



EDITORIAL. REVISTA BOLETÍN REDIPE: 7 (10) OCTUBRE 2018 ISSN 2266-1536

RECIBIDO EL 23 DE JUNIO DE 2018 - ACEPTADO EL 24 DE AGOSTO DE 2018

EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN: MÁS ALLÁ DE LEMAS Y METÁFORAS

THE LANGUAGE OF EDUCATION; BEYOND MOTTOS AND METAPHORS

REVISTA BOLETÍN REDIPE 7 (10) : 31-58 · OCTUBRE 2018 · ISSN 2266-1536

José Manuel Touriñán López¹

Universidad de Santiago de Compostela,
España.

RESUMEN

En el mundo de la educación predomina una perversión del lenguaje que consiste en el uso habitual de conceptos dudosos que sirven para encubrir la realidad en vez de descubrirla o interpretarla; quien así lo hace, no tiene legitimación técnica fundada en el conocimiento de la educación, pero suele ampararse en legitimación de procedimiento, por oportunismo institucionalizado y consenso. Se han adoptado y legitimado definiciones tramposas, y casi sin darse cuenta, se han integrado en la jerga gremial y social. Los controles de tendencia que se ejercen por medio de revistas indexadas,

la financiación de programas de investigación orientados a intereses políticos y la debilidad y la superficialidad argumental han facilitado la traición moral e intelectual de una parte importante del mundo universitario y la tendencia a nadar a favor de la corriente. La perversión del lenguaje es la expresión visible de esas prácticas.

De ese modo se simplifica la realidad y se prescribe la reducción o la disyunción frente a la compleja realidad de la acción educativa concreta. Las opiniones, los lemas y las metáforas se convierten en trampas del lenguaje educativo que impiden comprender la complejidad objetual de la educación.

Es una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina llegar a comprender la extensión del concepto 'educación' y de los conceptos que creamos para explicar y comprender la función de educar.

¹ Catedrático de Pedagogía. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía y Didáctica, España. Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela. Webs personales: <http://dondestalaeducacion.com/>
Correo-e: josemanuel.tourinan@usc.es
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483



El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo diseños educativos y ámbitos de educación. Para ello nos valemos del conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía; un conocimiento que, en última instancia, es válido si sirve para educar. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción.

PALABRAS CLAVE

Educación, Pedagogía; conocimiento de la educación; lemas; metáforas; lenguaje de la educación; definición real; significado de educación

ABSTRACT

In the realm of education, a perversion of language prevails, consisting of the habitual use of dubious concepts that serve to conceal reality instead of discovering or interpreting it; whoever does so has no technical legitimization based on the knowledge of education, but usually relies on legitimation of procedure, institutionalized opportunism and consensus. Tricky definitions have been adopted and legitimized, and almost without realizing it, they have been integrated into the gremial and social jargon. The trend controls that are exercised through indexed journals, the funding of research programs oriented to political interests and the weakness and superficiality of arguments have facilitated the moral and intellectual betrayal of a significant part of the university world that adapt to the situation. The perversion of language is the visible expression of these practices.

In this way, reality is simplified and the reduction or disjunction is prescribed to the detriment of the complex reality of the concrete educational action. Opinions, mottos and metaphors become traps of the educational language that prevent understanding the objectual complexity of

education.

It is a basic concern of Pedagogy as a discipline to understand the extension of the concept of 'education' and the concepts we create to explain and understand the function of educating.

The challenge of Pedagogy is to transform information into knowledge and knowledge into education, constructing educational designs and fields of education. For this we use the knowledge of the education that Pedagogy provides; a knowledge that, in the last instance, is valid if it serves to educate. We are obliged to define the traits that determine and qualify the meaning of education against any other form of interaction.

KEY WORDS

Education; Pedagogy; Education Knowledge; Mottos; Metaphors; Language of Education; Real Definition; Meaning of Education

1. INTRODUCCIÓN

La educación, como ámbito de realidad, conocimiento y acción, es cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Las investigaciones pedagógicas actuales, permiten hablar del significado de la educación desde perspectivas que apuntan a la complejidad del objeto 'educación', atendiendo, no solo a los criterios de definición extraídos del uso común del término y de finalidad vinculada a las actividades que se realizan, sino también a la búsqueda de rasgos que cualifican y determinan el significado real del término.

En Pedagogía interesa saber cómo es el proceso de transformación de la información en conocimiento y de este en educación, que siempre implica, además de conocimientos actitudes y hábitos, competencias relativas a las actividades comunes internas y externas del educando y ajuste a los rasgos inherentes al significado real de 'educación' (Tourrián, 2014).



En el entorno de la educación, en ocasiones, se usa, se elabora y se fabrica un lenguaje vacío de contenido, o con significado contrario, o incluso contradictorio. Es como si la palabra dejase de referirse al significado, alterando las reglas de correspondencia cultural entre signos y significados. Cuanto más abstracto es un significado, más susceptible de trampa o equívoco es. La escuela puede ser una cárcel, un aparcamiento de personas en tránsito a la edad adulta productiva, o cualquier otra cosa. La educación puede ser una reproducción, una castración, una igualación uniformadora, o cualquier otra cosa. El docente se confunde con el profesor y con el enseñante y con el colega de los alumnos, desdibujando la función educadora y la profesión de profesor. Se confunden interesadamente Pedagogía, educación y enseñanza. Se identifica sectariamente al pedagogo con alguien que trabaja desconectado de la realidad desde un despacho, que se ocupa de la educación y la enseñanza sin haber pisado un aula, y por tanto es visto como creador de críticas verbalistas y causante de lo que es criticable de la educación. Y un largo etcétera de situaciones reales y perjudiciales para la educación, la pedagogía y la profesionalización de las funciones pedagógicas (Sánchez Tortosa, 2012).

Si al uso inapropiado de términos añadimos la existencia de prejuicios en la Universidad, el escaso impacto o difusión de investigaciones pedagógicas, la incoherencia pedagógica derivada de la difusión incondicionada de las propias ideas como si fueran Pedagogía y la abundancia de situaciones que propician grupos egocéntricos, ombliguistas y endogámicos, se entiende que nuestra imagen social no mejore y la Pedagogía se estanque en sus oportunidades. El profesor Herrán ha llamado la atención sobre esta situación profesional, a modo de denuncia, desde la perspectiva del coraje profesional y del rigor intelectual:

“La primera, porque, pese a tanto discurso sobre la innovación e investigación, muy pocos son los que se atreven a proponer teorías verdaderamente renovadoras, pues, cuando eso ocurre, la comunidad científica normal tiende a ningunearlos y a silenciarlos, contribuyendo a la disolución de su trabajo en el tiempo. Y la segunda, porque se prefiere repetir y repetirse argumentando cosas parecidas y buscando autores recientes -mejor conocidos, anglosajones y eufónicos- como ratificadores, antes que rectificar para seguir avanzando” (Herrán, 2012 p. 25).

Desde mi perspectiva, que es compatible con lo anterior, las palabras constituyen nuestro marco de pensamiento, sentimiento, volición, elección, actuación y creación. Y en muchos casos aceptamos las palabras sin juicio crítico ni deliberación apropiada, porque podemos instrumentalizar la palabra y ser instrumentalizado con ellas por intereses de dominio y poder en cualquier ámbito (Bruner, 1987).

El lenguaje nos sirve tanto para entendernos como para confundirnos y hasta para engañarnos. Es un arma de doble filo que hay que aprender a manejar. No podemos fiarnos completamente de lo que se nos dice ni de lo que nosotros mismos decimos, si no es por medio de la referencia a los criterios que determinan y cualifican el significado de lo que decimos. Tenemos que aprender a preguntarnos qué estamos queriendo conseguir con lo que estamos diciendo. Es un ejercicio de transparencia que nos acerca al sentido crítico, a la honestidad y a la sabiduría, como integración personal y coherente de lo sabido (Bruner, 1997).

No es lo mismo decir “tengo que hacer X” que “me comprometo a hacer X”; en un caso reflejamos más bien una respuesta a una orden externa y en el otro manifestamos la determinación personal de asumir una meta



decidida. Democratizar la educación no es lo mismo, por mucho que algunos lo intenten, que igualar sin reconocimiento de la excelencia y de la diversidad en las cosas y en las acciones. Y educar en la diversidad no significa asumir relativistamente las diferencias injustas. Del mismo modo puede decirse que educar inclusivamente no justifica la mediocridad y la uniformidad. Y por supuesto, enseñar disciplinas no es lo mismo que educar con las materias escolares, por la misma razón que “progresar adecuadamente”, no quiere decir sin más “educar” (Tourrián, 2013; Pericay, 2007).

Lo cierto es que el uso tramposo y falaz de los términos, nos aleja de una reflexión sobre la complejidad de las relaciones que se tienen que respetar en el conocimiento de la educación y en la acción educativa.

En el mundo de la educación predomina una perversión del lenguaje que consiste en el uso habitual de conceptos dudosos que sirven para encubrir la realidad en vez de descubrirla o interpretarla; quien así lo hace, no tiene legitimación técnica fundada en el conocimiento de la educación, pero suele ampararse en legitimación de procedimiento, por oportunismo institucionalizado y consenso. Se han adoptado y legitimado definiciones tramposas, y casi sin darse cuenta, se han integrado en la jerga gremial y social. Los controles de tendencia que se ejercen por medio de revistas indexadas, la financiación de programas de investigación orientados a intereses políticos y la debilidad y la superficialidad argumental han facilitado la traición moral e intelectual de una parte importante del mundo universitario y la tendencia a nadar a favor de la corriente. La perversión del lenguaje es la expresión visible de esas prácticas.

El profesor Lázaro Carreter en su libro recopilador de muchos años de trabajos sobre el uso del lenguaje “*El dardo en la palabra*”, se expresó del siguiente modo contra la nefasta fe

pedagógica en la actitud de dejación y laxitud que denota quien defiende que lo primero que se le viene a la boca, es lo que merece ser respetado, porque ese relativismo laxista nos identifica con la gente:

“Los titubeos en el manejo del idioma son de muy diversa etiología cultural y psicológica, y de difícil tratamiento cuando se ha salido de los estudios medios y universitarios sin haber establecido íntima amistad con el lenguaje, que tal vez va a servir de instrumento profesional. Y son especialmente preocupantes como radiografía de la instrucción de un país y del estado de su razón, así como de su enseñanza, porque mientras lo han recibido los escolares, no se les han corregido yerros que lo merecían, ni se les han sugerido modos mejores (.../...). Y en esta cuestión no vale el ‘qué más da, si nos entendemos’. Pues da. Primero, porque el idioma no es nuestro: lo compartimos con muchos y romperlo a gusto propio es quebrar lo único firme en nuestro futuro. Segundo, porque pensamos con el idioma; si se usa mal, pensaremos mal; y si lo cambiamos, pensaremos como aquellos con quienes no nos gustaría pensar. Tercero, porque ejercer la libertad, en esto como en todo, no consiste en dejarse llevar, sino en saber y poder ir.” Lázaro Carreter, 1998, pp. 25 y 32).

El lenguaje no tiene que sucumbir a la pacotilla y a la baratija con que se presentan nuevos y viejos colonos de fuera y de dentro, juntos muchas veces, a señorear, porque saben que, al dominar nuestra palabra, dominan nuestro modo de significar, pensar y actuar, y, al cambiarlas, si se usan, están cambiando a los que las usan. Es necesario el análisis teórico de los términos de la educación para delimitar su significado. Ese análisis no es un problema de Pedagogía cognitiva y de Didáctica, porque no es un problema de cómo explicar y comprender los procesos de pensar y conocer, para mejorarlos. En Pedagogía, la transmisión misma de los saberes y la mejora



de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión pedagógica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva (Vázquez Gómez, 1991; Boavida y García del Dujo, 2007). Pero, además de responder a esas dos cuestiones, hay que responder a cómo se justifica que un determinado acontecimiento o acción es educativo. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma, aproximándose a la significación real del término en conceptos propios. Esta cuestión es fundamental, porque, desde el punto de vista del significado, conocer, enseñar y educar no son lo mismo y el lenguaje de la educación es el que nos permite expresar lo que pensamos acerca de ella y actuar en consecuencia.

Para educar transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas culturales de experiencia que enseñamos); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar los rasgos propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada caso concreto de intervención.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar

y educar serían la misma cosa. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción (la lógica de conocer y aprender, no es la lógica de hacer saber) y, a su vez, enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan y, con fundamento en el significado propio de esos términos, diseño instructivo y diseño educativo no significan lo mismo (Tourrián y Sáez, 2015).

En este capítulo abordaré el problema del significado y de los diversos modos de definir, con objeto de sentar las bases desde las que explicitar los criterios de la definición misma, que necesariamente van más allá del significado extraído del uso común del término, de las actividades que se realizan y de la función simbólica que se le atribuya al término 'educación', en forma de lemas y metáforas. Ese es, en mi opinión, el fundamento del discurso que me permitirá abordar la crítica a las trampas del lenguaje para construir significado

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

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

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

El significado no está en las meras palabras como algo físico. Desde el punto de vista físico, las palabras son complejos simbólicos, representaciones físicas de los significados ubicados en la mente del comunicante; pero



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

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

El discurso pedagógico versa sobre una realidad eminentemente práctica -la educación-, cuya interpretación exige no sólo medios para validar y contrastar un efecto (conocimiento), sino también medios para justificar la conveniencia de ese efecto y lograrlo (acción). El *discurso pedagógico* se entiende como el conjunto ordenado de razonamientos que hacemos, con fundamento en el conocimiento de la educación,

para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se está habilitado. Consiguientemente, el significado del discurso pedagógico se refiere, en ocasiones, a una realidad abstracta, expresada en conceptos que no siempre guardan una relación directa con los acontecimientos y las acciones concretas. Y así las cosas, si queremos establecer un discurso pedagógico significativo, es imprescindible la evaluación de los términos teóricos que se utilicen (Peters, 1969; Esteve, 1979, págs. 37-40; 78-81; 107-111).

El lenguaje de la educación tiene que hacer frente a una triple condición que es inherente al objeto 'educación' y determina la posibilidad de criterio real de significado: 1) la condición fundamentante del valor en la educación, porque la educación en tanto que relación de medios-fines nos exige elegir, enseñar y realizar valores; 2) la doble condición de agente actor y autor en cada uno de los intervinientes, porque en la relación educativa nos comprometemos a hacer cosas que se originan en uno mismo o en la relación con los demás y las integramos en proyectos decididos; 3) la doble condición de conocimiento y acción en la educación, porque en educación no basta con conocer, hay que actuar y eso exige concordancia entre valores y sentimientos que hagan posible una integración cognitiva, afectiva y creativa, de manera que pueda relacionarse valor, pensamiento, sentimiento y creación (construcción personal de cultura mediante símbolos) en cada actuación concreta (Tourrián, 2015).

En la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, que se infiere de la vinculación que se establece entre el yo y el otro, en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica; es decir, apelamos, con propiedad, al *sentido pedagógico de la educación*. El sentido de la educación es lo que



la cualifica. Los agentes actúan y sus acciones tienen sentido de acción (relación fines-medios) y sentido de vida (relación decisión-proyectos-metas), pero además, tienen el sentido propio del significado de la acción que realizamos: a la acción educativa le corresponde un sentido pedagógico que es inherente al significado de 'educación' (Tourriñán, 2015). La educación puede tener *sentidos filosóficos* diversos: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera (Carr, 2014; Pring, 2014). Pero, desde la perspectiva del sentido pedagógico, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido pedagógico territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido pedagógico inherente al significado de educación. Este sentido de la educación se integra en la orientación formativa temporal de la condición humana por medio de las materias escolares, pero no se confunde con las materias escolares de estudio, derivadas de las áreas culturales que están vigentes y consolidadas en cada momento socio-histórico. La educación no se confunde, ni se identifica con los sentido filosóficos, si bien las utiliza bajo diseño instructivo y diseño educativo en cada intervención. Distinguir el lugar del lenguaje técnico de la educación es exigencia irrenunciable para no convertir la educación en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante.

2.1. Generar conceptos propios y tomar prestados los de otras disciplinas

Los términos educacionales han sufrido un desgaste apreciable en forma de pérdida o ausencia de significado adecuado en un contexto *-anemia semántica-* y de presencia de dos o más sentidos en el mismo término, entre los cuales no tenemos criterio para decidir *-ambigüedad contextual-* (Black, 1969, p. 195).

Solemos "tomar" prestados los conceptos de otros ámbitos sin reparar en la suplementación teórica necesaria para alcanzar la idoneidad en el ámbito de la Pedagogía. Y llegados a este punto hemos de convenir en que la generación de conceptos en Pedagogía no exige "tomar" las teorías de las llamadas disciplinas interpretativas, porque estas no justifican la acción pedagógica. Otra cosa es utilizar los datos y las leyes que dan significación a esas teorías, del mismo modo que las disciplinas interpretativas utilizan el sistema escolar como fuente de obtención de datos para sus investigaciones.

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

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

El profesor Novak mantiene que, contrariamente a la física y la biología, la psicología y la pedagogía



se han caracterizado por la no simplicidad, es decir, por sus innumerables principios y teorías, con dudoso valor interpretativo y para una gama muy restringida de de fenómenos:

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

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

“La función de las simplicidades en la investigación científica no es, en cualquier caso, tan importante como lo habían imaginado convencionalistas y empiristas. La principal razón de la pérdida de importancia de la simplicidad es la siguiente. La tarea del teórico no consiste únicamente en describir la experiencia del modo más económico, sino en construir modelos

teóricos (...) con fragmentos de realidad, y contrastar estas imágenes mediante la lógica, otras construcciones teóricas, datos empíricos y reglas metacientíficas. Un trabajo constructivo de este tipo supone, sin duda alguna, el olvido de las complejidades, pero no apunta a su menoscabo; el desiderátum de toda nueva teoría es más bien el de explicar lo que haya sido ignorado en las concepciones previas” (Bunge, 1975, p. 182.)

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

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



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

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

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

a una pérdida de las señales distintivas de la Pedagogía” (Vázquez, 1980, p. 47.)

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

Cuando no se asume la diferencia entre los conceptos que elabora la Pedagogía, la calidad del debate público se resiente como consecuencia de ello. Son muchos los ejemplos de especialistas que han interpretado el reconocimiento público que reciben por su obra como una forma de impunidad. Llegados a cierto punto de “consagración”, estos sectarios fundamentalistas saben que digan lo que digan, por muy arbitrario o absurdo que resulte, nadie les va a mover la silla. Es como si la acumulación de malas ideas y opiniones infundadas no tuviera apenas impacto sobre su reputación, dado el poder que tienen de facto en su ámbito. Esta suerte de impunidad está muy



generalizada en nuestro ámbito y su manera de intervenir en el debate académico y público es típica pero reprochable. Y esto, en el ámbito de la formación y la educación, se da por igual en los que son partidarios de los pedagogos y en los que se declaran o manifiestan como antipedagogos (SI(e)TE, 2016 y 2018; Sánchez-Cuenca, 2016; Moreno Castillo, 2016, Royo, 2016; Delibes Liniers, 2013; Orrico, 2005 y 2016; Herrán, 2018; Gil Cantero, 2018).

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

Desde la perspectiva de la Pedagogía mesoaxiológica, lo que hay que tener presente es que transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo transformamos en educación. Y esto no es defender posturas cognitivistas, ni pensar que la educación se resuelve en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, que valoramos como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar y ello exige, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasamos del conocimiento a la acción, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna (Tourrián, 2016).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo (Tourrián, 2017).

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, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando. Y, como veremos con detalle a continuación, esto exige tener claro el alcance del lenguaje que nace de la Pedagogía y se aplica a los ámbitos de educación construidos.

2.2. Conceptos propios frente a opinionitis pedagógica

Es precisamente desde esta óptica -no pesimista, sino realista- que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificar la acción pedagógica desde conceptos propios, para atender a los diversos criterios de cualificación con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Tourrián, 2015). Esta necesidad no se debe contemplar como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la necesidad de destreza epistemológica en los profesionales de la educación: la competencia para fundamentar



y cualificar la acción educativa y los resultados de la investigación pedagógica en conceptos con significación propia y no subalternada (Kroman, 1977).

Sin lugar a dudas, podemos afirmar que una de las contribuciones más fácilmente observable de la preocupación por la educación como objeto de conocimiento que genera conceptos propios, es su contribución a la erradicación de la *opinionitis pedagógica*. El término 'opinionitis', que ha sido acuñado por L. Morín, se entiende como emisión de una opinión en un ámbito en el que no se es experto, defendiéndola con la misma firmeza que defenderíamos las opiniones que emitimos como expertos, pero sin el rigor probatorio de las mismas (Morín, 1975).

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

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

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

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

- Cabe la posibilidad de instrumentalizar la opinionitis para esconder la incompetencia. El profesor que tiene una noción aproximada del escaso dominio de su materia tiene dos salidas que suponen un diferente esfuerzo: o bien se dedica a estudiar para afianzar su condición de experto, o bien renuncia a su condición de experto delegando en el grupo de alumnos la creación de los mejores intereses para su materia. Este modo de actuación es nocivo y, como afirma Lakatos, fomenta la confusión entre la libertad de cátedra y la libertad de expresión (Lakatos y Musgrave 1981, pp. 327-336).
- La opinionitis ejerce una influencia nociva en el desempeño de la tarea educativa. En efecto, las investigaciones actuales permiten afirmar que la aceptación de un mensaje depende en buena medida de la confianza que nos inspira el emisor (Black, 1969). Y si esto es así, se entiende por qué las opiniones que emiten especialistas de otros campos afines, como la medicina o la psicología, por ejemplo, pueden ser usadas por los padres de alumnos y por los propios educadores como precisa manifestación de una norma pedagógica, que sabemos no ha sido justificada adecuadamente.
- La opinionitis fomenta una falsa identificación. Del carácter participativo de la tarea educativa se infiere erróneamente el principio de que toda persona que participa



en la educación entiende de educación. Con lo cual se confunden los niveles de participación y se tergiversa el sentido de la investigación pedagógica. Participar no es sinónimo de entender y, desde luego, no se requieren las mismas competencias para participar a nivel de información, a nivel de toma de decisiones o a nivel de ejecución de lo decidido.

Sin afirmar que sea la única causa, hay que reconocer que la opinionitis, debido a esa inferencia errónea, favorece el intrusismo profesional y hace que parezca normal algo que la investigación pedagógica está denunciando de diversos modos actualmente: la posibilidad de dictar normas en materia pedagógica sin que los especialistas del tema hayan tenido oportunidad de informar y sugerir a través de sus organizaciones. Conviene recordar en este sentido que legalmente obligado, permitido o prohibido en materia de educación no equivale necesariamente a pedagógicamente obligado, permitido o prohibido (Tourrián, 2014).

3. DEFINICIONES, SABER Y CONCEPTOS DEBATIBLES

Es una observación común que el verdadero conocimiento de las cosas sólo se logra con la experiencia de su frecuente trato, que nos permite hacernos una idea de ellas y alcanzar su significado o comprensión, por medio de una personal asimilación. Esto, que en general acontece en todo orden de asuntos, vale, de una manera especial, para la esfera de los conocimientos. De ahí que la comprensión del significado de un término sea más un resultado tardío y reflexivo -sobre la base de un previo cultivo de la misma-, que una labor enteramente apriorística y montada al aire.

En general, toda definición puede verificarse de una doble manera: como *definición nominal* o como *definición real*, según se atienda, respectivamente, a la palabra o nombre con

que designamos a una cosa, o a los rasgos y caracteres peculiares de la cosa nombrada. La definición nominal ofrece, pues, la significación de una palabra; en tanto que la definición real es expresiva de los caracteres distintivos y singulares de la cosa.

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

3.1. Tener idea de algo, discernir su aspecto, es saber en sentido débil

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

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



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

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

3.2. Saber es definir, es clasificar rasgos

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

“Hay que advertir que una idea, en su significación lógica, es algo muy distinto de las ideas tal como son tratadas en los manuales de psicología. Una idea, en términos lógicos, no es una percepción empalidecida de un objeto, ni un compuesto de una cantidad de sensaciones. No

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

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

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

El tipo más tradicional de definición es la que se relaciona con significados formales o lógicos. El término se define colocándolo en su propia clase (*género*) y distinguiéndolo de los demás objetos de esa misma clase (*diferencia específica*). Cuando decimos “*hombre, animal racional*”, estamos haciendo una definición



formal atendiendo a dos rasgos: *género* (Homo) y *diferencia* (racional). El procedimiento de definir en este caso consiste en ubicar un símbolo dentro de una clase de símbolos y luego distinguirlo dentro de la propia clase. Nuestro modo de pensamiento está habituado a razonar por inclusión y diferenciación. La definición por pertenencia a una clase y la definición por asignación de propiedades son métodos equivalentes. Las definiciones reales, por su parte, buscan siempre la determinación de rasgos que hay que comprender y relacionar (Tourrián, 2016).

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

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

Si nosotros, por ejemplo, hacemos una definición formal de 'asesino' como persona que quita la vida a otra, estamos categorizando la humanidad entre dos grupos "A" (asesino) "No A" (los demás, que no asesinan). Este modo de categorizar, que es conveniente, genera problemas cuando se ajusta a las situaciones reales del obrar, pues cabe, en buena lógica,

que una persona que ha sido reclutada para la guerra en su país, siga pensando que es asesino por matar al enemigo o que incluso, si matar al enemigo no es asesinar, puede darse el caso de la orientación bivalente y crea, contradiciendo la lógica de la definición, que 'asesinar' puede ser 'no asesinar' si es enemigo.

Si nosotros hacemos una definición formal al margen de cualquier situación, espacio, tiempo, lugar y percepción, estamos afirmando que buscamos la universalidad, pero negamos la evidencia de que nuestra definición está relacionando los términos de una única manera y negando al mismo tiempo que existen otras maneras posibles de establecer relación. Resulta muy difícil explicar a unos padres que, si un niño sale bien de un test de inteligencia y mal de otro, es inteligente, si hemos limitado la inteligencia por definición a un tipo determinado de respuestas (Pinker, 2007 y 2011).

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

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

3.3. Saber, en sentido pleno, es entender

Además de *discernir*, identificando una cosa por su aspecto, *definimos*, es decir, distinguimos una cosa de otra, atendiendo a la circunscripción de



sus rasgos con precisión. Por medio de estos rasgos abrimos el camino de la definición real. Pero buscar el perfil unitario de rasgos tampoco es suficiente, de manera que tiene sentido afirmar que *saber no es sólo discernir y definir, saber es, en sentido pleno, entender*.

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

El sentido propio de la definición real nos exige, además de discernir y definir, *entender*, o sea, nos exige saber en sentido pleno: 1) demostrar la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonar teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibrar la impresión de realidad que nos transmiten. Y así las cosas, tiene sentido afirmar que una fuente constante de mala comprensión y de consideraciones erróneas es la indefinición del significado. Por la vaguedad del significado interpretamos mal a otras personas, a otras cosas, a nosotros mismos: por ambigüedad distorsionamos y tergiversamos (Dewey, 1998, p. 140).

Saber en sentido pleno es conocimiento con coherencia y sentido crítico. Es un saber

próximo a la sabiduría que siempre requiere comprensión e integración personal de lo sabido (López, 2011). Asumir la competencia de saber en sentido pleno ha obligado a pensar en nuevas revisiones en el ámbito de la investigación de nuevos procesos y entornos de adquisición de conocimiento que se configuran como entornos personales de aprendizaje (Reig, 2012), compatibles con trayectorias personales de aprendizaje que orientan nuevas teorías del enseñanza (Stzajn, Confrey, Wilson y Edington, 2012) y que sirven para crear fondos de conocimiento personal (González, Moll, y Amanti, 2005). Son aprendizajes específicos que afectan a la capacidad cognitiva, el procesamiento de la información y la competencia socio y afectivo-emocional, en la perspectiva del aprendizaje situado y significativo (Novak y Gowin, 1984; Díaz Barriga, 2006; Polanyi, 1978; Ausubel, 1982).

3.4. Conceptos debatibles y análisis del lenguaje

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

Como ya hemos dicho en el epígrafe 2, avanzar en la explicitación de criterios, ayuda a clarificar conceptos, que, como el de educación, tiene un sentido claro de *concepto debatible*, porque: 1) implica valores, 2) es de carácter complejo, 3) es susceptible de categorización



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

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

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

4. DE LAS TRAMPAS AL SIGNIFICADO REAL EN EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN

No todas las cualificaciones que hacemos de 'educación' tienen el mismo peso, ni todas tienen la misma fundamentación. A veces, el poder de seducción de una proposición semántica va mucho más allá de lo que le corresponde al rigor crítico.

No voy a afirmar yo que solucionar el problema de la educación como objeto de conocimiento

sea solucionar el problema de la calidad del sistema educativo. Sí, sin embargo, sostengo que avanzar en el camino de depurar el lenguaje de la educación desde el conocimiento de la educación contribuirá a superar obstáculos que dificultan el éxito de manera inequívoca (Tourifián, 2017).

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

4.1. El lenguaje de la educación es propicio a afirmaciones que contienen lemas educacionales

En el ámbito de la educación el afán por defender y consolidar el significado de los términos educacionales se generan enunciados sencillos y sugerentes que pretenden resumir el contenido significativo de la teoría que defienden. Esos enunciados son *lemas* y todos hemos enfrentado alguno de ellos en los debates educativos; por ejemplo:

- Enseñamos niños, no materias
- Yo quiero calidad, no cantidad
- Yo quiero cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas



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

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

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

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

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

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



puede haber fracaso en el resultado, sin que ello exija mantener, desde el punto de vista lógico, que no se realizó la tarea, porque se fracasó en el resultado.

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

También es posible criticar los lemas estableciendo comparación con otro opuesto, en nuestro caso comentado sería: “hay enseñanza

sin aprendizaje”. Si hayamos un solo caso en el que el lema afirmativo se cumple, debemos rechazar la doctrina que propugna el lema negativo. No vale decir la excepción confirma la regla del lema negativo, porque el caso del lema afirmativo que incumple la regla del lema negativo no es una excepción a la regla, sino algo ajeno a la regla marcada por el lema negativo.

Desde la perspectiva de la investigación pedagógica, hemos de mantener que la enseñanza no es un caso más de aprendizaje. El término “enseñanza” tiene una extensión distinta al de aprendizaje. Desde la perspectiva de la educación como objeto de conocimiento, esta es, probablemente, una de las primeras experiencias que ha sido precisada y ha recibido tratamiento adecuado en otras investigaciones (Vázquez, 1980; Gimeno, 1981, pp. 134-152; Gage, 1963; Touriñán, 2014; Robinson, 2010).

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

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



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

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

“El clásico paradigma “si X, entonces Y” (siendo “X” la enseñanza e “Y” el aprendizaje), no significa necesariamente que “siempre que X, entonces Y”, como tampoco que “no Y, a no ser que X”. En términos más claros: el alumno puede aprender sin que el profesor le enseñe y, por otra parte, el profesor debe conocer qué variables pueden intervenir -interferir- entre los comportamientos docente y discente, impidiendo u obstaculizando éste. Así, “siempre que X, entonces Y”, se traduce en “siempre que X, a no ser que Z, entonces Y”, siendo Z las variables intervinientes”, si se me permite usar este término” (Vázquez, 1980, p. 49).

En el ámbito de la educación, la experiencia

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

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



4.2. El lenguaje de la educación es propicio a la metáfora que sustituye definición por analogía

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

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

En el lenguaje común, la metáfora es un tropo, es decir, un uso de una palabra en un sentido distinto del que propiamente le corresponde, pero que tiene con éste alguna conexión. Semánticamente, la metáfora traslada el sentido

recto de una palabra a otro figurado en virtud de una analogía, comparación o semejanza. La metáfora forma parte del pensamiento y es recurso para iniciar el camino de la definición, porque, cuando no sabemos con precisión qué es una cosa, acudimos a otras cuya semejanza nos aproxima al contenido del nuevo concepto que tratamos de elaborar (Ricoeur, 1995; Reboul, 1984 y 1994). Ahora bien una cosa es usar la metáfora como punto de partida de la definición y otra muy distinta y no procedente es aceptar la metáfora como punto de llegada o punto final de la definición.

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

Las metáforas son, de manera genérica, enunciados que, de modo conciso, pretenden crear una imagen funcional de un determinado problema. No suelen abrigar el propósito de expresar el significado de los términos que utilizan. Antes bien, amparados en el razonamiento analógico y comparado, expresan verdades significativas y sorprendentes descubiertas en los fenómenos que confrontamos. No son simples fragmentos de información que cristalizan actitudes clave de algún movimiento, como los lemas. Forman parte de las afirmaciones teóricas mismas, siendo uno de los componentes fundamentales de esas afirmaciones, pues su objetivo es confirmar las verdades descubiertas en los fenómenos que confrontamos. Si yo digo “los libros son papel



impreso” no he dicho nada falso pero es obvio que en esta metáfora, sin mentir, no se expresa la plena realidad de la palabra libro (Scheffler, 1970, p. 43).

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

En general, podemos decir que la afirmación metafórica expresa la existencia de una importante analogía entre dos cosas, sin que nos diga explícitamente en qué consiste esa analogía: podemos decir que la escuela es una cárcel y podemos decir que educar es moldear, convivir, cuidar o comunicar (Tourrián, 2015). La metáfora tiene una función simbólica inequívoca en el contexto de una determinada teoría, pero su uso descontextualizado supone un gran riesgo para el pensamiento educativo. Conviene resaltar que la importancia pedagógica de la metáfora está en el nivel prescriptivo y la crítica pedagógica, más que un problema gramatical, es un problema de la validez de la prescripción normativa de la metáfora, pues la validez de la prescripción se vincula a la validez de lo que se compara, se hace semejante o análogo en la metáfora.

Para enfrentarse a una metáfora hay que asumir que la metáfora solo es valiosa, si lo es la analogía que sugiera en relación con criterios

pertinentes en el contexto de aquella: o bien sirve para organizar-analizar la reflexión y explicación en contextos científicos, o bien sirve como forma de canalizar la acción en contextos prácticos. La crítica de la metáfora exige siempre ver en qué contextos no opera la analogía e indicar en qué casos concretos del contexto que nos ocupa carece de importancia esa analogía.

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

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

Conviene insistir en que la función simbólica de la metáfora no es una conexión lógica, de necesidad en el concepto. Por supuesto, no cabe duda de que, si le damos el sentido relación lógica a la relación simbólica entre la metáfora y la cosa definida, atribuimos condición de necesidad a esa relación, de manera que nada es educación, si no es reproductora, si no es moldeadora, iluminadora, etcétera, según lo que diga la metáfora. Esta forma de razonamiento analógico que convierte la relación simbólica en relación lógica ha sido usada frecuentemente



en los debates respecto de la relación lengua y nacionalismo. Se establece culturalmente la relación entre lengua y nación y luego se eleva a la categoría lógica, de manera que en el pensamiento no hay nación sin lengua y no hay lengua sin nación, cuando en la realidad existen comunidades lingüísticas mucho más amplias que el territorio nacional (inglés, por ejemplo) y comunidades nacionales que tienen varias lenguas (por ejemplo Suiza). Se actúa convirtiendo una conexión empírica entre dos cosas en relación conceptual de necesidad lógica.

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

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

5. CONSIDERACIONES FINALES: NECESITAMOS CRITERIOS DE DEFINICIÓN REAL DE 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 y educación espontánea; distinguir qué hace educativa a una relación, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto y a principios derivados del conocimiento de la educación desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es “educativa”, porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que



le son propios, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible.

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

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

Cada modo de significar la educación reflejan individualmente considerado, una posibilidades distinta de abordarla desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y educación, tenemos que preguntarnos:

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

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

Hay que darle a la pedagogía, el lugar que le corresponde en esta tarea. Y esto significa que hay que entender que:

- en Pedagogía, tiene sentido afirmar que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia (que es una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se usa en este



texto como ejemplo) se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica, en términos de definición real.

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

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir diseño instructivo de diseño educativo, 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. 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 sucesivamente.

Debe asumirse realísticamente 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 a la opinión, el lema y la metáfora 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.

De ese modo se simplifica la realidad y se prescribe la reducción o la disyunción frente a la compleja realidad de la acción educativa concreta. Las opiniones, los lemas y las metáforas se convierten en trampas del lenguaje educativo que impiden comprender la complejidad objetual de la educación, atribuyendo a una estrategia mental (la opinión, el lema o la metáfora sin limitación de criterio de significado) el carácter de cualidad de lo real, de manera que, en lugar de desvelar la complejidad, la ciega y la oculta. El pensamiento metafórico y el pensamiento propagandista de los lemas adolecen de ceguera paradigmática (Morin, 2000).

Superar la apariencia 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.

Si somos coherentes con lo que hemos dicho, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación no deben convertirse en charlatanes opiniónmanos de la pedagogía, en propagandistas de lemas y metáforas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida.



Es una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina llegar a comprender la extensión del concepto 'educación' y de los conceptos que creamos para explicar y comprender la función de educar. Y en este sentido, la realización de la educación tiene una respuesta vinculada a la actividad de las personas, desde la perspectiva de la definición real. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos, porque construimos algo simbolizando-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo diseños educativos y ámbitos de educación. Para ello nos valemos del conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía; un conocimiento que, en última instancia, es válido si sirve para educar. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción.

En definitiva, debemos evitar actuar como si el lenguaje estuviera pensando por nosotros, pues a fuerza de decir que los hechos son simplemente las cosas que suceden, nos olvidamos de que el lenguaje no se refiere a las cosas, sino a lo que pensamos acerca de las cosas. Olvidar esa realidad es caer en la trampa del lenguaje que nos permite afirmar que algo es verdad y sucede simplemente porque lo decimos. Frente a eso, tenemos que fortalecernos con argumentación y sentido crítico. El camino de la educación no es el lenguaje trampa y la trampa del lenguaje no resuelve el problema educativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).
- Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.
- Black, M. (1969). *El laberinto del lenguaje*. Venezuela: Monte Ávila.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra.
- Bochenski, I. M. (1976). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp, 11ª ed.
- Broudy, H. S. (1954). *Building a philosophy of education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bruner, J. (1979). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. Colección Aprendizaje nº 125.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*, Barcelona: Paidós.
- Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 2ª ed.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 219-230.
- Delibes Liniers, A. (2013). *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*. Sevilla: Alegoría, 2ª ed.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva*



exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

pedagogo, hoy. *Boletín del colegio profesional de educación*, Madrid, (Marzo), 17-27.

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Esteve, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.
- Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching, en N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, pp. 99-141.
- Gallie, W. B. (1955-56). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, (56), 167-198.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- González, N.; Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamilton, W. Sir (1853). *Discussions on philosophy*. Londres: Longman, Brown y Green. 2ªed.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Herrán, A. de la (2018). Prejuicios, pedagogía y pedagogos. *Boletín Redipe*, 7 (7), 33-38.
- Herrán, A. de la (Coord.) (2012). La figura del pedagogo, hoy. *Boletín del colegio profesional de educación*, Madrid, (Marzo), 17-27.
- Hirst, P. H. (1977). ¿Qué es enseñar?, en R. S. Peters (Ed.), *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 295-324.
- Kroman, N. (1977). Epistemology as the focus of teacher competence. *The Journal of educational thought*, 11 (2), 119-129.
- Lakatos, I. y Musgrave, A. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza Universidad.
- Lázaro Carreter, F. (1998). *El dardo en la palabra*. Barcelona: Galaxia Gutemberg-Círculo de Lectores, 2ª ed.
- López, J. (2011). La búsqueda de la comprensión. *Revista de ciencias de la educación*, (227), 419-428.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos perdidos.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.
- Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984) *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press (Edición castellana,



- 1998, Martínez Roca).
- Orrico, J. (2005). *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Orrico, J. (2016) *La tarima vacía*. Sevilla: Alegoría.
- Pericay, X. (2007). *Progresar adecuadamente*. Barcelona: Tentadero ediciones.
- Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Platón (1988). *Diálogos III (Fedón, Banquete y Fedro)*. Madrid: Gredos.
- Polanyi, M. (1978). *Personal Knowledge. Towards a postcritical philosophy*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Fecha 1ªed. 1958).
- Pring, R. (2014). From disguised nonsense to patent nonsense: Thinking philosophically. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 231-248.
- 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.
- Reig, D. (2012). *Zonas de Desarrollo Próximo, Entornos Personales de Aprendizaje e Internet como Derecho Fundamental*. Consultado 27 de febrero de 2013. <http://www.dreig.eu/caparazon>
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Robinson, K. (2010) *Changing education paradigms*. (Consulta 26-11-2015) https://www.youtube.com/results?search_query=ted+talks+education
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en el conocimiento*. Barcelona: Plataforma.
- Sánchez Tortosa, J. (2012). *El profesor en la trincheras*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Sánchez-Cuenca, I. (2016). *La desfachatez intelectual. Escritores e intelectuales ante la política*. Madrid: La catarata.
- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- SI(e)TE (2016). *Repensar las ideas dominantes en la educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- SI(e)TE (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Stewart, D. K. (1973). *Psicología de la comunicación. Teoría y análisis*. Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.
- Sztajn, P.; Confrey, J.; Wilson, P. H. y Edington, C. (2012). Learning trajectory based instruction: toward a theory of teaching. *Educational Researcher*, 41 (5), 147-156.
- Touriñán, J. M. (2013). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.



- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J.M.(2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Vázquez, G. (1980). Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores, en Sociedad Española de Pedagogía, *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: C.S.I.C., pp. 39-61.
- Vázquez, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (188), 123-146.
- Walton, J. (1971). *Introduction to education: a substantive discipline*. Waltham, Massachussets: Xerox College Press.
- Walton, J. (1974). A confusion of contexts. The interdisciplinary study of education. *Educational theory*, 24 (3), 219-229.
- Wynne, J. P. (1963). *Theories of education*. Nueva York: Harper and Row.
- Zubiri, X. (1978). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Editora Nacional, 7ª ed.