

EDUCACIÓN

Autor: María G. Amilburu

ÍNDICE

1. Aproximación semántica al término de educación
2. El concepto de educación
3. Las propiedades del proceso educativo
4. Educación y procesos no educativos
5. Ámbitos y modalidades de la educación
6. Necesidad de la educación. La educabilidad
7. ¿Qué dimensiones humanas son educables?
8. Las “metáforas de la educación”
 - 8.1. *La educación como mecanismo*
 - 8.2. *La educación como orientación o guía*
 - 8.3. *La educación como crecimiento*
 - 8.4. *La educación como iniciación*
9. La relación educativa
10. El arte de educar
11. Referencias bibliográficas

1. Aproximación semántica al término educación

Hay dos modos fundamentales de definir una realidad: las *definiciones esenciales*, que expresan la naturaleza o modo de ser de esa cosa y las *no esenciales*, que hacen alusión a elementos más extrínsecos del objeto.

Una definición esencial debe mencionar el género próximo en el que se engloba el concepto definido y la diferencia específica que distingue esa realidad del resto de seres que pertenecen a ese género. Así, en la definición clásica del ser humano que propone Aristóteles, “animal” sería el género próximo y “racional” la diferencia específica o nota exclusiva que nos distingue

de los demás animales. Si nos trasladamos al ámbito educativo con el fin de elaborar una *definición esencial de “educación”*, cabría considerar como género próximo la categoría de “relación de ayuda”, y la diferencia específica el hecho de que se trata de una ayuda “pedagógica”. En términos generales, la *ayuda pedagógica* es aquella que *se orienta a suscitar el aprendizaje con el fin de promover el perfeccionamiento del ser humano* en las dimensiones del *ser*, el *conocer*, el *hacer* y el *convivir* [Delors, 1996].

Entre las *definiciones no esenciales* adquiere especial interés la *definición etimológica*, que investiga el origen y significado de los términos empleados para designar un concepto. El recurso a la etimología no constituye un alarde de arqueología lingüística, sino que nace de la convicción de que el lenguaje es el vehículo que expresa el pensamiento y, por tanto, acudir a las fuentes de las que provienen las palabras que utilizamos ayudar a comprender mejor su significado.

Pues bien, la palabra “educación” proviene de dos verbos latinos: *educare* -“alimentar”, “cuidar de”, “criar”, “conducir” o “guiar”-, y *educere* -“extraer”, “sacar desde dentro” algo que ya estaba ahí-. Tradicionalmente se ha considerado que el primer sentido acentúa la necesidad del educador, mientras que el segundo pone de relieve la autonomía y protagonismo de quien se educa. Tanto en un sentido como en otro, la educación se nos revela como una relación intersubjetiva.

Estos dos sentidos de la palabra educación no deben entenderse de modo excluyente sino complementario. *Educare* hace referencia a que el maestro, desde el exterior, guía al alumno, que acepta libremente la ayuda de quien le conduce; mientras que *educere* designa un proceso interior del alumno que actualiza desde sí mismo las potencialidades latentes en su interior con la ayuda del maestro. Así es como Sócrates, hijo de una comadrona, concebía la educación: como una ayuda para el alumbramiento de la verdad en el alma de cada hombre.

Además de la tradición latina (*educare / educere*) que pone de manifiesto la dimensión intersubjetiva, no meramente individual, de la educación, conviene tener en cuenta la riqueza que aporta a este concepto la tradición semántica griega (*παιδεία, paideia*) -término que significaba originalmente “nutrición”-. La *paideia* subraya principalmente la dimensión

social del proceso educativo, es decir, el papel de la tradición y el compromiso del individuo con la comunidad [Jaegger, 1988]. En este sentido, la educación denota la formación cívica y moral del ciudadano, la adquisición de aquellos rasgos que lo caracterizan como miembro de una comunidad particular [Barrio, 1997: 435]. La *paideia* expresa los ideales de una civilización, el *ethos* valioso que una determinada comunidad trata de conservar y transmitir a las nuevas generaciones.

Por último, el término alemán *bildung* -que se traduce habitualmente por "formación"- muestra también el peso de la tradición en la configuración del fenómeno educativo. Hace referencia a la interiorización de la cultura como resultado de la formación en los contenidos de una tradición; en este sentido, el término *bildung* alude tanto al *proceso* por el que se asimila la cultura, como a ésta en cuanto *patrimonio personal*.

2. El concepto de educación

Junto al examen de los términos empleados para designar la educación es necesario analizar también su contenido. Y, como se ha apuntado al hablar de la *bildung*, lo primero que se observa es que la educación señala tanto al *conjunto de prácticas* que conducen a los seres humanos hacia formas de vida plenamente humanas -el proceso-, como al *resultado* de esas prácticas.

Las definiciones de educación son muy numerosas [Brezinka, 1990; Pagès, 1997], pero todas ellas contienen al menos cinco elementos que caracterizan todo proceso educativo [Pring, 2003]:

a. La educación integra aquellas actividades que tienen por objeto *que alguien aprenda*. Así, decimos que algunos sistemas o instituciones son educativos porque se orientan a facilitar que los seres humanos -en especial los más jóvenes- aprendan. Y se dice que alguien aprende cuando logra desarrollar sus capacidades en alguna de las dimensiones que constituyen al ser humano: espiritual y corporal.

b. Con la educación no se busca que alguien aprenda cualquier cosa, sino el *aprendizaje de lo valioso*. Como existen discrepancias acerca de lo que tiene valor, hay también disparidad entre lo que se considera una buena

educación o una persona bien educada. La Historia de la Educación es, en parte, un resumen del debate ético entre diferentes propuestas sobre lo que vale la pena enseñar y aprender; pero la intención educativa se orienta siempre a promover lo que se considera, verdadero, bueno: lo mejor.

c. En general, se considera valioso lo que contribuye al desarrollo de alguien *en cuanto persona*, en su totalidad. La educación se orienta, por tanto, a mejorar el modo en que se percibe y juzga la realidad, se le encuentra sentido a la propia experiencia y se identifican y resuelven los problemas. La educación transforma a la persona de manera global, y no es suficiente estar instruido para estar *bien educado*, sino que -además de conocimiento- es necesario tener el carácter formado y haber cultivado los demás ámbitos que constituyen a la persona: corporal, afectivo, estético, ético, religioso, etc.

d. La educación reclama un *modo específico de transmisión asimilación* de los conocimientos, actitudes y habilidades que se aprenden. Así, se oponen a la labor educativa el adoctrinamiento y cualquier forma de condicionamiento, porque sólo se puede educar en libertad, fomentando el compromiso personal de quien aprende con la verdad y con el bien.

e. Por último, un elemento importante de la tarea educativa es la *instrucción* o enseñanza. Está habitualmente organizada y se imparte en instituciones creadas para este fin, a cargo de personas que han recibido una preparación específica para ello.

Recapitulando los elementos que están de una u otra manera presentes en las definiciones clásicas de educación, es posible describir esta labor como “*el conjunto de actividades o procesos -en su mayor parte planificados e intencionales- que, desde diversos ámbitos y entornos, tratan de transmitir los elementos más valiosos que contribuyen al pleno desarrollo de la persona y que tradicionalmente se han ido cultivando en el seno de una determinada comunidad*” [G. Amilburu y García, 2012: 64].

3. Las propiedades del proceso educativo

Hay tres rasgos que caracterizan el proceso educativo: es *intencional*, tiene un carácter *ético-moral* y una estructura *relacional*.

a. El *carácter intencional* de la educación engloba la intencionalidad educativa *personal* por parte del educando (autoeducación) y del educador. Puede existir también una intencionalidad educativa *colectiva*, por la que una determinada comunidad (cultural, religiosa, pedagógica, etc.) proyecta su voluntad educadora promoviendo y dirigiendo instituciones educativas.

b. El *carácter ético-moral* de la educación es una consecuencia directa del hecho de que la educación pretende favorecer el aprendizaje de lo *valioso*, y fomentar estilos de vida que conduzcan hacia la *plenitud* personal. Los conceptos de “perfección”, “valor” o “plenitud” pertenecen propiamente al marco de la reflexión ético-moral, por lo que no existe una educación que sea ética o moralmente “neutra”. Por otra parte, en la educación se produce el encuentro entre dos libertades -la del educador y la del educando- del que se deriva que cada uno de ellos debe asumir su parte de responsabilidad en la tarea educativa.

c. El *carácter relacional* de la educación puede considerarse desde la perspectiva *intergeneracional* -pues son las generaciones adultas las que deben transmitir a los más jóvenes la riqueza que a su vez ellos recibieron-, e *intrageneracional*, pues la educación siempre depende de la presencia de un tú [virtual o presencial] con quien iniciar un proceso de comunicación.

4. Educación y procesos no educativos

Después de señalar la definición y propiedades de la educación vamos a detenernos a considerar dos grupos de categorías que, aunque se parecen a ella bajo algún aspecto, constituyen claros ejemplos de procesos no-educativos. Se trata, por un lado, del condicionamiento y adoctrinamiento; y por otro, de las actividades instructivas del adiestramiento y el entrenamiento.

No es posible educar sin que se produzca algún tipo de aprendizaje aunque, como ya se ha dicho, no todo aprendizaje es educativo: para que lo sea, es necesario que responda a unos criterios de valor.

Pues bien, en el primer grupo de términos -condicionamiento y adoctrinamiento- se produce aprendizaje, pero no se puede considerar educativo ya que no cumple con los criterios básicos de respeto a la dignidad de la persona que son propios de la educación. No respeta la libertad del

educando y tampoco se favorece en una forma de pensamiento que le lleve a desarrollar la capacidad de razonar.

El adoctrinamiento tampoco tiene en cuenta los criterios de valor y, además, el educador tiene voluntad expresa de ocultarlo para trasladar una visión parcelada de la realidad -"su visión"- sin posibilidad de crítica por parte del educando.

Tanto el condicionamiento como el adoctrinamiento constituyen procesos de manipulación en los que la intencionalidad del educador permanece, por alguna razón, opaca ante el conocimiento de los educandos.

Existe también otro grupo de conceptos vinculados a los procesos de instrucción, como son el adiestramiento y el entrenamiento, en los que tampoco se fomenta la capacidad del educando de organizar internamente las razones por las que actúa, pero el educador carece de intención manipuladora.

A diferencia de la instrucción, que tiene como objetivo la transmisión de contenidos conceptuales, los procesos de adiestramiento y entrenamiento tienen como finalidad el dominio de destrezas concretas. En estos casos predomina la repetición y el ejercicio, y el desarrollo de esquemas conceptuales pasa a un segundo plano. Por ejemplo, podemos hablar de adiestramiento militar o entrenamiento deportivo, ya que el objetivo es adquirir unos automatismos que puedan contribuir a resolver con éxito una situación crítica - una prueba deportiva o una misión humanitaria- en un momento determinado. En suma, los procesos de adiestramiento se caracterizan por el dominio de una tarea concreta y específica, donde la explicación razonada de los procesos queda eclipsada por la práctica, la imitación y la repetición.

5. Ámbitos y modalidades de educación

El ser humano puede seguir perfeccionándose a lo largo de toda la vida, de ahí que la educación no se identifique ni pueda reducirse a lo que ocurre en la escuela durante la infancia.

Se considera ya clásica la distinción entre tres ámbitos educativos: la educación formal, no formal e informal [Coomb, 1985], cuyas principales características se sintetizan en este cuadro [G. Amilburu y García, 2012, 59]:

	Educación formal	Educación no formal	Educación informal
Duración	Determinada [Periodo limitado establecido por las Administraciones públicas]	Determinada [Delimitada por el agente responsable del programa]	Ilimitada [A lo largo de la vida]
Universalidad	Limitada [Únicamente es universal, la educación considerada por las administraciones como básica]	Limitada [Dirigida a un conjunto de personas con características comunes]	Ilimitada [De una u otra forma afecta a toda la población]
Institución	Altamente institucionalizada [Cuenta con instituciones específicas, como la Escuela]	Institucionalizada [Puede desarrollarse en instituciones creadas para ello pero también en otros contextos como el laboral, etc.].	No institucionalizada
Estructuración	Altamente estructurada	Altamente estructurada	No estructurada

Junto a estos ámbitos clásicos, es necesario incluir también los nuevos espacios creados por las tecnologías de la información y la comunicación en los que se desarrollan los procesos educativos, sobre todo a partir de la universalización del acceso a Internet. La aplicación de los medios tecnológicos a los procesos de enseñanza-aprendizaje no es una novedad, pero sí lo es el impacto que ha tenido Internet en la educación en tan poco tiempo.

Así, junto a la enseñanza presencial, es necesario incluir el *e-learning*, que se desarrolla utilizando recursos electrónicos, programas de ordenador, o Internet, que recibe también los nombres de *educación virtual*, *teleformación*, aprendizaje *on line*, etc.

Los rasgos más significativos de la modalidad educativa *on line* son la deslocalización y la atemporalidad. Estas características han favorecido la aparición del *m-learning* (*mobile learning*) que facilita la adaptación de los

procesos de aprendizaje a dispositivos móviles. Existe asimismo una forma de integrar las modalidades presencial y virtual que se conoce como *b-learning* (*blended learning*) o aprendizaje combinado. En él se favorece la creación de un escenario que integra presencialidad y virtualización, donde se quieren aunar las ventajas que aportan la enseñanza y aprendizaje íntegramente digitales y las que reporta la relación presencial [García Aretio, 2007]. Preside este modelo la idea de *la educación a lo largo de toda la vida* como un continuo que aspira a la autoeducación; esto es, al incremento de la autonomía, coherencia y responsabilidad de la persona en relación con su propio proceso educativo, que evoluciona desde situaciones de heteronomía -como sucede en la escuela, donde el alumno no define el currículum- a otras en las que quien desea aprender es capaz de tomar sus propias decisiones respecto a la orientación de su formación.

6. Necesidad de la educación. La educabilidad

Un ser vivo no es ya “desde el inicio” todo lo que puede llegar a ser, sino que alcanza la perfección que corresponde a su especie mediante la propia actividad: son realidades dinámicas que regulan “desde sí mismas” sus propias operaciones. En este sentido, su naturaleza no se muestra en plenitud cuando nacen, sino más adelante: al alcanzar la madurez [Aristóteles, 1978].

Existe, no obstante, una gran diferencia entre el desarrollo de los seres humanos y los vivientes irracionales -los vegetales y los animales no humanos- porque estos últimos realizan automáticamente las funciones vitales que les conducen a la plenitud biológica, por medio de los tropismos e instintos de que están dotados naturalmente. Los seres humanos, por el contrario, debido a la plasticidad biológica, la carencia de instintos y la inadaptación natural al medio físico que nos distingue, sólo somos viables en un ámbito cultural y privados de él no podemos sobrevivir. Nuestra “precariedad” y plasticidad biológica está compensada por las posibilidades de las facultades superiores -la inteligencia y la voluntad- que permiten la creación cultural.

Ser “humano” supone, en primer término, ser miembro de la especie *homo sapiens sapiens*; pero para ser “plenamente humano” es necesario un

proceso interiorización de la cultura -de educación-, pues los seres humanos no podemos vivir como tales al margen de un ámbito cultural.

La educabilidad -la capacidad humana para ser educado e incorporarse así al mundo de la cultura- es correlativa a la racionalidad, la libertad y la plasticidad biológica propias de nuestra naturaleza y, por tanto, puede considerarse una característica específicamente humana, diferente de la posibilidad de ser “amaestrado” que tienen algunos animales irracionales superiores.

La educabilidad constituye el implícito fundamental sobre el que se sustenta cualquier tarea educativa: la convicción de que el ser humano no sólo puede aprender [Rekus, 2011], sino *que necesita ser educado* para llegar a ser plenamente humano [G. Amilburu, 2010]. No es mera plasticidad o ausencia de instintos del organismo biológico; ciertamente, para poder ser educado el hombre ha de poseer una notable ductilidad para recibir las influencias educativas, pero debe tener también la capacidad positiva de desarrollar nuevas estructuras personales a partir de las influencias que recibe. La educabilidad posibilita al ser humano adquirir nuevos conocimientos y habilidades, pero requiere la influencia del medio exterior, personal y social para su actualización.

En síntesis: la educabilidad es una propiedad de los seres humanos por la que pueden configurarse a sí mismos a través de un proceso permanente en el que se integran el conjunto de sus disposiciones plásticas naturales, los influjos ambientales y su propio autogobierno racional.

7. ¿Qué dimensiones humanas son educables?

Se puede afirmar que son educables todas las facultades humanas capaces de adquirir *conocimientos, habilidades y actitudes*.

Los *conocimientos* son contenidos significativos, información, que son necesarios para orientarse en el mundo físico, social y moral de acuerdo con la edad y circunstancias de cada uno. Las *habilidades*, o capacidades operativas, son las destrezas necesarias para avanzar de manera autónoma en el desarrollo cognoscitivo y moral, y realizar con mayor perfección técnica las actividades productivas. Cuando han adquirido cierta estabilidad en el sujeto,

reciben el nombre de hábitos: virtudes, si se trata de hábitos que orientan hacia la perfección humana, y vicios en el caso de que la dificulten-. Por último, las *actitudes* son las disposiciones del carácter que se adquieren, habitualmente, por la imitación de lo que se admira.

Veamos brevemente qué facultades humanas son capaces de adquirir alguna de estas cualidades:

Por lo que se refiere al *organismo biológico*, las *funciones vegetativas* se realizan al margen de nuestro conocimiento y control y no son susceptibles de adquirir hábitos en el sentido propio del término; por lo tanto las facultades vegetativas no son educables. Las *funciones del aparato locomotor*, sí son susceptibles de ser modificadas por el ejercicio, dentro de los límites que establece la estructura anatómica de nuestra especie. La educación física se orienta a enseñar a manejar el propio cuerpo.

En relación con los *sentidos externos e internos*, puede parecer que sus actos se realizan de manera espontánea. Sin embargo, es posible, por ejemplo, *aprender a mirar* -un paisaje o una obra de arte-, *a oír* música, *a imaginar* o *recordar*, etc. La sensibilidad externa e interna constituye, por tanto, una dimensión educable de la persona

En el ámbito de *los afectos* hay, sin duda, un elemento espontáneo: así, por ejemplo, enamorarse no es algo que uno *haga*, sino más bien algo que a uno *le pasa*. Pero, como en el caso de los sentidos, es posible y necesaria la educación emocional para aprender a modular oportunamente los propios afectos y ser dueños de los sentimientos [García Amilburu, 2003].

El objeto propio de la *inteligencia* es el conocimiento de la verdad, y la formación intelectual se orienta a facilitararlo. Las corrientes académicas de nuestra época parecen dominadas por posturas escépticas o relativistas pero, en la práctica, no se pone en duda la posibilidad de alcanzar algún conocimiento verdadero -aunque sea de manera provisional y perfectible-. De hecho, en el modo en que actuamos en la vida ordinaria se asume implícitamente que la verdad se puede conocer, enseñar y aprender. Por lo tanto, se puede educar el entendimiento para que se oriente hacia la verdad y la alcance en la medida en que es posible.

Finalmente, la *voluntad* es la facultad que tiende al bien que le es presentado por la inteligencia. La existencia humana se desarrolla en un amplio

margen de indeterminación, porque nada nos atrae de manera irresistible; por eso la voluntad puede decidir libremente en qué dirección actuar. Podría parecer entonces que cualquier influencia que se quisiera ejercer sobre la voluntad no sería educativa sino manipuladora. Sin embargo, también es necesario enseñar y aprender a hacer el bien: en eso consiste precisamente la educación de la voluntad o educación moral. Se trata de ayudar a cada persona para que quiera libremente hacer el bien que conoce, venciendo las resistencias interiores o exteriores que se le opongan.

8. Las “metáforas de la educación”

A lo largo de la historia del pensamiento, las características y el papel que desempeña la educación en la vida humana se han expresado con el recurso a diferentes metáforas. La 22ª edición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española [2001] define la metáfora como el “tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita”.

Esta figura retórica ha sido considerada, durante grandes periodos, una mera forma de adornar el lenguaje con el fin de hacerlo más bello o más interesante. Sin embargo, el estudio de las metáforas ha adquirido una gran importancia en el campo de la lingüística en las últimas décadas [Van Noppen 1985 y 1990] y han dejado de verse como meras figuras decorativas, para considerarlas la base sobre la que se apoya el sistema conceptual por medio del cual entendemos el mundo y actuamos en él.

Las metáforas, como señala Davidson [1978], tienen en muchas ocasiones un poder innovativo, creador. Una de sus propiedades más notables consiste en provocar inesperadas y sutiles analogías o paralelismos; proponen un modo distinto de ver las cosas, incoan nuevas posibilidades a seguir por el entendimiento, dan voz a significados nuevos que estaban latentes en el discurso; en una palabra, estimulan las capacidades cognoscitivas del hombre.

Para comprender adecuadamente la función y el alcance de las *metáforas de la educación*, hay que tener en cuenta que no se trata de imágenes a través de las cuales se nos presenta un concepto, sino que son conceptos con los que otro concepto -el de educación- se asimila; y su empleo

no obedece a criterios estéticos sino normativos: suponen, al menos de manera implícita, una propuesta sobre el modo cómo debería desarrollarse este proceso [Taylor, 1984]. Por lo tanto, el mayor o menor acierto -la verdad o falsedad- de tal o cual metáfora son de vital importancia para la recta comprensión y buen desarrollo de la tarea educativa.

Nos referiremos en concreto a las metáforas que identifican la educación con los procesos de *producción, orientación, crecimiento e iniciación* que pueden considerarse respectivamente las metáforas mecanicista, espiritual, biológica y cultural de la educación.

Cada una ellas subraya lo que considera esencial en el proceso educativo; y en algunos casos, debido a su conexión con la correspondiente teoría pedagógica, han desempeñado una función semejante a la de los modelos explicativos en la ciencia experimental.

8.1. La educación como mecanismo

La educación como maquinaria o sistema mecánico es la metáfora empleada por autores de inspiración conductista como Skinner, y es también el modo de entender la educación que mantienen algunos planteamientos cognitivistas. Sostiene que, mediante un sistema de estímulos, premios y castigos, podría configurarse la conducta humana en cualquier dirección, encauzándola en circuitos estables -del tipo de los condicionamientos complejos- que determinarían el comportamiento humano según lo que se le hubiera acostumbrado a desear.

Aunque se puede admitir que el circuito estímulo-respuesta es adecuado para explicar la adquisición de ciertas técnicas o destrezas por parte del ser humano, no es suficiente para dar razón de cómo puede producirse, entre otras cosas, el conocimiento conceptual y la comprensión del significado [Lawton, 1989].

La ciencia en sí misma -no así los científicos- no se ocupa de los valores, y cuando se examinan los problemas humanos como si fueran problemas tecnológicos, surgen múltiples dificultades, porque se tiende entonces a considerar la vida humana como el funcionamiento automático de una máquina, los individuos como elementos que componen la maquinaria

social, es decir, como simples unidades de producción y consumo, y toda la existencia se reduce a términos cuantitativos.

Pero no es posible explicar satisfactoriamente el comportamiento del hombre utilizando exclusivamente los parámetros de las ciencias naturales, porque el comportamiento humano es significativo: es decir, es captado por sus agentes como portador de significados particulares dentro del marco de ciertos valores e instituciones. Y no se encuentra nada semejante en el mundo material.

Los fenómenos naturales, en su mutua interrelación, no son equiparables a la significación social que los seres humanos adscriben a sus interrelaciones, o a las cuestiones últimas que se plantea el ser humano. Por ello, cuando se describe el comportamiento de un individuo, no es posible hacer abstracción de que es un ser inteligente y libre, además de miembro de su grupo social [O'Hear, 1981].

Así pues, la educación entendida como un sistema mecánico o tecnológico constituye un marco de referencia deficitario, porque no puede proporcionar los elementos necesarios para la comprensión de las dimensiones esenciales de la vida humana.

8.2. La educación como orientación o guía

Esta metáfora asimila el proceso de educación se asimila a un diálogo prolongado en el que el maestro orienta y guía el desarrollo del educando. Para que haya verdadera comunicación, el discurso debe apelar a la conciencia vital: un tipo de discurso que se denomina retórico. La retórica es el arte de presentar la verdad de manera que su brillo propio se haga patente a nuestros ojos, facilitando así su acogida en el interior del sujeto. Si en el ámbito intelectual, científico, la enseñanza puede ser confiada al proceso lógico-racional, en la esfera más amplia de la vida humana, que no está regida únicamente por las leyes de la lógica, en el ámbito donde lo incierto, lo probable y lo aproximativo es grande, la comunicación retórica tiene una función concreta e importante que cumplir [Naval, 1992]. Así pues, los medios lógicos y los recursos retóricos deben ser utilizados de modo complementario

en la educación, ya que éstos últimos pueden ser causa e instrumento del aprender y suscitadores de la formación moral.

Ha tenido mucha importancia a lo largo de la historia, especialmente en conexión con la educación moral, bien sea ésta de índole filosófica o religiosa. Autores como Sócrates o Kierkegaard podrían incluirse entre quienes consideran la educación desde esta perspectiva, que apunta sobre todo al fenómeno de la comunicación existencial, para cuya descripción esta metáfora se muestra un instrumento muy adecuado.

La educación, se propone reducir la distancia -hasta el punto de eliminarla si fuera posible- entre quien enseña, quien aprende y lo que se enseña y aprende. Quien enseña es, hasta un cierto punto, él mismo el camino de lo que se aprende; y se aprende fundamentalmente por imitación, o más bien por emulación. El que enseña se convierte, por así decir, en un compañero de viaje en el desarrollo interior de quien se está educando.

8.3. La educación como crecimiento

El proceso educativo se ha comparado también con el desarrollo natural de un organismo vivo que posee en sí, desde el primer momento, el potencial necesario para alcanzar la madurez.

Se ha llamado a esta metáfora -empleada por autores como Rousseau y los empiristas Locke, Berkeley y Hume- el *modelo botánico*, y a la tarea educativa que de ella se deriva, *jardinería*. El desarrollo de cada individuo sería semejante al lento proceso por el cual se adquieren a modo de precipitado producido por la experiencia individual, los conocimientos y habilidades propios de la persona educada.

La educación como crecimiento se asimila también a la *child-centred education*, que se apoya sobre dos conceptos fundamentales: *maduración* o desarrollo biológico del niño, e *interés*. Según esta metáfora, para poder enseñar es necesario que se produzca la maduración biológica de las partes del organismo implicadas en el proceso de aprendizaje, y hay que esperar también a que haya signos de interés por parte del alumno. El profesor cumple su función de modo semejante a como actúa un jardinero: puede preparar la tierra, prevenir las plagas, etc., pero no puede actuar positiva y directamente

en el crecimiento de la planta: los principios vitales florecerán por sí solos, desde dentro, a su debido tiempo.

Considerar el crecimiento de una planta y la educación de un niño como efectos o manifestaciones de la propia naturaleza ofrece un fecundo puente teórico entre las ideas de *vida* y *educación*, y esto confiere a esta metáfora un carácter muy atractivo. Sin embargo, ha sido también objeto de numerosas críticas, porque parece que esta analogía ha sido desarrollada para justificar una determinada postura educativa previamente elegida, y no para explicar efectivamente cómo sucede de hecho o cómo debería desarrollarse la educación.

Quienes emplean esta metáfora hacen hincapié en el respeto a los derechos del educando, que es en sí mismo un ser personal, inteligente y libre, a quien no se le debe imponer desde fuera una orientación u otra. Pero parece que no tienen en cuenta que, cuando se educa, además de considerar los derechos del niño también hay que prestar atención a los deberes de los adultos, y en muchas ocasiones es más eficaz atender a esta segunda perspectiva. El niño tiene derecho a ser respetado pero, sobre todo, los adultos tienen la obligación de educarle, de hacer lo posible para poner a los más jóvenes en condiciones de ser capaces de actuar como personas libres y responsables: como seres racionales [Bailey, 1984].

Se puede añadir también que limitar la enseñanza a aquellas cuestiones por las que el niño muestra interés significa, en el fondo, reducir sus posibilidades, porque sólo es posible interesarse por lo que ya se conoce de alguna manera: en ausencia de conocimiento es imposible que surja el interés. Por lo tanto, restringir la enseñanza a los intereses actuales manifestados por los niños atenta contra el mismo principio que se quiere defender: la autodeterminación y la libertad de elección. Precisamente, una de las funciones de la educación es ampliar los horizontes de las personas que son educadas más allá de sus experiencias presentes, introduciéndoles en nuevos ámbitos.

8.4. La educación como iniciación

Desde hace varias décadas la metáfora de la educación como iniciación es la analogía más empleada en un amplio sector del ámbito académico para ilustrar la naturaleza y el desarrollo de los procesos educativos.

La iniciación constituye uno de los ritos de paso de diferentes culturas: el que se cumplía en la pubertad. La tesis central de la metáfora de la educación como iniciación afirma que la tarea educativa tiene como finalidad introducir a los seres humanos que llegan a este mundo en las tradiciones culturales a las que pertenecen.

Se puede considerar a Platón el primer autor que planteó la educación como iniciación, pues afirma en *La República* [2006] que se pasa del estado de barbarie al de ciudadano por medio del conocimiento. Entre los autores que emplean la metáfora de la educación como iniciación en la actualidad pueden distinguirse dos tendencias. La primera incluye autores como M. Arnold, T.S. Eliot, M. Oakeshot, A. Quinton, G.H. Bantock, etc.; y la segunda está formada por quienes sostienen posturas afines al planteamiento de R.S. Peters.

Para explicar esta distinción conviene recordar que existen dos sentidos fundamentales del término cultura: el primero hace referencia al tipo de vida de una sociedad, considerado en su conjunto. Tomado en este sentido, el término cultura no tiene ninguna connotación de valor: es meramente descriptivo y señala cualquier fruto de la actividad humana. En una segunda acepción, evaluativa, la cultura se entiende como el conjunto de habilidades, modos de entender y de sentir, y determinados productos que se consideran *valiosos* dentro de una determinada sociedad. En este sentido, el término cultura implica selectividad: la cultura es patrimonio de los cultos, de los cultivados.

Cuando los autores del primer grupo se refieren a la educación como iniciación emplean el término cultura según esta última acepción, poniendo el énfasis en los aspectos cognoscitivos que se asocian a los valores tradicionales y la cultura de una pequeña élite. Por su parte, R.S. Peters y sus discípulos emplean la noción de cultura según la primera acepción, más amplia. Utilizan la expresión "educación como iniciación" en un sentido muy

general, para referirse al conjunto de actividades por las que los seres humanos son puestos en condiciones de participar en los modos de vida social. La educación es iniciación porque introduce a los niños en un tipo particular de tradiciones: las formas públicas de conocimiento teórico y práctico vigentes en la sociedad [Peters, 1966, 43].

La educación como iniciación es por tanto el proceso mediante el cual algo -la propia cultura- es entregado por una generación a otra. Como resultado de esta transmisión, se desarrollan estados mentales deseables en quien aprende. La educación no se considera como un medio en relación con un fin, sino como un fin en sí misma: la capacidad para participar en los sistemas públicos de pensamiento y actuación compartidos en una determinada tradición cultural.

9. La relación educativa

Se llama relación educativa a la que se establece entre el educador y el educando. El término *educador* puede ser usado de dos maneras: en sentido estricto se refiere al profesional o persona que ejecuta conscientemente una acción educativa -un monitor, un profesor, una madre, etc.; y, de forma más amplia, se emplea también como adjetivo que califica la potencialidad de ciertos instrumentos, recursos, influencias o materiales para facilitar aprendizajes valiosos.

El *educando*, según la etapa o el ámbito educativo en que se encuentra, puede recibir a su vez distintos nombres como alumno, aprendiz, discípulo, estudiante, etc. Con el uso del término *educando* se pretende subrayar la peculiar apertura del ser humano a la realidad, su educabilidad más allá de los ámbitos o entornos en los que se desarrolla la educación formal.

La educación es un fenómeno que se configura de manera práctica en forma de *relación personal intersubjetiva*. Sin embargo, no es posible considerar “educativa” cualquier tipo de relación humana -como la amistad, o la relación amorosa, por ejemplo-, porque la intencionalidad que preside la relación educativa impide entenderla como un puro “encuentro” o “diálogo”, en su significado estricto [Jover, 1997]. La relación personal intersubjetiva propia de la educación constituye una forma particular *de relación de ayuda*, que

busca la plenitud del educando. Y por tratarse de una relación de ayuda se caracteriza por dos notas fundamentales: la *dependencia*, porque una e las partes se presenta más frágil que otra; y la *simetría*, porque no se trata de una relación entre iguales.

Puede asemejarse a un proceso de comunicación que se representase mediante un esquema cuaternario más o menos básico [Sarramona, 2008]: un emisor, que se identifica generalmente con la figura del educador, que es capaz de codificar la información; un canal; el mensaje; y el receptor, que se identifica con el educando. Desde esta perspectiva, el papel del educador actúa como mediador entre el mundo simbólico cultural circundante y el educando., y esta mediación presupone la situación desigual en la que se encuentran educador y educando frente al mundo y sus tramas de significado.

La doctrina pedagógica ha profundizado en el concepto de comunicación como fenómeno radicado en el ser personal, acentuando también su dimensión ética. Desde esta perspectiva Sacristán, citando a Jaspers, viene a glosar y describir distintas formas de comunicación: la comunicación objetiva, la existencial y la comunicación educativa [Sacristán 1997].

La *comunicación objetiva* es descrita como aquella en la que un sujeto establece una relación con otro sujeto desde los diversos planos o aspectos del yo que pueden ser conceptualizados en forma de saber objetivo; se trata del nivel más superficial de comunicación que suele tender a considerar al otro como un objeto, a cosificarlo. Por su parte, la *comunicación existencial* se describe como una relación de persona a persona, de intimidad a intimidad; se trata de una comunicación que se establece en un clima de respeto y libertad, donde no hay intención de dominio, ni se pretende influir, ni modificar al otro. Por último, entre el dominio técnico de las cosas y la libre comunicación de existencias se encuentra el campo del *cuidar* y del *educar*, donde lo otro es tratado ciertamente todavía como objeto, pero al mismo tiempo reconocido en su esencia propia.

Las características de asimetría y dependencia propias de la relación educativa introducen en ella una serie de tensiones que de alguna manera siempre están presentes: las tensiones entre la autoridad del educador y la libertad del educando, y la tensión entre los principios de autonomía y cuidado.

La relación educativa se sustenta en la situación desigual en que se encuentran el educador y el educando con respecto a la autoridad. Para algunos, esta *autoridad* podría lesionar la *libertad* del educando, y esta aparente dicotomía conduce a los críticos de la autoridad a defender un tipo de educación que, so capa de salvaguardar y promover la libertad del niño, acaba en el permisivismo, que es incompatible con una auténtica educación.

Es por tanto indispensable una visión correcta de la autoridad y una teoría acertada sobre la libertad que muestre cómo la libertad no es simplemente un don recibido con nuestra naturaleza, sino una cualidad que sólo llega a su madurez gracias a un esfuerzo, y que tiene como punto de referencia las exigencias propias de la condición humana.

La libertad del educando no anula la autoridad, aunque exige que se deba contar con él, con su capacidad de participación en el proceso educativo, para que asuma cada vez más responsablemente las riendas de su propia educación. Porque, al final, la educación no es sino *autoeducación*, y el educador no puede suplantar la personalidad del educando, no puede “educarse por él”.

La segunda tensión que se puede generar en el seno de la relación educativa es la que se produce entre los principios de *autonomía* y *cuidado*, aunque se trata quizá de una tensión menos profunda que la anterior y más limitada al periodo de minoría de edad del educando.

Para superar esta tensión conviene considerar la autonomía no sólo como finalidad educativa, sino sobre todo como un concepto vinculado necesariamente al desarrollo del ser humano en su devenir temporal. La autonomía no se alcanza de forma espontánea, tras una espera razonable, sino mediante el cuidado que el adulto presta al niño. Ese cuidado no se limita únicamente al ámbito físico, ni tiene un sentido meramente negativo -que no suceda algo malo-, sino que aspira a ser un cuidado realmente educativo, ético.

El principio del cuidado se asienta sobre la responsabilidad que el adulto tiene frente al niño. Si la autonomía es expresión de la libertad del educando, el cuidado manifiesta la responsabilidad del educador respecto a esa libertad incipiente. El cuidado es una modulación de la educación, sobre todo a edades tempranas en las que la capacidad de juicio aun no está suficientemente desarrollada. Aunque el cuidado no termina en la infancia,

porque como modulación educativa que es, debe adaptarse a las diferentes edades por las que atraviesa el educando, adquiriendo nuevas formas, como el respeto, el tacto pedagógico, etc.

Tanto la libertad como la autonomía son elementos irrenunciables a los que tiene que apuntar el proceso educativo para que el educando pueda realizar su diseño responsable de un proyecto de vida valioso. Pero como esto no puede lograrse en solitario necesitará, de una u otra forma, la ayuda del educador, el cuidado y la autoridad que le ofrezcan la confianza suficiente para lograr romper, cuando llegue su momento, la relación educativa, porque se puede afirmar ésta ha cumplido su misión cuando se hace innecesaria.

10. El arte de educar

Educar personas no es equiparable a producir objetos: no es un proceso en el que una materia prima -el alumno- se troquela hasta conseguir la forma preconcebida.

Conviene recordar a este respecto la distinción establecida por la filosofía griega clásica entre las nociones de *poiesis* y *praxis*. La capacidad operativa humana se despliega en dos direcciones: la primera de ellas es la *producción o fabricación de objetos* (*poiesis*; en inglés se emplea el verbo *to make*), por la que el sujeto realiza algo que es exterior a sí mismo. La segunda es la *acción* (*praxis*; en inglés *to do*), cuyo efecto no es una realidad material sino algo que, de algún modo, queda en el sujeto y le perfecciona.

Educar no es una actividad productiva sino que constituye una *praxis* particular, muy cercana a la creación artística y, como tal, está orientada por unos principios intrínsecos a la acción que son los que permiten distinguir las buenas prácticas educativas de las que no lo son.

Los problemas que deben afrontarse en la educación se inscriben en una amplia red de cuestiones intelectuales, morales y normativas que impiden considerar esta labor como un trabajo mecánico. Por eso siempre se ha comparado la dedicación a la enseñanza con un arte, con una labor artesanal. Y, como en cualquier labor artística, los buenos resultados son el fruto del entrelazamiento de las condiciones naturales de quien actúa, los conocimientos

que ha adquirido y la prudencia para aplicar los procedimientos adecuados en cada momento.

Decía Maritain [2008] que la educación es un arte que imita las vías que la naturaleza sigue en sus propias operaciones. Es semejante a la agricultura o a la medicina porque, a pesar de todos los estímulos y guías exteriores que puedan proporcionar el maestro, el labrador o el médico, el impulso hacia el perfeccionamiento humano, el crecimiento de la planta o la recuperación de la salud provienen fundamentalmente “desde dentro” del viviente, y los estímulos externos sólo son capaces de prestar una ayuda que facilite estos procesos.

Así, aunque haya sin duda aspectos “técnicos” en la tarea educativa, éstos no son nunca los más determinantes, porque en su ejercicio prevalecen los rasgos no mecánicos, “artísticos”, y un buen educador ha de responder a los retos y necesidades que plantea cada persona y cada ocasión particular. Sin embargo, los educadores no gozan de la misma libertad que tienen los artistas que, en cierto sentido, pueden hacer lo que quieran y sólo están sometidos a los condicionamientos de la materia con la que trabajan, y a sus propias habilidades artísticas e inspiración. Por el contrario, la tarea de los educadores está sometida a importantes requerimientos de orden moral, científico, social y político. La educación se sitúa, por tanto, en un terreno intermedio entre la creatividad personal casi infinita del artista, y la obediencia mecánica a unas reglas propia del trabajo técnico.

11. Referencias bibliográficas

Bibliografía citada

ARISTÓTELES, *Acerca del alma*, Gredos, Madrid, 1978.

BAILEY, C., *Beyond the Present and the Particular*, Routledge, London, 1984.

BARRIO, J. M., Voz “Paideia”, en VVAA. *Diccionario de Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 1997, pp. 435-436.

BREZINKA, W., *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Herder, Barcelona, 1990.

- COOMB, P. H., *La crisis mundial de la educación*, Santillana, Madrid, 1985.
- DAVIDSON, D., "What Metaphors Mean", en *Critical Enquiry*, vol. 5 (1978), pp. 31-47.
- DELORS, J., *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana, Madrid, 1996.
- G. AMILBURU, M. (Ed.), *Claves de filosofía de la educación*, Dykinson, Madrid, 2003.
- G. AMILBURU, M., *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*, EUNSA, Pamplona (3ª ed.), 2010.
- G. AMILBURU, M. y GARCÍA, J., *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Marcea, Madrid, 2012.
- GARCIA ARETIO, L., (Coord.), *De la educación a distancia a la educación virtual*, Ariel, Barcelona, 2007.
- JAEGER, W., *Paideia; los ideales de la cultura griega*, FCE, México, 1988.
- JOVER, G., "Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación", en VVA. *Filosofía de la educación hoy, Temas*, Dykinson, Madrid, 1997, pp. 141-157.
- LAWTON, D., *Education, Culture and the National Curriculum*, Hodder and Stroughton, London, 1989.
- MARITAIN, J., *La educación en la encrucijada*, Palabra, Madrid, 2008.
- NAVAL, C., *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*, EUNSA, Pamplona, 1992.
- O'HEAR, A., *Education, Society and Human Nature*, Routledge, London, 1981.
- PAGÈS, A., Voz "Educación", en VVAA., *Diccionario de Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 1997, pp. 181-183.
- PETERS, R.S., "Education as Initiation", en *Ethics and Education*, Allen &Unwin, London, 1966, pp. 46-62.

- PLATÓN, *La República o El Estado*, (Traducción de Patricio de Azcárate), Espasa-Calpe, Madrid, 2006.
- PRING, R., “La educación como práctica educativa”, en G. AMILBURU, M. (Ed.), *Claves de filosofía de la educación*, Dykinson, Madrid, 2003, pp. 29-48.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA, *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed., Madrid, 2001.
- REKUS, J., “The Religious a priori of Teaching”, en *Philosophy of Education Society of Great Britain, Conference Programme and Abstracts*, Oxford, 2011, pp. 35-41.
- SACRISTAN, D., “Comunicación”, en VVA. *Filosofía de la educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1997, pp. 35-49.
- SARRAMONA, J., *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*, Ariel, Barcelona, 2008.
- TAYLOR, W. (Ed.), *Metaphors of Education*, Heinemann Educational Books, London, 1984.
- VAN NOPPEN, J.P., *Metaphor: a Bibliography of post 1970 Publications*, J. Benjamins Publishing Co., Amsterdam, 1985.
- VAN NOPPEN, J.P., *Metaphor II: a Classified Bibliography of Publications 1985 to 1990*, J. Benjamins Publishing Co., Amsterdam, 1990.

Otra Bibliografía de interés

- ALDRICH, C., *An Introduction to the History of Education*, Hodder & Stroughton, London, 1982.
- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la educación*, EUNSA, Pamplona, (2ª ed.), 2004.
- ARISTÓTELES, *Política*, (Traducción de C. García Gual y A. Pérez Jiménez), Atalaya, Barcelona, 1994.

- BARRIO MAESTRE, J. M., *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*, Rialp, Madrid, 2009.
- BOYER, C., *History of Education*, George G. Harrap & Co., London, 1920.
- CARR, D., *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*, Grao, Barcelona, 2005.
- DAY, C., *Pasión por enseñar*, Narcea, Madrid, 2005.
- FERMOSO, P., *Teoría de la educación*, Trillas, Méjico, 1981.
- G. AMILBURU, M., Voz "Filosofía de la Educación", en FERNÁNDEZ LABASTIDA, F.-MERCADO, J.A. (Eds.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL: _____
- G. AMILBURU, M., La situación actual de "emergencia educativa". Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI, en *Revista Española de Pedagogía*, 245, (2010), pp. 117-132.
- G. AMILBURU, M., *Nosotros, los profesores*, UNED, Madrid, 2007.
- GADAMER, H.G., *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona, 2000.
- GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistemática*. Rialp, Madrid, 1973.
- HIGGINS, C., *The Good Life of Teaching*, Wiley-Blackwell, London, 2011.
- JOVER, G., *Relación educativa y relaciones humanas*, Barcelona, Herder, 1991.
- KENNY, A., *A Brief History of Western Philosophy*, Oxford, Blackwell, 1998.
- MILLAN PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1963.
- NEWMAN, J.H., *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, EUNSA, Pamplona, 1996.
- PAGÈS, A., Voz "Educación", en VVAA. *Diccionario de Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 1997, pp. 181-183.
- PETERS, R.S., *Ethics and Education*, Allen & Unwin, London, 1966.
- PRING, R. "The Need for a Wider Vision of Learning", en *International Studies in Sociology of Education* (2010), vol. 20, 1, pp. 83-91.

PRING, R., "Education as a Moral Practice", en CARR, W. (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, Abingdon, Routledge, 2005, pp. 195-205.

SARRAMONA, J., *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*, Ariel, Barcelona, 2008 (2ª ed.).

WHITE, J., "La Filosofía de la Educación como disciplina académica", en GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.), *Claves de la Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 2003, pp. 171-186.

RORTY, A. O., *Philosophers on Education. Historical Perspectives*, Routledge, London, 1998, pp. 14-31.

VVAA., *Filosofía de la educación hoy. Temas*, Dykinson, Madrid, 1997.