

JUNIO DE 2014

EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 3 Volumen 6

LA RELACIÓN EDUCATIVA ES UN CONCEPTO CON SIGNIFICADO PROPIO

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación.

Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social.

Campus Vida s/n 15782. Santiago de Compostela

<http://webspersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/josemanuel.tourinan@usc.es>

RESUMEN:

La relación educativa es un concepto con significado propio

Este artículo no es una reflexión sobre lo que dicen especialistas de otras disciplinas respecto de la relación educativa. Los términos educacionales han adquirido significado propio al amparo del conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado, de convivencia y comunicación, sino la forma sustantiva de la intervención ajustada los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación' en su definición real.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, es obligado que pensemos en la relación educativa como una forma de interacción singular y distinta, cuyo significado debe ajustarse a la complejidad propia de "educación".

Palabras clave:

Concepto de educación; Relación educativa; Cuidar; Convivencia; Comunicar; Educar; valores educativos.

ABSTRACT:

Educational relationship is a concept which has own meaning

This item is not a reflection on what experts on other subject-matters say about the educational relationship. Educational terms have become concepts with specific meaning from education knowledge, so that the educational relationship is no longer just a moral relationship or a relationship of caring, living together and communicating, but the substantive form of the intervention well-fitting to character traits which determine the meaning of 'education' in its real definition.

From the knowledge of education approach, it is forced to think about the educational relationship as a unique and distinct interaction way, whose meaning should fit the complexity which belongs to 'education'.

Key Words:

Concept of education; Educational Relationship; Caring; Coexistence; Communicate; Educating, Educational values

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 felicitarlo por ello” (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: “Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

Este trabajo no es una reflexión sobre lo que dicen todos esos especialistas respecto de la relación educativa. Sus análisis son necesarios, pero, ni agotan 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” (Tourrián y Sáez, 2012). 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) (Tourrián, 2014a).

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 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, atendiendo a la corriente, disciplina, focalización de su trabajo y mentalidad. La mirada 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 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 (conocimientos), 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 al amparo del 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 los rasgos de carácter que determinan el significado de ‘educación’ en su definición real (Tourrián, 2014b).

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



disciplinarios. 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 artículo vamos a trabajar sobre tres propuestas:

- La relación educativa es un concepto con significado propio, vinculado a la complejidad objetual de educación que da origen a los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación' en su definición real.
- Complejidad objetual de educación y carácter de la educación son exigencias insoslayables del significado propio de la relación educativa.
- La relación educativa se vincula a la educación de la libertad y a la educación en valores y es una forma de actuación comprometida y no neutral.

2. LA RELACIÓN EDUCATIVA ES UN CONCEPTO CON SIGNIFICADO PROPIO Y ES DISTINTA POR FINALIDAD Y 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 (Tourrián y Sáez, 2012, 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 (Tourrián, 2014a).

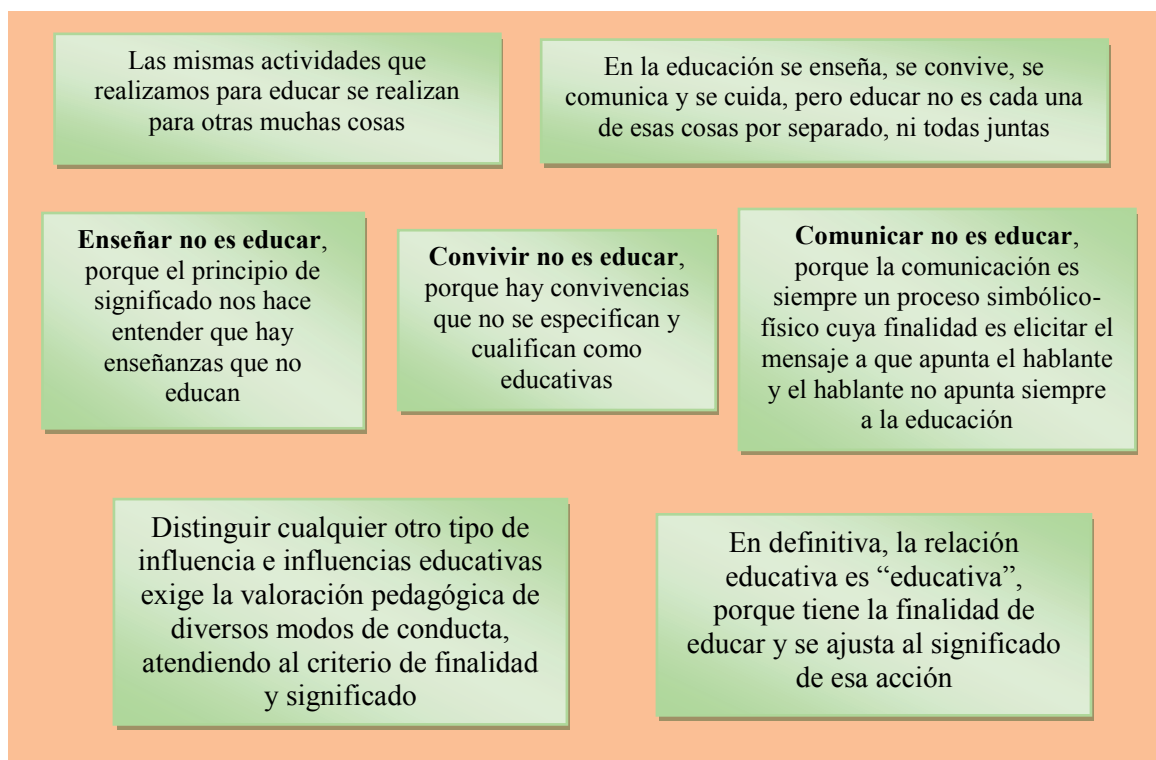
Se puede hablar de Psicología de la relación educativa, de sociología de la relación y así sucesivamente, pero siempre nos preguntaríamos, después de aplicar el análisis de la psicología, la sociología etc., por qué es educativa esa relación. Esa pregunta la podemos hacer con la misma legitimidad que 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, distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos, distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar -por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes-, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Cuidar no es educar, porque a veces cuidamos para sanar a alguien y otras cuidamos para educar y ambas



acciones tienen significado distinto. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. Y así con cualquier otra actividad. En la relación educativa es necesario comunicar, pero no es suficiente comunicar para educar. En la relación educativa es necesario convivir, pero no es suficiente convivir para educar. En la relación educativa es necesario cuidar, pero no es suficiente cuidar para educar. En la relación educativa enseñamos, pero no es suficiente enseñar para educar. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para caracterizar la relación educativa, tal como se resume en el Cuadro 1.

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

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



Fuente: Touriñán, 2013. Elaboración propia.

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.

2.1. La relación educativa es distinta porque asume los criterios de uso común y

de finalidad en su significado

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, forma, uso y de equilibrio:

- a) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio de contenido: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores morales, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos moralmente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio moral sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.
- b) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio de forma: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. El proceso educativo debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.
- c) La relación educativa lo es, 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, solo estamos en fase de instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.
- d) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio de equilibrio: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. El proceso educativo reclama siempre resultados equilibrados. Si no se logra esto, dejamos de hablar de formación general, estamos en fase de formación especializada.

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

El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativa la manipulación o transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo desenmascarar la manipulación y utilizar un conocimiento falso para probar su error y ejercitar las destrezas de uso de los criterios teóricos de prueba.

Es mi opinión que los criterios del lenguaje de uso común cualifican de manera singular la actividad que realizamos como educación. Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación, distinguir procesos educativos formales, no formales o informales e influencias no educativas, distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, condicionar, manipular, adoctrinar -por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes-, 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 (Tourrián, 2014a).

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 interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Cumplir con estos criterios de contenido, forma, uso y de equilibrio y cumplir con la finalidad de la educación hacen que la relación educativa no se confunda con cualquier tipo de actividad y que una relación no se cualifique sin más como educativa por realizar una actividad.

2.2. 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 convivencia tiene que especificarse. 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 interroge 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 del mismo, motivada por el sentido de pertenencia al grupo o por las metas que comparten. Hay convivencia pero hay, además, violencia. Efectivamente hay convivencia en el grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo. 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 2.

Cuadro 2: Cualificación y especificación de la convivencia

<p style="text-align: center;">CONVIVENCIA CUALIFICADA: Con uno mismo (auto convivencia), con los demás (hetero convivencia), pacífica, educativa, democrática intercultural, jerarquizada participativa, segregadora, integradora, cívica, etc.</p>	<p style="text-align: center;">CONVIVENCIA ESPECIFICADA: Familiar, individual, grupal, social, amical, racial, escolar, laboral, global, local, glocal, planetaria, ciudadana, con animales, con las cosas, etc.</p>
---	---

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 334.



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.

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 cuidar 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 propicia 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.

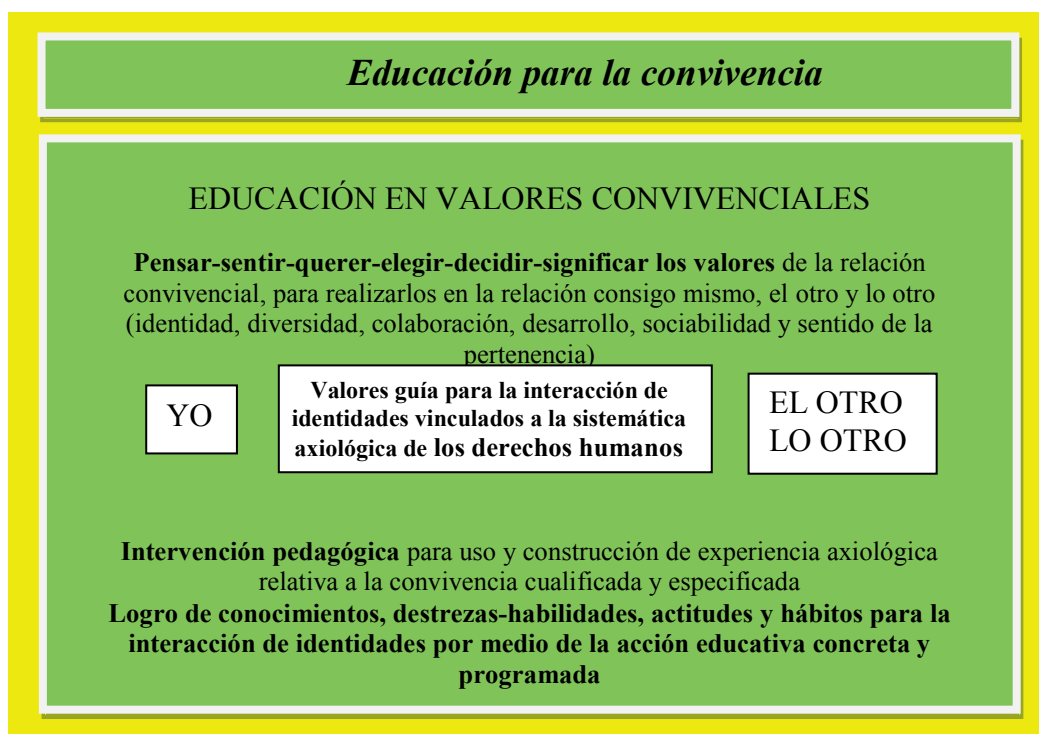
La mediación no debe confundirse con una terapia, ni con una actuación jurídica (no se puede ser mediador y abogado de una de las partes), ni con el acto de conciliación ante magistrado. La mediación precisamente busca eludir el recurso a los tribunales para resolver un litigio, como es el caso de la 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 retomar 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 3:

Cuadro 3: Concepto de educación para la convivencia



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 335.

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.

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.

2.3. La relación educativa no solo es comunicar

La comunicación es un proceso simbólico físico, cuya finalidad es elicitar el significado a que apunta el comunicador. Sea verbal o no verbal, la comunicación se define por la relación en la que se transmite algo para que otro lo 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 fuente 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 fuente 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 signo 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 uso y finalidad que hemos analizado.

A los efectos de la relación educativa, lo que más nos interesa destacar del concepto de comunicación es la perspectiva de la comunicación personal, que es una de las formas 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 auto 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 sí 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).

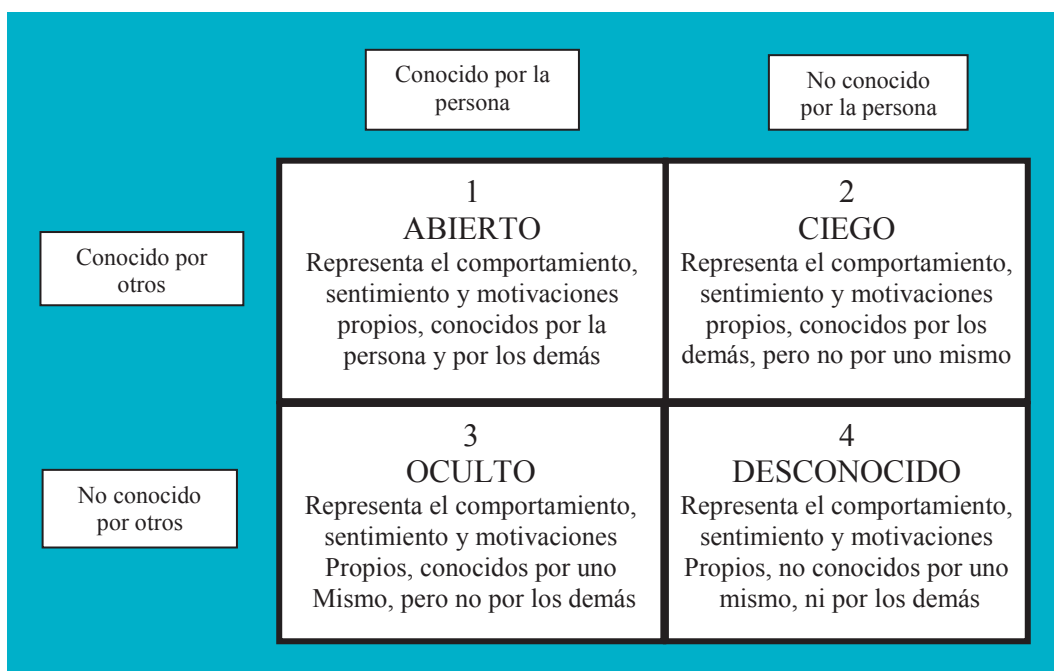
Desde el punto de vista de la relación educativa, la comunicación no es educación, ni donación material, sino relación de uno consigo mismo o con otros, o con las cosas, en forma de participación que se ajusta a dos condiciones: 1) la puesta en contacto y 2) la donación que uno de ellos hace al otro (o a sí mismo, desdoblado para la autocomunicación). La ausencia de



una de esas dos condiciones sería suficiente para destruir la comunicación (Redondo, 1991, 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 4.

Cuadro 4: Cuadrantes que representan la persona en relación con otras personas



Fuente: Luft, 1976, p. 24.

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

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, 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.

2.4. 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.

Ahora bien, dicho esto, debe quedar claro que la relación educativa no es sólo cuidar, porque cuidar no es educar: distinguimos por su significado las expresiones "cuidamos para sanar" y "cuidamos para educar". Cuando un médico 'mira' un cuerpo, su mirada especializada ve a la persona desde la perspectiva de la anatomía, la fisiología y la patología que justifican su modo de intervención clínica (su diagnóstico, su pronóstico y su proyecto de actuación). Así ocurre en cada ciencia, salvando el paralelismo, porque, cada vez que actúa, ha definido su problema de intervención. Al pedagogo le incumbe definir y delimitar su problema de intervención con 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), dos conceptos que se mantienen en el título de la edición española, pero que se traducen y utilizan a lo largo de todo el texto de la edición castellana por "justicia" y "atención en tanto que orientación moral" (Noddings, 2002, p. 25), es decir, ayuda vigilante, asistencial y atenta del que cuida, constituyen un par de alternativas que forman parte de la relación de ayuda entre personas. Pero no se trata de ofrecer en este artículo 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, 2013).

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 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 (Tourrián, 2013)



En otros trabajos he defendido la autoridad institucionalizada como principio de intervención pedagógica (Tourrián, 2014a). Y precisamente por eso, en este artículo 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. La autoridad se predica de 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, se predica de la relación directiva asimétrica, la condición de relación directiva de autoridad entendida como prestigio y reconocimiento ganado. 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 directiva 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 (Tourrián (Dir.), 2008a, 2008b y 20012) 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.

2.5. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos o con pensamiento metafórico

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 no 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 irrepetible 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 dudas, la relación educativa es una relación esencialmente de libertad y educación. Lo veremos en epígrafes posteriores, pero eso no quiere decir que sea una relación antinómica. Si aceptamos el educando en su complejidad, valoraremos la relación educativa en su significado, más allá del recuso a estrategias mentales de carácter idealista. El pensamiento antinómico y el pensamiento metafórico no resuelven el problema de la definición y desvían del significado real.

En primer lugar, hay que decir que el simbolismo metafórico se convierte en esfera delimitadora del concepto, pero no le añade más significado. Efectivamente, si un concepto como el de educación, que se resiste sin cesar y supera todas las definiciones descriptivas, se refuerza con la idea de que, lo que cuenta para definir una actividad como educación, es la función simbólica que confiere unidad a las diversas actividades desde la finalidad, necesariamente habría que cerrar el proceso conceptual y de justificación con el pensamiento metafórico.

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; Reboul, 1977, 1984 y 1994). Ahora bien una cosa es usar la metáfora como punto de partida de la definición y otra muy distinta y no procedente es aceptar la metáfora como punto de llegada o punto final de la definición.

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

Con todo, debemos tener presente que la metáfora es un procedimiento sustitutorio de la definición, igual que los lemas. Y desgraciadamente, dada la profusión de apelaciones al sentido simbólico, debemos reconocer que la construcción metafórica se usa indiscriminadamente en educación. La metáfora no añade nada que haga que el término educación sea más educación, es decir que mejore sus rasgos o las propiedades que le dan el significado. Incluso en el supuesto erróneo de que aceptemos el contenido de la metáfora y digamos, por ejemplo, "que la educación es coacción", estaríamos afirmando erróneamente que toda educación es coacción, aunque puede haber otras acciones coactivas que no son educación.

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

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

En segundo lugar, el pensamiento antinómico adolece de ceguera paradigmática. Es cierto que este pensamiento ha proliferado

como forma de explicar y comprender la educación como proceso y acción y también es cierto que la antinomia es la contraposición entre dos elementos, cuya relación en el pensamiento idealista es interna, porque defienden idealistamente que las cosas relacionadas o relacionables no son independientes de sus relaciones.

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

Debe asumirse realísimamente que el objeto, la cosa, no es el significado y aplicar unas categorías de análisis a la realidad, no significa que ellas se den en la realidad o que la realidad tenga y sea esas categorías. El recurso antinómico actúa desde dos condiciones: 1) la promoción/selección de conceptos maestros de la inteligibilidad y 2) el marco teórico, sea bueno o malo, ajustado o desajustado, que restringe las posiciones de valor que pueden ser defendidas y, por tanto, determina las operaciones lógicas maestras. Se simplifica la realidad y se prescribe la reducción o la disyunción frente a la compleja realidad de la acción educativa concreta. Los pares alternativos antinómicos impiden comprender la complejidad objetual de la educación, porque impiden igualmente concebir la relación a la vez de implicación y de separación, de distinción y de conjunción. El pensamiento antinómico, simplificando, determina una doble visión del mundo, en realidad, un desdoblamiento del mismo mundo, atribuyendo a una estrategia mental (la antinomia) el carácter de cualidad de lo real, de manera que en lugar de desvelar la complejidad, la ciega y la oculta. El pensamiento antinómico adolece de ceguera paradigmática (Morin, 2000).

Es preciso reducir el pensamiento antinómico y el simbolismo metafórico a sus justos límites. El paso de la definición nominal a la definición real exige descubrir los rasgos propios de la educación y entenderlos en su funcionamiento. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa definida. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es de lo que



no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario, porque saber qué es educación no es solo saber discernir, sino también saber definir y entender el concepto.

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

Al definir rasgos y entenderlos, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos transmiten. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad vinculado a la finalidad para adentrarse en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Hay que llegar a la definición real y eso requiere aceptar la complejidad del objeto 'educación' y los rasgos de carácter derivados que se infieren como propios de 'educación'.

3. COMPLEJIDAD OBJETUAL Y CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN: UNA EXIGENCIA INSOSLAYABLE DE CONCEPTO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

En el ámbito de la metodología de investigación hay un principio básico: el principio de correspondencia objetual. El método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer. Directa e indirectamente, la investigación pedagógica ha avanzado asumiendo que la correspondencia objetual es una condición de la metodología: el método debe adecuarse a los objetos que investiga (González Álvarez, 1947). La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito a priori suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado (Colbert, 1969, p. 667). Estamos obligados metodológicamente

por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.

En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció este principio fundamental de la metodología: "toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la textura cognoscitiva del sujeto que la recibe" (González Álvarez, 1947, p. 10). Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca. En el caso de la relación educativa, es preciso entender que la relación solo se singulariza, si se tiene en cuenta la complejidad del objeto educación y se asumen los rasgos de carácter que determinan una acción singular y concreta como 'educación'.

3.1. La complejidad objetual se vincula a la actividad común interna del agente y determina los rasgos de carácter de 'educación'

La investigación pedagógica, tiene que atender al objeto de conocimiento que le es propio: la educación. Y en este empeño, estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto 'educación', porque, muy diversos aspectos hacen de la educación un objeto complejo y el paradigma de la complejidad ayuda a perfilar las condiciones que lo hacen así (Lyotard, 1984; Prigogine, 1997; Prigogine y Stengers, 1983; Lipovetsky, 1986; Touriñán y Sáez, 2012; Luhman, 1983; Maslow, 1982; Bateson, 1979).

El desplazamiento que se ha operado en la epistemología actualmente señala con claridad que lo esencial no consiste en eliminar las interpretaciones perspectivistas sino en "la elaboración de un modo de conocimiento totalmente crítico, es decir, que sea capaz de controlar cada uno de sus procesos, de proponerse conscientemente sus metas y de autojustificar los procedimientos que utiliza para conseguirlos" (Ladriere, 1977, p. 115). Un conocimiento objetivo debe poder juzgarse, y por tanto, tiene que "pronunciarse sobre el valor y los límites de validez de lo que al final propone" (Ladriere, 1977, p. 115).

La variación que se ha operado apunta al aparato conceptual interpretativo y sus reglas de racionalidad no están dadas 'a priori': "La crítica asocia además, de modo inseparable, el juicio y la elaboración de los criterios de juicio. No posee de antemano



los principios según los cuales podrá dirigir sus apreciaciones; construye sus principios a medida que los utiliza (...) las normas implícitas de la ciencia, no existen 'a priori', se construyen y reconstruyen continuamente" (Ladriere, 1977, p.115).

La idea de dominio es, según Ladriere, la que resume quizás de modo mejor lo específico de este cambio hacia lo complejo desde el concepto de objetividad; el dominio "representa la capacidad de alcanzar con seguridad los objetivos que se propone y de independizarse de todos los condicionamientos exteriores" (Ladriere, 1977, p. 120). La racionalidad de los medios exige la racionalidad de los objetivos marcados, porque no es suficiente garantía de conocimiento decir que se hace lo que los "científicos normalmente hacen"; la correspondencia objetual debe estar siempre presente en cada acción metodológica.

Si queremos abordar la sustantividad propia de la acción educativa en su totalidad, el conocimiento de la educación está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que reconocen el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor. Estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto 'educación'.

La idea de simplicidad que ha presidido siempre la metodología de investigación no es contradictoria con la idea de paradigmas de la complejidad. Simplicidad no significa renunciar a explicar un ámbito en conceptos nuevos o reducir su explicación a lo que sea posible desde los conceptos de otras ciencias. La simplicidad no se considera un principio irrefutable, y ciertamente no es un resultado científico, porque la explicación más simple y suficiente es la más probable, mas no necesariamente la verdadera. Su sentido básico es que en condiciones idénticas, serán preferidas las teorías más simples, pero es una cuestión diferente cuales serán las evidencias que apoyen la teoría. En contra del principio de simplicidad, el sentido común nos dicta que una teoría más simple pero menos correcta no debería ser preferida a una teoría más compleja pero más correcta. Así las cosas, a menos que se defienda erróneamente que no queremos obtener nuevos conocimientos, o que el conocimiento ha llegado a un grado de perfección tal que no puede mejorarse, hay que reconocer que son las teorías mismas con las que nos enfrentamos a la realidad las que nos fuerzan a valorar o despreciar datos. No es que no existan datos; más precisamente lo que ocurre es que nos sentimos en condiciones de no prestarles atención.

El profesor Colom, que ha dedicado muy diversos trabajos al problema de la complejidad del objeto de conocimiento 'educación', resume su posición sobre la complejidad de la educación en su trabajo "Pedagogía del laberinto" y nos dice que 'educación' es un objeto complejo, porque (Colom, 2008, p.10):

- La educación integra al niño, pero este tendrá que reestructurar lo recibido
- Las influencias educativas de distintos ambientes no se desarrollan en el mismo sentido y hacen imprevisibles la evolución y el desarrollo
- El punto de partida es diferente para cada educando y la materia educativa es impartida por sujetos diferentes
- El currículum que sirve para ordenar la enseñanza y el aprendizaje da lugar a prácticas diversas, con lo cual el orden de la educación da lugar a la diferenciación
- El fracaso escolar evidencia que el sistema educativo no es tan ordenado y previsible como parece.

Por su parte, Edgar Morin nos dice que conducir a la humanidad al saber de sus "propias realidades complejas" es posible (Morin, 2009, p. 18) y mantiene que el conocimiento de lo humano es complejo, porque (Morin, 2009, p. 17):

- Su campo de observación y de reflexión es un laboratorio muy extenso
- Reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto
- Concibe inseparablemente unidad y diversidad humanas
- Concibe relacionadas todas las dimensiones o aspectos que actualmente están disjuntos y compartimentados en los estudios del hombre
- Mantiene juntas verdades disjuntas que se excluyen entre sí
- Alía la dimensión científica (verificación, hipótesis, refutabilidad) a las dimensiones epistemológica y filosófica
- El conocimiento debe ser a la vez mucho más científico, mucho más

filosófico y en fin mucho más poético de lo que es

- Hay que encontrar sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento.

Para Morin, la educación asume la complejidad de lo humano en la acción educativa. La acción educativa es compleja, porque, en ella, los educandos junto con los educadores encuentran posibilidades de autoconstrucción de su autonomía (Morin, 2009, p. 312):

- A través de la capacidad de adquirir, capitalizar, explotar la experiencia personal
- A través de la capacidad de elaborar estrategias de conocimiento y comportamiento (es decir, dar la cara a la incertidumbre)
- A través de la capacidad de elegir y modificar la elección
- A través de la capacidad de consciencia.

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, tanto que hablemos de las competencias adecuadas para educar (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), como si hablamos, en relación con la educación, de actividad común (actividad estado y capacidad) interna y externa y de actividad especificada (actividad-tarea con finalidad). Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para elegir, obligarse, decidir y sentir valores realizados y realizables como educativos y todo ello exige integración cognitiva e integración creativa. Se exige integración cognitiva, porque en cada acción hay que relacionar ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. Se exige integración creativa, porque en cada acción hay que articular valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura simbolizando; la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad y dar respuesta desde nuestros proyectos a la condición humana individual, social,

histórica y de especie.

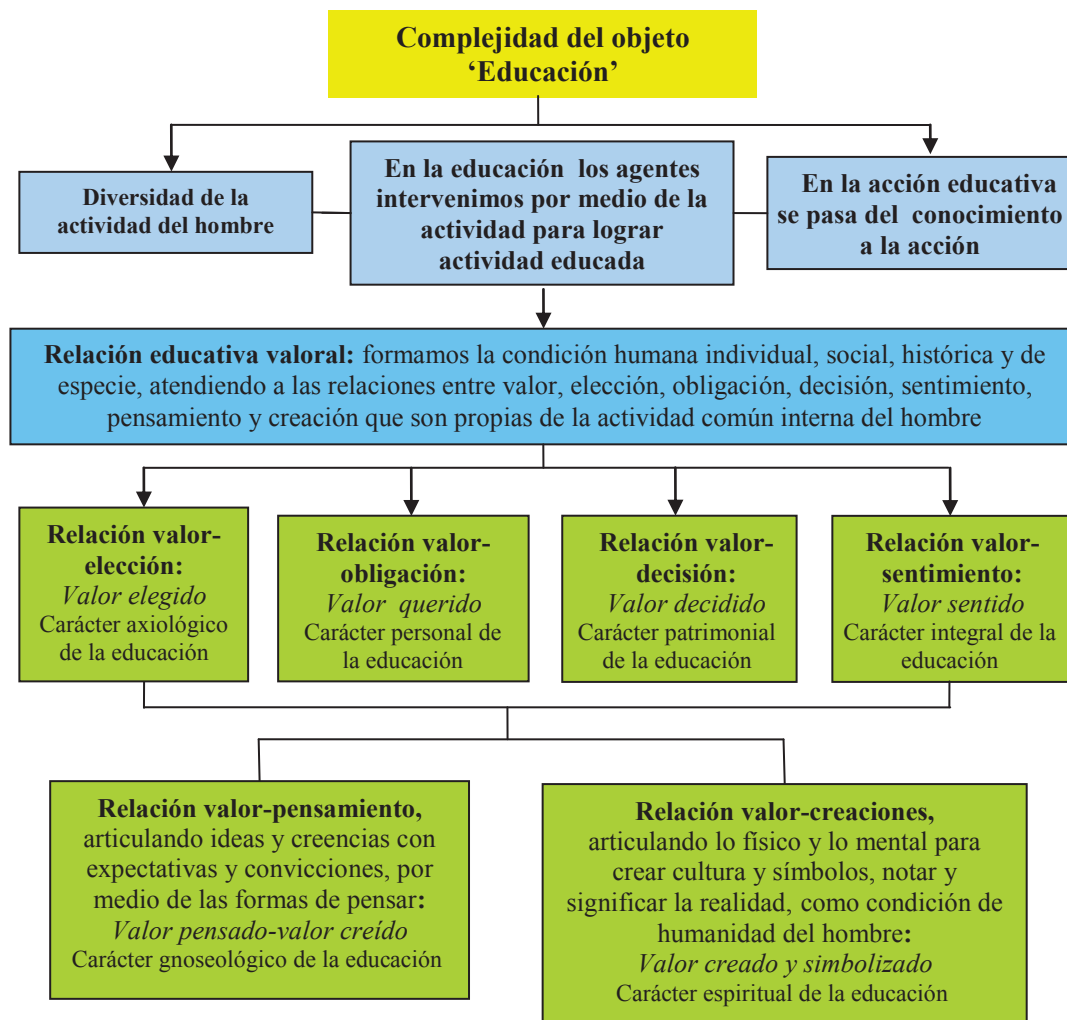
Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora, de manera que se haga efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. La complejidad nace de la diversidad de la actividad; 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'

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. 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 y quedan reflejadas en el Cuadro 5.



Cuadro 5: Complejidad objetual de 'educación'



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 352

Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica 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).

3.2. Sistematización de rasgos de carácter que determinan el significado de

'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 las finalidades son valores elegidos. Y 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 finalidades y eso significa que tenemos que desarrollar hábitos operativos que nos permiten relaciona 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.

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. 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. 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 2008a).

Carácter patrimonial, significa que, cuando nos marcamos 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; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio. Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos 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 ejecución, interpretación y expresión.

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

Las cualidades personales de los agentes le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena, porque 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, etc. 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.

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

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

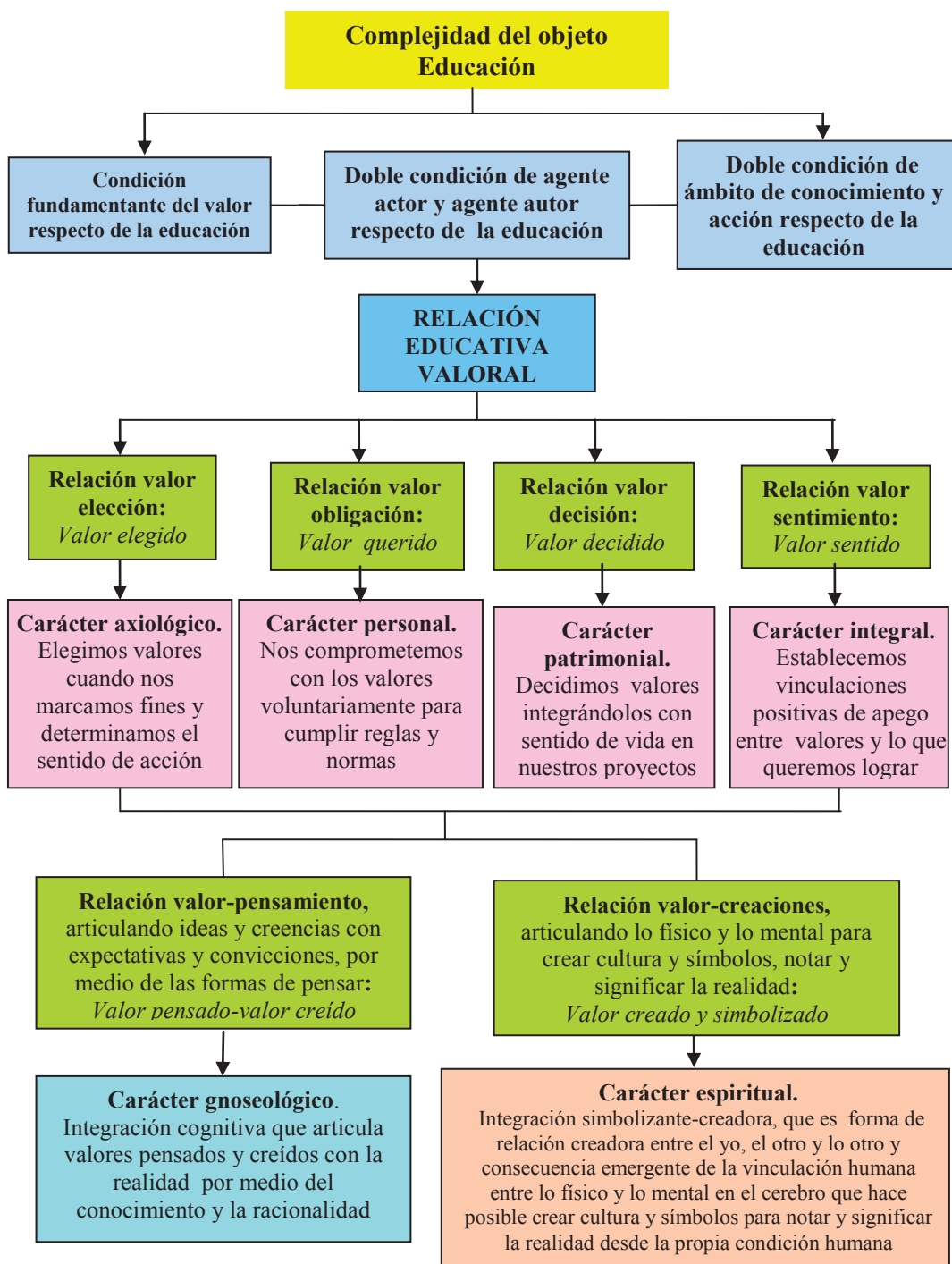
Carácter gnoseológico quiere decir que somos capaces de integración cognitiva, o sea, que aprendemos a relacionar ideas y creencias utilizando las formas de pensar, de manera que podamos articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad en cada uno de nuestras elecciones, voliciones, proyectos, sentimientos, pensamientos e interpretaciones creativas.

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 consciencia 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.

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. Y así, puede decirse que toda acción educativa tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, tal como se resume en el Cuadro 6.



Cuadro 6: *Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de 'educación'*



Fuente: Tourián, 2014a, p. 645.



3.3. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción

Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica ejecución, interpretación y expresión. La efectiva realización requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos.

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 ejecución, interpretación y expresión. Y para que esto sea posible, además de hacer una integración afectiva, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, mediante apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos, necesitamos hacer integración cognitiva relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta de manera explícita desde la racionalidad con el conocimiento. Pero necesitamos, además, hacer una integración simbolizante-creadora, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. La integración creativa articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, simbolizando.

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

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

- De la elección, la obligación y la decisión a la afectividad y viceversa

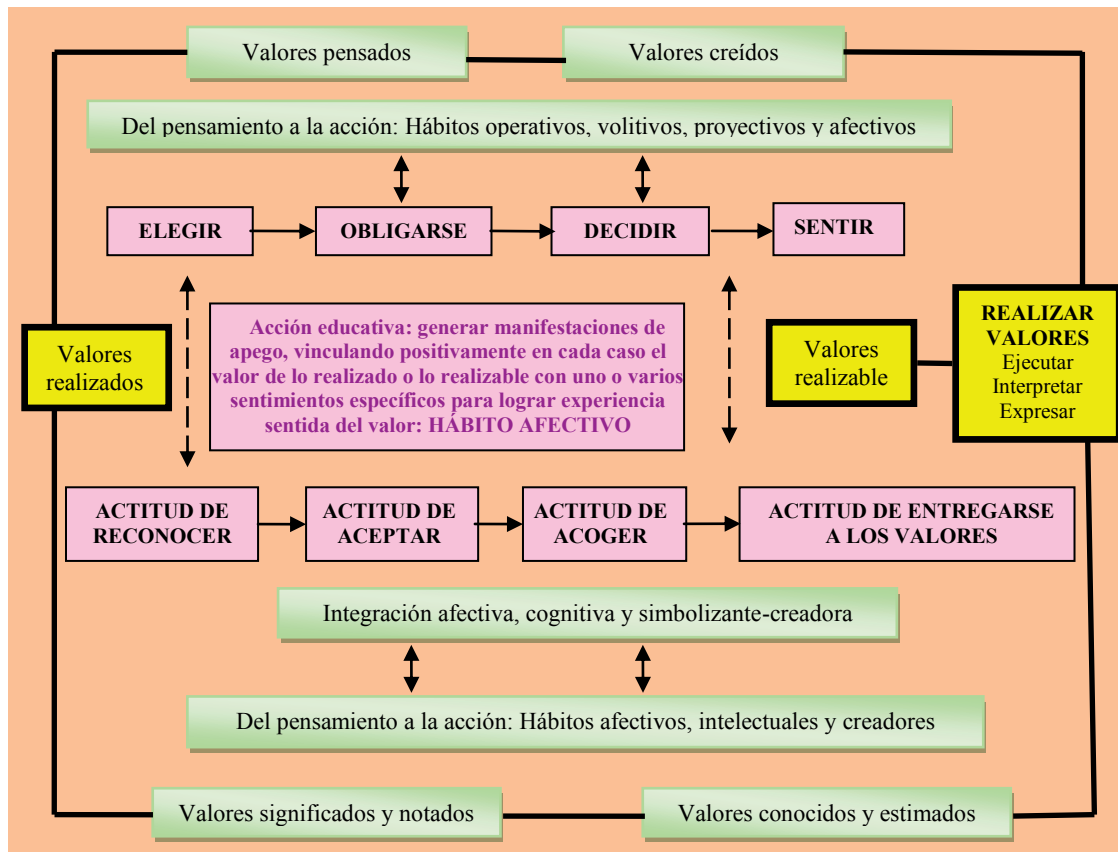
- De la afectividad a la cognición y a la creatividad y viceversa
- De la cognición y la afectividad y la creatividad a la estética y viceversa.

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.

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



Cuadro 7: Relación compleja entre valores y actividad común interna del educando



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 356.

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 y 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:

- La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa,

es su acto concreto. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar y, precisamente por eso, la relación educativa puede ser vista como el conjunto de cuidados que hacemos para educar.

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



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

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos orientarnos al sentido responsable de acción, en cumplimiento del carácter axiológico de la educación
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos orientarnos al 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 orientarnos al sentido de vida individualizado que tiene esa acción, en cumplimiento del carácter patrimonial de la educación
- 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 y darle significado, en cumplimiento del carácter espiritual de la educación

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 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 este epígrafe 3.

3.4. 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.

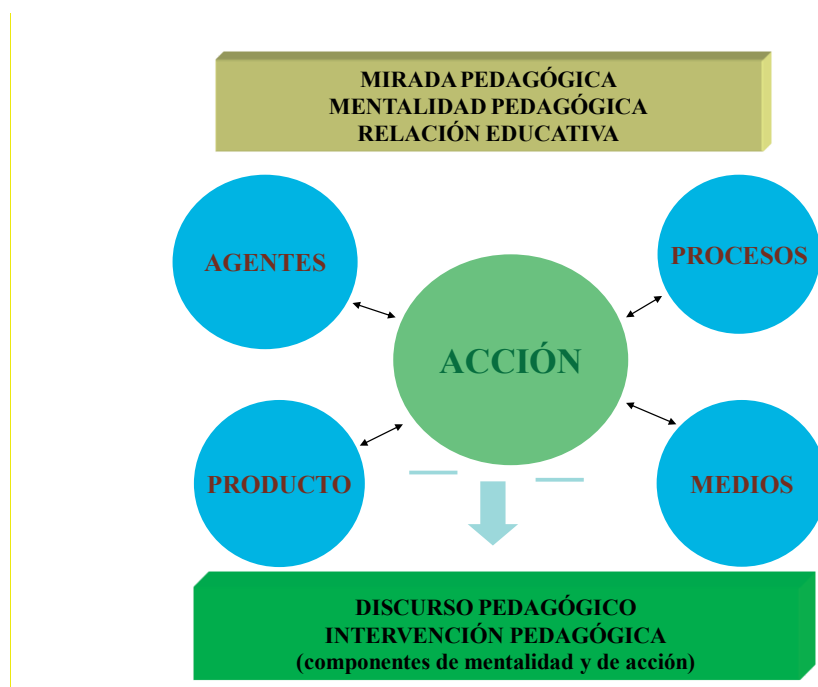
En la relación educativa reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder en cada acción educativa



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 8:

Cuadro 8: Relación educativa como interacción para educar



Fuente: Tourinán, 2014a, p. 394.

La visión compleja de la realidad humana no se ajusta a dos mundos mentales, 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 ya han sido analizados en el epígrafe 2 de este artículo y toda posición vinculada a la complejidad no puede limitarse en esos dos conceptos. 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 (Tourinán, 2014a). 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 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.

3.5. Libertad y educación no se excluyen y están co-implicadas en la relación educativa

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 autopercetiva que abocase a la libertad moral, la relación libertad-educación exige realísticamente 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, "a 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 realísticamente 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, le lleve a dominar los requisitos necesarios para elegir. En definitiva, hace falta una educación de la libertad, porque solo en la medida que el educando conoce su situación y condición y aprende a dominarlas, ejerciéndolas, adquiere competencia para actuar y decidir. La relación libertad-educación es educación 'de' la libertad; es educación 'en' y 'para' la libertad. Los términos libertad y educación no se excluyen en sí mismos, no son antagónicos por significado, aunque puedan instrumentalizarse y desvirtuarse para que lo parezcan. Pero, lo cierto es que libertad y educación son términos no antagónicos, que se requieren y se necesitan mutuamente. La libertad y la educación no se contraponen en sí mismas, se reclaman mutuamente.

En la relación educativa, 'libertad' y 'educación' se reclaman mutuamente (Tourrián, 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 libertad reclama la educación como condición necesaria, porque hay que lograr el hábito lúcido de la capacidad de elección y la educación reclama a la libertad como condición necesaria, porque, si el educando no fuera libre, no podría ser educado, todo estaría determinado en su propia 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 restricción 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 inclinara 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.

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.

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 compadecernos, 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.

4. CONSIDERACIONES FINALES: LA RELACIÓN EDUCATIVA NO ES NEUTRAL; ES UNA RELACIÓN COMPROMETIDA, RESPONSABLE Y COMPASIVA

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 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.

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.

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 que se ejerce en cada acción educativa concreta.

No existe la neutralidad de la tarea. Si la relación que establecemos es educativa, hay que comprometerse y defender el significado de la educación en cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación y, en ese caso, ejercemos una actividad responsable, porque cuidamos 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.

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'. De la complejidad objetual de 'educación' se sigue que la relación educativa responde a rasgos reales definidos de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual.

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. Si la relación que establecemos es educativa, hay que comprometerse y defender el significado de la educación en cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación y, en ese caso, ejercemos una actividad responsable, porque cuidamos 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.

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.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agís, M. (2011). Conocimiento y razón práctica: un recorrido por la filosofía de Paul Ricoeur. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.
- 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.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences)*. New York: Hampton Press.
- 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.
- Colbert, J. G. (1969). *Método*. *Gran Enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp, pp. 667-669.
- Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogia del laberint*. Palma: Universtat de les Illes Balears.
- 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 Delfin, 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.
- Dürr, O. (1971). *Educación en la libertad*. Madrid: Rialp.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Ferrater, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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#l_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. (1947). El principio fundamental de la Metodología. *Revista Española de Pedagogía*, 5 (17), 7-23.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, (96), 606-633.
- 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.

439-448.

- 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*. Paris: 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.
- Ladrière, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Luft, J. (1973). *La interacción humana*. Madrid: Marova.
- Luhman, N. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Madrid: Editora Nacional.
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- 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.
- Menne, A. (1976). *Introducción a la lógica*. Madrid: Gredos, 2ª ed.
- 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.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.
- 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. (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.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. *Boletín REDIFE*, 3 (4), marzo, 6-20.
- 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).



- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Tecnos.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1983). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris: P.U.F. (Presses universitaires de France).
- 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.
- SI(e)TE (2010). *Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela*. Revista de Investigación en Educación, (8), 6-23.
- 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. (2013). *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. (2014a). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. [Edición digital disponible en: http://www.amazon.com/D%C3%B3nde-est%C3%A1-educaci%C3%B3n-estructurales-intervenci%C3%B3n-ebook/dp/B00K1FIYMU/ref=sr_1_3?ie=UTF8&qid=1398896742&sr=8-3&keywords=touri%C3%B1an]
- Touriñán, J. M. (2014b). *Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos de educación*. Boletín REDIPE, 3 (3), febrero, 6-30.
- 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 Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo.
- Weiss, P. (1967). *The making of men*. Illinois: Southern Illinois University Press.