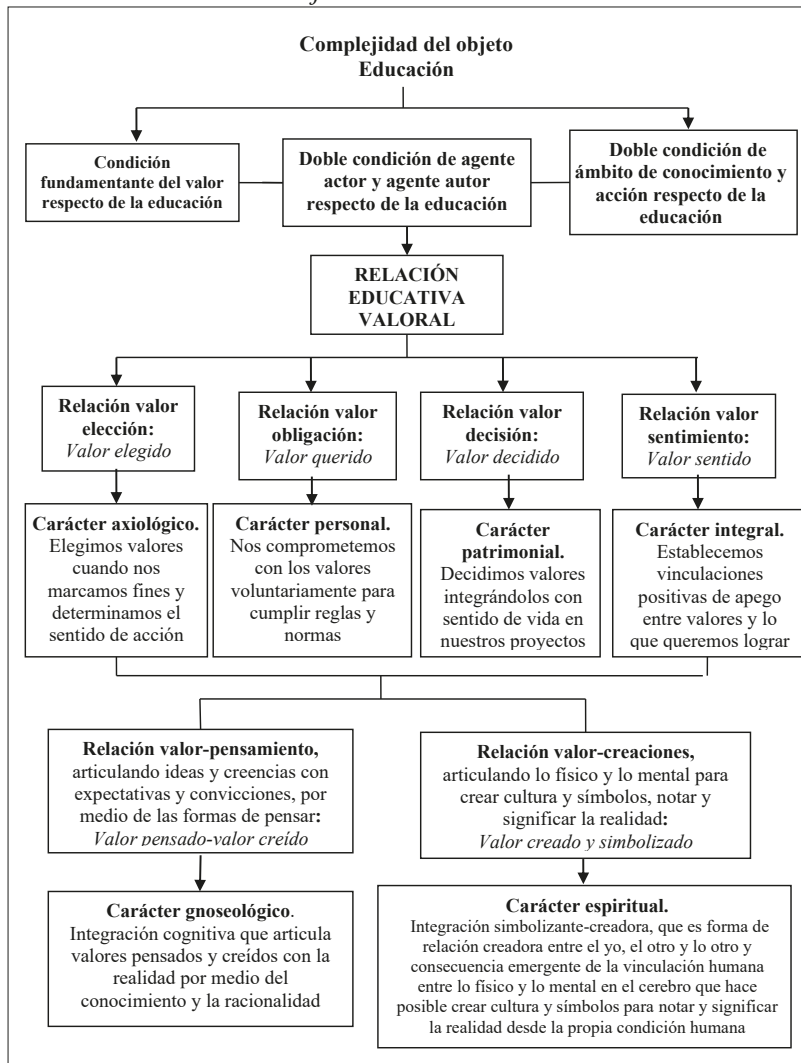
Y así, puede decirse que toda acción educativa tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, tal como se resume en el Cuadro 1.6.

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 creadora y concienciadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, 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, construcción de procesos y construcción de metas), *creación* (construcción de cultura simbolizada) de las personas en desarrollo y *variables contextuales* que nos permiten configurar un “todo concordado” entre valores, pensamientos, sentimientos, obligaciones,

Cuadro 1.6: Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de ‘educación’



Fuente: Touriñán, 2014, p. 645.

elecciones, decisiones y creaciones. Todas las dimensiones intervienen en cada caso y la educación no se resuelve atendiendo a una de ellas

solamente. *Carácter gnoseológico* quiere decir que somos capaces de integración cognitiva, o sea, que aprendemos a relacionar ideas y creencias utilizando las formas de pensar, de manera que podamos articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad en cada uno de nuestras elecciones, voliciones, proyectos, sentimientos, pensamientos e interpretaciones creativas. *La integración cognitiva es principio de educación derivado del carácter gnoseológico.* *Carácter espiritual* significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenidos de pensamiento y sus productos. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos la toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir, como corporeidad mental que integra de manera emergente en el cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos. *Carácter espiritual* quiere decir que podemos construir cultura, es decir, que podemos construir simbolizando. *La integración simbolizante-creadora es principio de educación vinculado al carácter espiritual.*

Para mí, la educación se define atendiendo a rasgos de carácter que determinan el significado de educación. Nada es educación, si no cumple las condiciones de uso común, finalidad y los rasgos de carácter. Toda acción educativa se distingue de las demás por el uso común y por la actividad, pero además se singulariza, atendiendo a criterios de definición real porque, desde la complejidad objetual de educación, a la acción educativa se le atribuyen rasgos de carácter que determinan el significado. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común

Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la

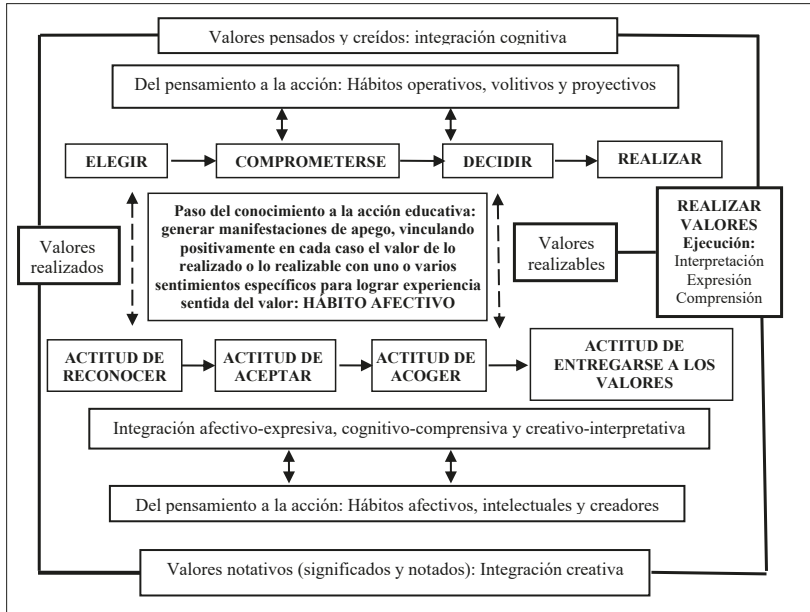
acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica en cada ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecutar la acción, atendiendo a la comprensión interpretación, y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva).

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos *reconocimiento* de nuestra elección; manifestamos y esperamos *aceptación* de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos *entrega* a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y realizar un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de *reconocimiento*, *aceptación*, *acogida* y *entrega* a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta, tal como reflejamos en el Cuadro 1.7, bajo la forma de relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

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. Nosotros ejecutamos la actividad común en cada interacción. Y solo de ese modo llegamos a la realización concreta de algo que siempre implica, elegir procesos, obligarse (comprometerse voluntariamente), decidir metas y proyectos (de acuerdo con las oportunidades y en cada

circunstancia), sentir (integrar afectivamente, expresando), pensar (integrar cognitivamente, comprendiendo) y crear cultura (integrar creativamente, interpretando, dando significado mediante símbolos).

Cuadro 1.7: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Touriñán, 2022a, p. 139.

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia. *La realización efectiva de la acción exige, en la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión.* La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva (expresión)*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer *integración cognitiva (comprensión de lo pensado y creído)*, relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta de manera explícita desde la racionalidad con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una

integración creativa (interpretación simbolizante-creadora), es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, que interpreten cada acto, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. La *integración creativa* articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, simbolizando (Tourriñán, 2019b).

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

Desde la perspectiva del paso del conocimiento a la acción, en cada actuación hacemos un camino de doble dirección que nos permite ir (Tourriñán, 2022a):

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

La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes hacia la innovación y las experiencias sentidas de la emoción y del valor; la creatividad nos produce sentimientos singulares y los sentimientos impulsan o inhiben la creatividad. La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior en cada aprehensión y comprensión de la realidad innovada; usamos la cognición y la creatividad para comprender e interpretar, significar e innovar (Novak, 1998). La cognición y la afectividad se vinculan porque somos afectividades conscientes y

pensantes: relacionamos ideas y creencias y generamos convicciones sobre lo que elegimos, lo que nos compromete y lo que decidimos, porque lo sentimos, alcanzando experiencia sentida de lo valioso, de la realidad, de nuestros actos y de nuestros pensamientos. La cognición, la creatividad y la afectividad se vinculan a la estética, porque, además de comprender, somos capaces de hacer interpretaciones simbólicas y atribuir significado a la belleza como armonía o relación entre las formas, generando experiencia sentida de esa relación. En la articulación de la acción somos capaces de pasar, en cada acto, de la sensibilidad al sentimiento y de la cognición y la afectividad a la creatividad y a la estética.

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, comprensión y expresión, que exigen además de la integración afectiva, la integración cognitiva y la integración simbolizante-creadora.

Cada actuación es un camino que implica el valor pensado y creído, valor creado, simbolizado y significado, valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido. El paso del conocimiento a la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. La relación educativa se hace de carácter axiológico, personal y patrimonial y de carácter integral, gnoseológico y espiritual.

Dentro del marco que acabo de exponer, yo quiero hablar en este artículo de la relación educativa como acto concreto. No como una cuestión de *educabilidad* que nos llevaría a enumerar las capacidades humanas que hacen posible recibir educación. Tampoco como una cuestión de *educatividad*, que nos llevaría a enumerar las competencias

que hacen viable que un sujeto pueda dar educación. Por supuesto, tampoco como una cuestión de libertades formales y reales que garantizan *la oportunidad de educar* en un territorio legalmente determinado que constituye la forma institucional de plantear la relación entre justicia y cuidado. Yo quiero deliberar sobre el propio concepto “relación educativa” que aúna en un solo acto educabilidad, educatividad y oportunidad de educar y quiero deliberar sobre ese concepto, cultivando una reflexión independiente, como diría Herbart. El resultado de mi pensamiento sobre esa cuestión es lo que pretendo ofrecer. Mi planteamiento es el siguiente (Tourrián, 2016 y 2017):

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

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como el ejercicio de la educación y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y que he sistematizado en un triple eje condicional: valores, agente actor y autor y la concurrencia de conocimiento y acción. Esta triple condición debe cumplirse en cada caso concreto de la relación educativa, porque desde la complejidad se fijan los rasgos que determinan realmente el significado de ‘educativo’ y permiten singularizar la relación respecto de otros tipos de relaciones (García del Dujo, 2022). Si no se cumplen esos rasgos de significado que caracterizan

a 'educación', la relación educativa será genéricamente relación, pero no podrá ser específicamente educativa, porque no lograría caracterizarse frente a otras relaciones. Debemos asumir que:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos mejorar el sentido responsable de acción, en cumplimiento del carácter axiológico de la educación, construyendo procesos desde la relación medios-fines
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos mejorar el compromiso voluntario de acción, en cumplimiento del carácter personal de la educación
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos mejorar el sentido de vida individualizado que tiene esa acción, en cumplimiento del carácter patrimonial de la educación, construyendo metas
- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que podemos orientarnos hacia el logro de experiencia sentida del valor por medio de la integración afectiva, en cumplimiento del carácter integral de la educación.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad, en cumplimiento del carácter gnoseológico de la educación
- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora del valor en cumplimiento del carácter espiritual de la educación y

darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura

- y, por último, como voy a exponer en el epígrafe siguiente, en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

Cada una de estas vinculaciones son exigencias, por principio de significado, de educar: nada es educativo si no tiene los rasgos propios de carácter y sentido que son inherentes al significado de educación; sólo así la relación será educativa. La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación, y las exigencias derivadas de los rasgos propios del significado de educar, que han de manifestarse, en cada intervención por medio de la actividad común (Tourrián, 2016).

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

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

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

Cada una de estas vinculaciones que se establecen en la actividad común interna del hombre genera y da lugar a un rasgo de carácter que determina a la relación educativa frente a otro tipo de relaciones. El carácter es una exigencia de la definición real; la complejidad objetual de la educación origina el carácter de la misma a partir de la actividad común interna y la relación educativa debe cumplir esas exigencias por principio de significado: nada es educativo si no tiene los rasgos propios del carácter de la educación; sólo así la relación será educativa. La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación, y las exigencias derivadas de los rasgos de carácter de la educación tal como los he ido especificando en el epígrafe anterior.

11. La relación educativa asume también el rasgo de sentido pedagógico, que es inherente a 'educación', en el significado

En la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, que se infiere de la vinculación que se establece entre el yo y el otro, en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica; es decir, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*. El sentido de la educación es lo que la cualifica. Los agentes actúan y sus acciones tienen sentido de acción (relación fines-medios) y sentido de vida (relación decisión-proyectos-metas), pero, además, tienen el sentido propio del significado de la acción que realizamos: a la acción

educativa le corresponde un sentido que es inherente al significado de 'educación' (Touriñán, 2013a). El significado de la educación está conformado por los rasgos de carácter y de sentido. El carácter determina el significado de 'educación', el sentido, derivado de las vinculaciones de agentes en cada acto educativo, cualifica el significado de 'educación'.

El carácter de la educación nace de la complejidad objetual de educación. Como acabamos de ver en el epígrafe anterior, es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación: la condición fundamentante de los valores en la educación, la doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación y la doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción. En nuestros días, el carácter de la educación se establece como carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual (Touriñán, 2014c).

El sentido pedagógico de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. En cada situación concreta nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros y generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura. Por esta posibilidad de crear símbolos para notar y significar cultura y realidad desde su propia condición humana, podemos hablar de la condición humana individual, social, histórica y de especie, porque el hombre se adapta, acomoda y asimila su condición desde un mundo simbolizado. Nuestros hábitos creadores y simbolizantes nos permiten interpretar la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso (Touriñán, 2014; Touriñán, Dir., 2012).

La vinculación entre el yo, el otro y lo otro es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro", y "lo otro" en cada caso concreto de actuación (Touriñán, 2015). El sentido pedagógico de la educación se

establece en nuestros días, desde las vinculaciones entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, como un sentido espacial (territorializado), temporal (durable), de género (cultural) y de diferencia específica (formativo). Desde el punto de vista del sentido de la educación, toda acción educativa se cualifica como de sentido territorial, durable, cultural y formativo y admite variadas respuestas, atendiendo a las circunstancias de cada caso (Touriñán, 2016).

En Pedagogía, el sentido de la educación es un elemento fundamental en el significado de educación, no porque se cualifique la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acción, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, sino porque, si no se conjuga en cada acción la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, no abarcaremos la condición de agente de la educación en su extensión: pues mi derecho 'a' y 'de' la educación es un derecho legal y legítimamente encuadrado en un marco legal territorial y con unas circunstancias concretas que condicionan oportunidades específicas. Si no se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, el agente pierde su ubicación de sujeto situado en el mundo. Sin esa reserva, no distinguiremos entre la integración territorial de las diferencias culturales y la inclusión transnacional de la diversidad cultural en cada agente de la educación (Reboul, 1972; Melich, 2010 y 2018; Merieu, 2016; Ortega y Romero, 2019; Ruiz, Bernal, Gil y Escámez 2012; Van Manen, 1998 y 2004).

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa-intencional, proyectiva-moral y creativa. Hablamos también de educación rítmica, verbal, lingüística, matemática y audiovisual-virtual. Hablamos, además, de educación religiosa, ambiental, científico-natural y sociohistórica. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja en particular un modo distinto de abordar la educación: en el primer caso, hablamos de la pedagogía de las dimensiones generales de intervención; en el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las formas de expresión; en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las áreas de

experiencia. Las áreas de expresión y experiencia constituyen ámbitos de educación y son susceptibles de intervención pedagógica (Tourriñán, 2017; Tourriñán y Oliveira, 2021; Tourriñán y Longueira, 2018 y 2016).

Cada uno de estos ámbitos puede ser desarrollado atendiendo a las dimensiones generales de intervención, desde una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora. La educación puede tener *sentidos filosóficos* diversos: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera (Carr, 2014). Pero, cuando hablamos del sentido como característica del significado de educación, queremos referirnos a una *cualificación propia del significado de educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido inherente al significado de educación. Tendrá sentido pedagógico*

Cuando hablamos de sentido cultural, por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación (resultado de valorar el área de experiencia cultural como educación), ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido cultural, estamos pensando en el sentido pedagógico: un rasgo cualificador, que es propio del significado de educación y que se integra en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda educación tiene, por principio de significado, sentido cultural, territorial, duradero y formativo.

En las sociedades abiertas, pluralistas y constitucionalmente aconfesionales, se evidencia la necesidad de modelos de intervención que propicien el sentido cultural como rasgo definitorio propio del significado de la educación, que admite diversas respuestas, desde el multiculturalismo al interculturalismo, desde el tratamiento simétrico al tratamiento asimétrico de las diferencias, desde la integración territorial de las diferencias a la inclusión transnacional de la diversidad, pero

siempre desde una visión coherente con los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación. El sentido cultural de la educación se vincula al principio educativo de la diversidad y la diferencia, en tanto que rasgo definitorio que cualifica el significado de educación, atendiendo a la categoría conceptual y clasificatoria de 'género'.

El sentido pedagógico de la educación está vinculado a la respuesta formativa que en cada momento cultural se da a la condición humana individual, social, histórica y de especie. El sentido de la educación se integra en la orientación formativa temporal de la condición humana por medio de las materias escolares, pero no se confunde con las materias escolares de estudio, derivadas de las áreas culturales que están vigentes y consolidadas en cada momento sociohistórico. Esto es así y, precisamente por eso, tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo determinante del significado y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente toda educación es de matemáticas o de física o de literatura o de artes. Al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, etcétera, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido territorial, durable, cultural y formativo. Este sentido pedagógico admite diversas respuestas concretas, según se trate de una materia escolar general o profesional, de formación ocasional, permanente o continua, de formación presencial o virtual, de formación sincrónica o asincrónica, etcétera.

El sentido pedagógico de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica que están presentes en el significado de educación; es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro", y "lo otro" en cada caso concreto de actuación (Tourriñán, 2015 y 2013b).

Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran el *significado* de 'educación'; el carácter determina el significado; el sentido lo cualifica. Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación desde su complejidad objetual (axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica (territorial, durable, cultural y formativa). Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación y darle la respuesta adecuada de acuerdo con las oportunidades concretas y las circunstancias específicas de cada acción (Tourriñán, 2014).

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro y se genera en la educación el sentido de cualificación espacial, temporal, de género y de diferencia específica. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, temporal, cultural y formativo, sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido espacial (territorial), temporal (durable), de género (cultural) y de diferencia específica (formativa), cualquiera que sea el área de experiencia cultural con la que educamos y cualquiera que sea el sentido filosófico que le atribuye una sociedad a la educación (Tourriñán, 2014 y 2015).

El sentido durable, territorial, cultural y formativo cualifica la acción educativa en cada caso concreto según las oportunidades. El sentido no determina sin más el significado de la educación. Atendiendo a estas cuatro categorías conceptuales clasificatorias, la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso concreto nos permite hablar de

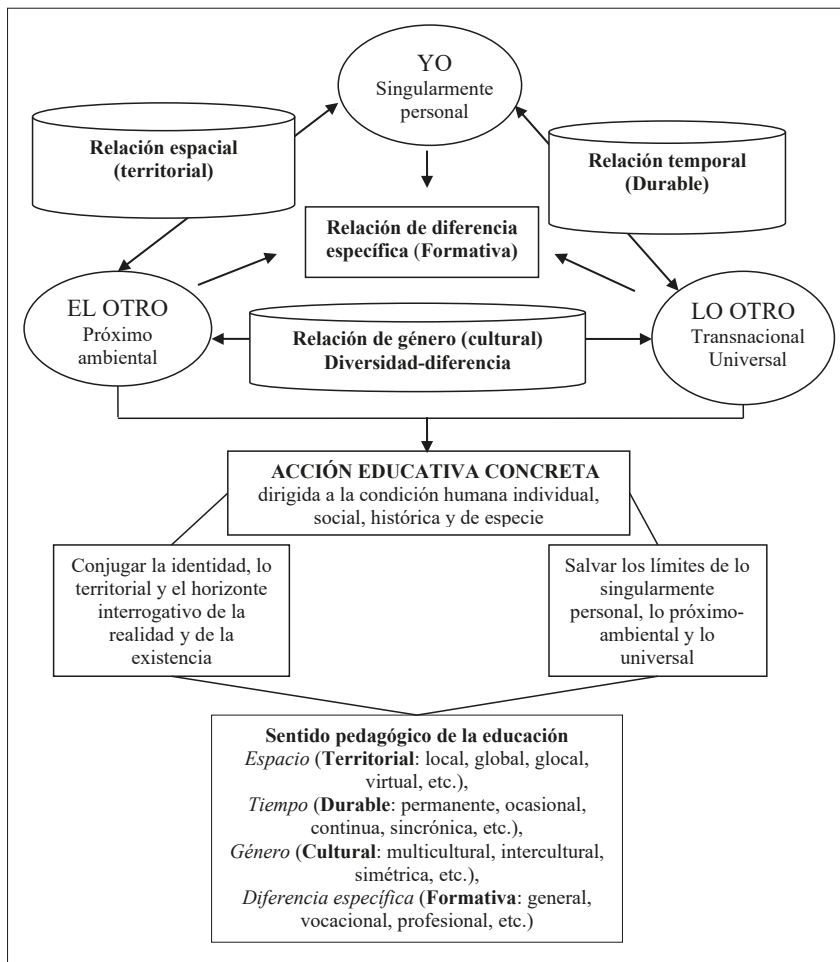
educación permanente y ocasional, de educación presencial y no presencial, de educación sincrónica y asincrónica, de educación virtual, de educación local, global y glocal, de educación multicultural e intercultural, de educación vocacional, general y profesional, etc.

En cada acto educativo conjugamos la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, para salvar los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, tal como se resume en el Cuadro 1.8.

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro de manera que, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica, se genera en la educación el sentido territorial, durable, cultural y formativo. En cada acto educativo, desde las relaciones entre el yo, el otro y lo otro, en sí mismas, se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia y en cada acción, desde las relaciones en sí mismas, se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, duradero, cultural y formativo sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido temporal, territorial, cultural y es específicamente formativa. El sentido de diversidad cultural, permanente o no, glocal o no y de formación vocacional o no, cualifica la educación en un concreto marco cultural y territorial. El sentido no determina sin más el significado de la educación; lo cualifica y esa cualificación tiene condicionamiento territorial integrado en cada orientación formativa temporal. Ni todo en la educación de la diversidad es fusión o integración cultural, por ejemplo, ni toda educación es educación, si propicia la fusión o la integración, porque no solo se respeta la diversidad desde la fusión o la integración. Es decir, siempre habrá una respuesta que marca el sentido de la educación respecto de la categoría conceptual “género”, porque toda educación tiene sentido cultural, pero la respuesta educativa al sentido cultural de la diversidad no es sólo una, porque son igualmente reales y posibles las respuestas de tratamiento simétrico y asimétrico de las diferencias. Y este modo de razonar se aplica a cada concreción de sentido: ni hay una sola respuesta

de sentido educativo frente a la diversidad cultural, ni hay un solo tipo de respuesta educativa al sentido educativo derivado de la categoría conceptual espacio; ahora bien, la respuesta, por ser global, local o glocal, según los casos, tiene sentido territorial.

Cuadro 1.8: Sentido pedagógico de la educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica



Fuente: Touriñán, 2014, p. 500.

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro de manera que, atendiendo a las categorías conceptuales

clasificadoras de espacio, tiempo, género y diferencia específica, se genera en la educación el sentido territorial, durable, cultural y formativo. En cada acto educativo, desde las relaciones entre el yo, el otro y lo otro, en sí mismas, se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia y en cada acción, desde las relaciones en sí mismas, se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, duradero, cultural y formativo sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido temporal, territorial, cultural y es específicamente formativa. El sentido de diversidad cultural, permanente o no, glocal o no y de formación vocacional o no, cualifica la educación en un concreto marco cultural y territorial. El sentido no determina sin más el significado de la educación; lo cualifica y esa cualificación tiene condicionamiento territorial integrado en cada orientación formativa temporal. Ni todo en la educación de la diversidad es fusión o integración cultural, por ejemplo, ni toda educación es educación, si propicia la fusión o la integración, porque no solo se respeta la diversidad desde la fusión o la integración. Es decir, siempre habrá una respuesta que marca el sentido de la educación respecto de la categoría conceptual “género”, porque toda educación tiene sentido cultural, pero la respuesta educativa al sentido cultural de la diversidad no es sólo una, porque son igualmente reales y posibles las respuestas de tratamiento simétrico y asimétrico de las diferencias. Y este modo de razonar se aplica a cada concreción de sentido: ni hay una sola respuesta de sentido educativo frente a la diversidad cultural, ni hay un solo tipo de respuesta educativa al sentido educativo derivado de la categoría conceptual espacio; ahora bien, la respuesta, por ser global, local o glocal, según los casos, tiene sentido territorial.

12. La afectividad es el nexo en relación educativa, que se ajusta al significado de educar desde la actividad común

La relación educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. Pero convivir, comunicar y cuidar son relaciones previas a la relación educativa que establecen

condiciones necesarias, pero no suficientes de esta. *La relación educativa es, genéricamente, relación y es, específicamente, educativa.* La relación educativa es un concepto con significado propio, vinculado al carácter de la educación, y requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción.

La triple condición derivada de la consideración de valores, agentes y acción educativa marca la complejidad objetual de “educación” y hace que el conocimiento de la relación educativa, si se respeta esa complejidad, pueda entenderse sin renunciar a los rasgos derivados de la complejidad que determinan realmente el significado de ‘educativo’ en la relación, singularizándola respecto de otros tipos de relaciones.

Como hemos expuesto en el epígrafe 3, dedicado a la función pedagógica, nos educamos con la actividad común interna. Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

La relación educativa, lo reitero, no es básicamente un problema de enseñanza, pues esta puede usarse para educar o no, ni un problema de conocimiento que puede permanecer separado de la acción. La relación educativa es básicamente un problema de conocimiento y acción vinculados al significado de la educación en cada ámbito construido para intervenir. Todo esto es, en mi opinión, lo que *hace que la relación educativa no pueda darse por comprendida, si no se interpreta como un*

ejercicio de libertad comprometida y como una actividad responsable. No existe la neutralidad de la tarea (Tourriñán, 2023d).

Si la relación que establecemos es educativa, *hay que comprometerse* y defender el significado de la educación en el diseño educativo de cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación. Para mí, el *ámbito de educación* es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención, las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

La intervención siempre está orientada a la acción desde el *diseño educativo*, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa). El diseño es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito). El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a principios de educación y a principios de intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y grado escolar.

El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional (espacio-temporal) de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

La *orientación formativa temporal para la condición humana es el modelo o patrón* educativo de esa sociedad (el tipo de personas que queremos hacer con la formación que les damos en un determinado momento histórico). Por medio de la intervención, transformamos en educación el conocimiento de áreas culturales, *al construir el área como ámbito de educación*.

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir de la educación en cada momento socio-histórico concreto y que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto de las cuestiones que afectan a la relación libertad-educación. La verdadera postura de la escuela es la postura de libertad comprometida y de actividad responsable, pues la garantía de libertad no es la neutralidad del profesor, sino el respeto a la integridad de la personalidad del educando: un sujeto que piensa, tiene sentimientos, se compromete, elige actuar, decide proyectos y crea símbolos para significar la realidad y la cultura desde su propia condición humana como agente actor y autor. *Desde la perspectiva de la relación educativa, la educación es educación de la inteligencia, de la voluntad, de la afectividad, de la construcción de procesos enmarcados en fines y medios, de la construcción de metas y proyectos decididos y de la construcción de cultura*. Eso es lo que corresponde a las actividades comunes internas y a las dimensiones generales de intervención vinculadas a ellas, apoyándose en las actividades comunes externas (Touriñán, 2022b).

En la educación en general, cada acto de realización del valor implica el paso del conocimiento a la acción y eso quiere decir que, atendiendo a las oportunidades y a los recursos disponibles, tenemos que ejecutar, interpretar y expresar. Cuando elegimos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor

en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida y lo sentimos; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio y nos identificamos en las decisiones que adoptamos, con sentimientos positivos hacia y desde esa identificación. Actuamos con libertad, determinación y decisión y hacemos integración afectiva, cognitiva y simbolizante-creadora. Articulamos valores pensados y creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad; establecemos relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, creando cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana y expresamos el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro por medio de la relación compleja entre valores y actividad común interna del educando. Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción, que siempre exige, además, integración cognitiva y creadora. Y por todo eso, respecto de la relación educativa, *la libertad y la compasión son principios de la intervención*: elegimos y tenemos sentimientos hacia nosotros mismos, lo demás y los demás: tenemos que *compadecemos*, sentir con nosotros y con el otro y lo otro en cada elección, desde nuestra condición humana. Privarnos de ello, es privarnos de una parte fundamental, integrante de la actividad común interna del hombre que se manifiesta, querámoslo o no, en la condición humana.

El *significado* real de educación es confluencia de carácter y sentido. El *carácter* es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. El *sentido* de la educación es lo que la cualifica; es la específica perspectiva de enfoque o cualificación, que se infiere de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en

cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica.

Desde la perspectiva de la definición real, cualquier acto de significado educativo tiene que realizarse ajustándose a las determinaciones y cualificaciones que corresponden al significado real de educación. Toda educación debe ajustarse al carácter y al sentido. La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la educación artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de “educación”. Pero no toda educación tiene que ser matemática, para ser educación.

Tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo de carácter, determinante, y derivado de la complejidad objetual de ‘educación’), pero no necesariamente es de matemáticas o de física o de literatura o de artes y, al mismo tiempo, se dice que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido territorial, temporal, cultural y formativo.

De este modo, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, en tanto que definición real. Pero, además, en cada intervención se manifiesta el conjunto de condiciones derivadas de los criterios de uso y actividad finalista que completan la definición, desde el punto de vista nominal. Así las cosas, el significado de ‘educación’ exige la confluencia de definición nominal y real, de manera que se ajuste cada actividad a criterios de uso, finalidad y, además, a los rasgos de carácter y sentido propios del término ‘educación’.

Atendiendo a la definición nominal y real, podemos decir que educar es, en tanto que actividad, una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso

común, de finalidad y de significado real. La actividad educativa, para serlo, requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y las condiciones de sentido pedagógico de la educación (territorial, duradera, de diversidad cultural y específicamente formativa con sentido general, profesional y vocacional), así como los criterios de uso y finalidad, que se hacen patentes en la orientación formativa temporal del concepto de educación en cada intervención.

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

derivados de relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción que se integran en el significado de educar son: *convivir, perfeccionarse, instruirse y formarse*.

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común interna (pensar, sentir, querer, elegir hacer, decidir actuar y crear) se dice que la educación tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y obedece a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión cognitiva*), de integración afectivo-expresiva (*expresión afectiva*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida idóneo identitario (*individualización*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación simbólica creativa*). Y, desde la perspectiva de los rasgos de sentido derivados de relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción, los principios que se integran en el significado de educar son: *socialización territorializada, progresividad en el perfeccionamiento, diversidad y diferenciación e interés de formación común, específica y especializada, según corresponda*.

A su vez, desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), se dice que la educación tiene *carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador* y obedece a principios de *Participación, Rendimiento, Organización, Curiosidad, Implicación e Interacción*.

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, 'educar' es, básicamente, adquirir en el proceso de intervención un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación.

Pero no se puede lograr la relación educativa sin integrar en la interacción los criterios de definición nominal y real haciendo explícita en

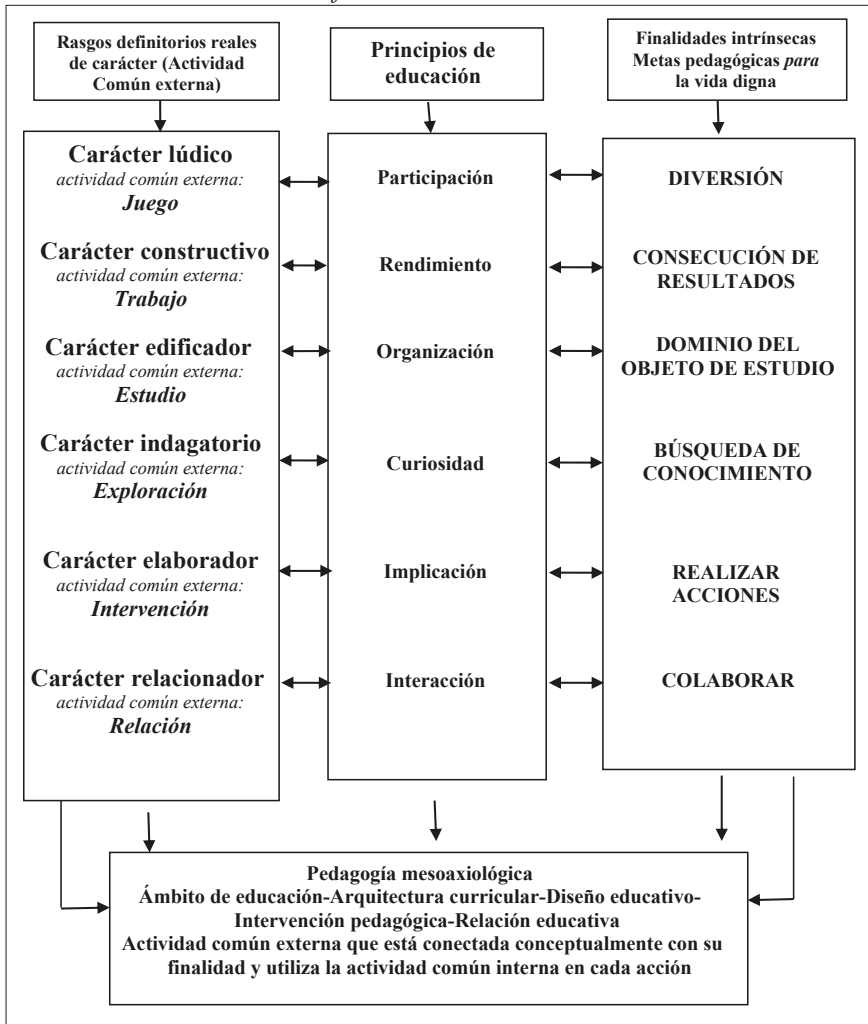
la intervención la relación entre actividad común, rasgos definitorios, principios derivados y metas pedagógicas. Y todo ello queda reflejado en los dos Cuadros siguientes, referidos a la *Relación entre actividad común, rasgos definitorios, principios y finalidades* (Cuadros 1.9 y 1.10).

Cuadro 1.9: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentido de educación y principios de educación y finalidades intrínsecas



Fuente: Touriñán y Olveira, 2021, p. 241. Elaboración propia.

Cuadro 1.10: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas



Fuente: Touriñán y Olveira, 2021, p. 242. Elaboración propia.

Si esto es así, podemos concluir afirmando que, desde la perspectiva de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada proceso educativo su significado real. En tanto que proceso, *Educación* es un proceso de formación y construcción que consiste en realizar el significado de la educación en

cualquier ámbito educativo, *desarrollando por medio de la actividad común interna y externa del educando* las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad. El hecho es que sin la actividad común no es posible educar y gracias a la actividad común podemos intervenir pedagógicamente interaccionando en la relación educativa integrando rasgos definitorios, principios y finalidades (Tourriñán, 2024).

13. Consideraciones finales: la relación educativa es el medio idóneo de interacción entre educando y educador y su valor pedagógico como medio es innegable

La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa; es su acto concreto. La relación educativa es la interacción que realizamos para educar. En la relación educativa pasamos del conocimiento a la acción; debemos pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. En cada interacción debemos saber cómo es la relación teoría-práctica.

La Pedagogía valora como educativo cada medio utilizado en la intervención, ajustándolo al significado de educar. De ese modo se consigue una mejor aplicación a la explicación, comprensión e interpretación de los acontecimientos educativos y de sus posibilidades de transformar la intervención. Es la perspectiva meso-axio-lógica de la Pedagogía: comprender cada medio utilizado en la intervención como medio valorado como educativo.

Desde la Pedagogía, y en perspectiva mesoaxiológica, se puede fundamentar que la relación educativa es interacción de identidades para educar; es un concepto con significado propio, vinculado al significado de educación y, dado que el paso del conocimiento a la acción requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción, la relación

educativa se convierte en el medio idóneo de interacción educando-educador y cumple las condiciones propias de los medios.

Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio necesario es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son mis actividades internas. Tengo que elegir, comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar en la acción, lo comprendió e interpretado, expresándolo; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse y así tiene que ser contemplada la interacción en la relación educativa como medio (Tourriñán, 2016, 2020b, 2022a, 2023c).

Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. Este es el punto clave de su valor pedagógico, que se completa en la misma medida en que somos capaces de entender que los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa; que actúa para realizar la finalidad de la acción.

El valor pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. La *versatilidad*, la *reversibilidad*, la *reemplazabilidad* y la *recursividad*, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos y de la relación educativa: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto (versatilidad); un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin (reversibilidad); en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones (reemplazabilidad); los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones, son medios finitos, pero permiten soluciones infinitas (recursividad).

Los medios son elementos imprescindibles para el ejercicio de la libertad, pero sólo mantienen su valor a condición de que tengamos una clara conciencia de su concepto y de su alcance respecto del sujeto que los usa. Los medios están vinculados siempre a la relación medios-fines. Si hay medios, es porque hay una relación medios-fines y nos marcamos fines (SI(e)TE, 2016 y 2019).

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. Y esto se aplica a la relación educativa en cada interacción. Podemos utilizar los medios en nuestra contra o usarlos a favor de nuestra acción. Algunos, basándose en el poder que tienen los medios para impedirnos obrar, afirma un valor absoluto de éstos, hasta el extremo de confundirlos con la libertad.

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

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

habíamos decidido y a pesar de que en esa misma circunstancia podamos hacer otras cosas.

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

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

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

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

Desde el punto de vista de la acción, y aunque no todos los medios tienen el mismo carácter de necesidad, en conjunto, pueden agruparse en *medios internos* (a veces llamados intrínsecos y también directos si nacen de nuestra actividad), *si* esos medios están dentro del educando en el momento de la acción, son los medios que actúan desde el interior del educando, están en su estructura personal y *medios externos* (a veces llamados extrínsecos y también indirectos), *si* esos medios provienen del exterior, nacen fuera del educando y están fuera de su estructura personal; es decir, se aportan desde fuera del educando en el momento de la acción.

Así, por ejemplo, son *medios internos*, nuestra actividad interna de pensar, de sentir, de querer, de operar, de proyectar de crear, nuestra propia experiencia, nuestros instintos, nuestras emociones, nuestras extremidades, nuestros conocimientos; en definitiva son medios internos nuestras competencias, nuestras capacidades específicas (de jugar, de trabajar, de saber, de explorar e indagar o investigar, de intervenir y de relacionar el yo con el otro y con lo otro), nuestros hábitos, nuestras disposiciones básicas, nuestras destrezas, nuestro cuerpo, nuestras ideas, etc. A su vez, son *medios externos* cualquier instrumento o cualquier fuente de recursos, externa al educando, como, por ejemplo, los útiles de trabajo, el dinero, una escuela, un gobierno, la película que nos proyectan, lo que dice el profesor, los libros, los deberes, los juegos, los trabajos, los estudios, la realidad explorable y utilizable, las reglas de acción e intervención, las relaciones familiares, sociales, de amistad, de cuidado, etcétera, el entrenamiento, las estrategias de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores e inhibidores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos), las nuevas tecnologías de la

información y las comunicaciones, los medios de comunicación de masas (radio, televisión, prensa), los medios audiovisuales y otros recursos pedagógicos de uso educativo y didáctico e instructivo. Y todos son recursos e instrumentos en la relación educativa

En relación con los medios, la Pedagogía Mesoaxiológica es *pedagogía mediada*: valora cada medio como educativo, ajustándolo al significado de educar por medio del conocimiento de la educación alcanzado y selecciona los medios que se usan como elementos de realización de la acción educativa en cada ámbito de educación construido (Tourriñán 2015).

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. Se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna: pensar, sentir afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), y desde cada actividad externa (juego, trabajo, estudio, intervención, indagación-exploración y relación), para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación (Tourriñán, 2014).

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

Precisamente por eso, en el lenguaje común admitimos la diferencia. Los *recursos* son todo aquello que alguien (el agente) utiliza y dispone convenientemente para lograr un fin; en este sentido se habla de recursos pedagógicos. Los recursos son todo aquello con lo que se cuenta para lograr un fin, y determinados agentes pueden ser usados como

recurso por otro agente para sus propias metas; hay recurso pedagógicos materiales y humanos. A su vez, los *agentes* disponen de medios internos y externos para su actividad. Y en relación con los medios, los agentes se valen de *instrumentos*, que son objetos o utensilios, mecanismo, ingenios utilizados producir algo (lápices, papel, flauta, piano, mapas, sonidos, libros, sinfonías, imágenes, películas, videos, radios, TV, DVD, Pdf, documentos, 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. Y esto se aplica a la relación educativa en cada interacción.

La relación educativa implica actividad comprometida y, además, es una *actividad responsable*, porque actuamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de tal manera que éste no sea sólo actor, sino también autor de su propio proyecto de vida en lo que pueda, en cada ámbito de intervención creado:

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos establecer el sentido responsable de acción, construyendo procesos desde la relación medios-fines.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos establecer el compromiso personal de acción.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos establecer el sentido de vida individualizado que se busca en esa acción, construyendo metas.
- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor como integración afectiva.

- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura.
- en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

La relación educativa tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes. Cada caso de intervención es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión, razón y creación, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. En la relación educativa se gestionan ámbitos educativos y en cada ámbito se gestionan cada una de las relaciones derivadas de la complejidad objetual de educación.

La relación educativa, lo reitero, no es una cuestión de educabilidad, ni de educatividad, ni de oportunidad de educar, sino todo eso junto en una acción concreta. Y como acción concreta está definida en sus propios términos que se establecen desde la condición fundamentante del valor, la doble condición de agente y la doble consideración de conocimiento y acción para el objeto 'educación'. La

relación educativa responde a rasgos reales definidos de carácter y sentido inherentes al significado de educar.

La manera de responsabilizarse de la relación educativa y de comprometerse pedagógicamente con ella, marcan un sentido profundo de la educación, alejado igualmente de la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento, de la ilusión antipedagógica del neutralismo y de la propuesta instrumentalizadora de la manipulación, y la coacción intimidatoria, errores siempre posibles, pero evitables, en la formación. Cuando uno educa, se establece una relación directiva de autoridad, basada en la confianza que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia, -en este caso, el educando-, que es guiado mediante actividad responsable para que decida hacer lo que debe, para obedecer y para que emprenda la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos.

En definitiva, la relación educativa es “educativa”, porque cumple los criterios de uso del lenguaje común para la educación, tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. En la relación educativa interaccionamos para realizar la actividad de educar, y para ello cuidamos, enseñamos, convivimos, comunicamos y mediamos, pero siempre con la finalidad presente de educar, es decir, de cumplir las condiciones de significado de ese concepto en cada acción educativa concreta. Y todo eso hace de la relación educativa un ejercicio de libertad comprometida y una actividad responsable y compasiva que se ejerce en cada acción educativa concreta.

La relación educativa es, por tanto, el medio a través del cual buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos, nos comprometemos, decidimos y realizamos lo decidido. Y para realizar, ejecutamos mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-exploración, de la intervención en cada acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como

relación yo-el otro-lo otro. Y todo esto es visto por el educador en la relación educativa como medios para la acción de educar, de manera que la relación educativa se convierte en el medio idóneo de interacción educador-educando.

14. Referencias bibliográficas

- Agís, M. (2011). *Conocimiento y razón práctica: un recorrido por la filosofía de Paul Ricoeur*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.
- Agis, M. (2019). *Anatomía do pensar. O discurso filosófico e a súa interpetación*. Vigo: Galaxia.
- Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 55-66.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Bantock, G. H. (1970). *Freedom and Authority in Education*. London: Faber and Faber.
- Beauchamps, T. y Childress, J. (1979). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
- Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.
- Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A. y Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses and Six Conceptions of Education. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 219-230.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Daza, B. C. (2009). Ambiente de aula: Ética del Cuidado y Disciplina Positiva. En G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en Valores y Ciudadanía desde una Perspectiva Cotidiana*. Bogotá, DC: Editorial Delfín, pp. 29-40.
- Dearden, R. F.; Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Duch, L. y Melich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Trota.
- Dürr, O. (1971). *Educación en la libertad*. Madrid: Rialp.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación, un compromiso con la memoria: un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- García del Dujo, A (2022). (Coord.). *Pedagogía de las cosas. Quiebra de la educación de hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Ferrater, J. (1979). *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza Universidad.
- Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 vols. Madrid, Alianza.
- Froebel, F. (1999). *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Edición original alemana de 1826. Edición digital -basada en la edición neoyorkina de 1902 de Appleton-, disponible con acceso el 6 de mayo de 2014 http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-del-hombre--0/html/fefd1772-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html#I_1

- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, (96), 606-633.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* Madrid: EDICUSA.
- Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.) (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1969). El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea. *Revista de Filosofía*, XXVIII (108-111), enero-diciembre, 77-93.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lección inaugural del curso académico 2010-2011. Facultad de Educación. Madrid: Universidad Complutense.
- Jeffreys, M. V. C. (1955). *Beyond Neutrality*. Londres: Pitman and Sons.
- Kant, E. (1966). *Reflexions sur l'Education*. París: Vrin.
- Katz, M. S.; Noddings, N. y Strike, K. A. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books.
- Kemp, P. (2000). Four Ethical Principles in Biolaw. En J. D. Rendorff y P. Kemp (Eds.), *Bioethics and Biolaw, Vol. II, Partners Research*, Copenhagen: Centre for Ethics and Law, pp. 13-22.
- Luft, J. (1976). *La interacción humana*. Madrid: Marova.
- Mantovani, J. (1972). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo. 9ª ed.
- Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Mcluhan, M. y Powers, B. R. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Melich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Melich, J. C. (2018). *Contra los absolutos*. Barcelona: Fragmenta.
- Menne, A. (1976). *Introducción a la lógica*. Madrid: Gredos, 2ª ed.
- Merieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Barcelona: Paidós.

- Millán Puelles, A. (1951). Los límites de la educación en Karl Jaspers. *Revista Española de Pedagogía*, 9 (35), 439-448.
- Mínguez, R. (2012). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversidad. En J. M. Touriñán (Dir.), *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo, pp. 281-304.
- Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra. 4ª ed.
- Mosterín, J. (2008a). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Mosterín, J. (2008b). *Lo mejor posible. Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Noddings, N. (1992). *The Challenges of Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad (texto original en inglés, "Care, Justice and Equity."). En M. S. Katz, N. Noddings y K. A. Strike, *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books, pp. 15-30.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós. 4ª reimp.
- Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. *Boletín REDIPE*, 3 (4), marzo, 6-20.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Octaedro.
- Page, E. B. (1984). Un confortable escándalo: deberes para casa y clases sociales. En SEP, *Educación y sociedad plural*. VIII congreso nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela-Sociedad española de Pedagogía, pp. 137-145.
- Peiró, S. (2012). *Convivencia y educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona: Paidós. (Original de 2012).
- Quintana, J. M.ª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.

- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation: Analyse du discours pédagogique*. Paris, P.U.F.
- Reboul, O. (1994). *Introduction à la rhétorique: Théorie et pratique*. Paris, P.U.F., 2ª ed.
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ruiz Corbella, M.; Bernal Guerrero, A.; Fernando Gil Cantero, F.; y Escámez Sánchez, J. (2012). Ser uno mismo. repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 24 (2), 59-81.
- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Scheffler, I. (2010). *In Praise of the Cognitive Emotions. And Other Essays in the Philosophy of Education*. New York: Taylor & Francis e-Library (Routledge Revivals). (First Edition, 1991, Routledge).
- SI(e)TE (2010). Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, (8), 6-23.
- SI(e)TE (2016). *Repensar las ideas dominantes en la educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- SI(e)TE (2019). *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Stewart, D. K. (1973). *Psicología de la comunicación. Teoría y análisis*. Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.
- Tobío, C.; Agulló, Mª S.; Gómez, Mª V. y Martín, T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".
- Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la Educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- Touriñán, J. M. (2013a). *La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable*. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson, pp. 123-168.
- Touriñán, J. M. (2013b). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(e)TE. Educación (2013). *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92. Vid. et. (2023), *Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las áreas culturales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica

- patrocinada por Redipe. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe (Libro 2). (ISBN: 978-84-921846-0-6).
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Vid. et. (2023), *Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 8). ISBN: 978-84-921846-6-8.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª ed. de 2016).
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A Coruña: Bello y Martínez. Vid. et. (2023), *Principios de educación, principios de intervención y principios de investigación pedagógica. La Pedagogía General*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 7). ISBN: 978-84-921846-5-1.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira. Vid. et. (2023), *Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 5). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-3-7).
- Touriñán, J. M. (2019a). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 31 (2), 7-31.
- Touriñán, J. M. (2019b). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.
- Touriñán, J. M. (2019c). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Barcelona: Octaedro, pp. 287-330.
- Touriñán, J. M. (2019d). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26 (1), 223-279.
- Touriñán, J. M. (2020a). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.

- Touriñán, J. M. (2020b). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.^a C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista*. Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 199-268.
- Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. *Vid. et.* (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1 (1), 3-50. *Vid. et.* (2020), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020d). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación*, 18 (3), 160-209. *Vid. et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de investigación en educación*, 18 (3), 210-257. *Vid. et.* (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: Signification of Knowledge of Education. *Journal of Language and Education Policy*, 1 (5), 1-33.
- Touriñán, J. M. (2021a). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo, *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-102.
- Touriñán, J. M. (2021b). Construir educación de calidad desde la Pedagogía exige ejercer la función pedagógica a través de la actividad común en cada interacción. En Grupo SI(e)TE. Educación, *La calidad de la educación*. Barcelona: Horsori, pp. 93-120. *Vid. et.* (2021), Building Fields of Education from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación*, 19 (2), 81-111.
- Touriñán, J. M. (2021c). Concept of Education: Confluence of Definition Criteria, Temporary Formative Orientation and Common Activity as Core Content of Its Meaning. *Revista Boletín Redipe*, 10 (1), enero, 28-77. *Vid. et.* (2021), El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe*, 10 (6), 33-64.
- Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2022b). Conocimiento de la educación y actividad común. Construyendo ámbitos de educación desde la pedagogía. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (96), 1-27. e5785127. Revista internacional de filosofía y teoría social. Universidad del Zulia. *Vid. et.* (2022)

- Construyendo educación de calidad desde la Pedagogía. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92.
- Touriñán, J. M. (2023a). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (Coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 59-120.
- Touriñán, J. M. (2023b). The Educational Relationship is the Ideal Means of Educator-Educatee Interaction: A Look from Pedagogy. *Revista Boletín Redipe*, 12 (2), 18-63.
- Touriñán, J. M. (2023c). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Colombia-Nueva York: Redipe-Bowker-Books.
- Touriñán, J. M. (2023d). *Conocimiento, objeto y método en la investigación de la educación. (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de conocimiento y complementariedad de métodos)*. Frente a la neutralidad, competencia para educar CON valores. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica (Libro 6. ISBN: 978-84-921846-4-4).
- Touriñán, J. M. (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica (postulados y fundamentos)*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIPE-RIPEME.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. y Oliveira, M.ª E. (Coords.) (2021), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira. Vid. et. J. M. Touriñán (2023), *Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 3). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-1-3).

- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Weiss, P. (1967). *The making of men*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Whitehead, A. N. (1965). *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós, 3ª ed.
- Yela, M. (1956). La libertad como experiencia y como problema. *Arbor*, 35 (131), 207-219.