

---

# Capítulo 2

## LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE. LA ACCIÓN EDUCATIVA COMO CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA

**Gonzalo Vázquez Gómez**  
*Universidad Complutense*

La pregunta, hecha desde la perspectiva de la *persona*, por los retos del *currículo* en la cultura de la *postmodernidad* nos sitúa, de entrada, en una situación incómoda que pone de manifiesto un problema de difícil resolución. Persona, cultura y postmodernidad se proyectan ante nosotros en una suerte de realidad fenoménica en la que se traban tres elementos:

- a) persona como presupuesto relacional, como relación de origen;
- b) cultura (y su síntesis, el currículo) como construcción estable y abierta de significados que nos invita a pensar sobre las cosas, sobre los otros y sobre uno mismo;
- c) postmodernidad, como epistemología que no reconoce la distinción entre sujeto y objeto.

Desde cualquiera de estos tres ángulos se puede reconocer la magnitud del problema. La persona parece haber perdido la relación de memoria del «de dónde» venimos. La cultura se nos presenta como construcción caracterizada como dilución de la estabilidad y apertura consistente y continua, no ya hacia la actualidad, sino hacia la fragmentación y la instantaneidad; desde esta perspectiva, la cultura genera inseguridad y malestar más que identidad, radicación y bienestar (R. Neira, 1999). La postmodernidad, al desconsiderar la distinción entre sujeto y objeto, y al impugnar todo metarrelato, niega cualquier acomodo al sujeto.

A partir de aquí ya nos encontramos con el problema de fondo para nuestro trabajo, problema que, a buen seguro (al menos de algo

podremos estar seguros), no alcanzaremos a resolver aquí. Dicho sea de paso, el problema de la *paideia*, del currículo (qué, cómo y para qué enseñar y aprender) nunca ha encontrado una solución adecuada a lo largo de los más de dos milenios y medio que se está planteando.

Únicamente seguros, pues, de nuestra inseguridad, trataremos sobre el tema de los procesos de aprendizaje y la acción educativa como constructores de la persona a través de los siguientes puntos:

- a) La educación como aprendizaje y como construcción: ¿quién y qué se construye?
- b) Presupuestos para la formación de la persona: aprender (aprenderse), educar (educarse), formar (formarse) y ser culto.
- c) Crisis actual de la educación: la crisis cultural; crisis en la construcción de la identidad; escisión entre la técnica y los valores (la justicia).
- d) Exigencias para una *educación básica y general* en la actualidad.
- e) Consecuencias para la acción educativa.

Para concluir esta introducción solo debe hacerse ya una última aclaración. Dado que la educación abarca todo proceso formativo (en cualquier época vital y en todo espacio de aprendizaje, cultural y laboral), cuanto aquí se diga del currículo debe considerarse aplicado, no sólo al mundo de la escuela, sino también de la convivencia ciudadana, del espacio del ocio y del ámbito del trabajo en las empresas u organizaciones productivas.

## 2.1. La educación como aprendizaje y como construcción

Un examen de la reflexión actual sobre el aprendizaje, la instrucción (la formación), el currículo y el sistema educativo descubre el problema de los riesgos actuales de la construcción de la identidad, de la conciencia de sí y de la condición del sujeto. Como muestra, nos pueden servir los testimonios de García del Dujo (1992), Tedesco (1995), R. Neira (1999), Terwel (1999), etc. Desde la perspectiva de la complejidad, Morin (2000) reclama nuestro esfuerzo para la reconstrucción del «sujeto».

El problema del sujeto y del yo constituye una dificultad para la investigación biológica, el análisis psicológico y la indagación

filosófica. Desde luego, para una asentada tradición filosófica el «yo» que soy, en el que me identifico, es una realidad fundamental. Por el contrario, conforme manifiesta Morin (2000), cuando se intenta considerar de modo determinista la sociedad y el individuo, «entonces el sujeto se desvanece» (p. 170). El pensamiento de este autor incluye reflexiones de interés para quienes estamos interesados en probar que el sentido de la educación es la construcción del individuo y del sujeto.

Una primera dificultad reside, desde luego, en nuestra primera idea acerca del hombre y de cómo conocerlo. La pedagogía ha experimentado un extraordinario crecimiento a lo largo del siglo XX, gracias, en buena medida al influjo de la psicología educativa y de la tecnología de la educación. Sin embargo, las aportaciones de éstas y otras disciplinas han dado lugar a un cierto reduccionismo en la consideración del educando como:

- resolutor de problemas y tomador «racional» de decisiones;
- artefacto tecnológico;
- procesador de información;
- alguien que «procede» continuamente;
- efecto de una construcción social interactiva;
- individuo que se anula en una construcción interactiva del conocimiento.

Éstas y otras reducciones operan sobre el objeto de las investigaciones pedagógicas, así como sobre las creencias de los profesores y las condiciones de su práctica profesional. De cada uno de estos presupuestos se deducen importantes consecuencias para la práctica educativa, pero también algunos riesgos para la práctica educativa. En términos generales, podemos decir que en los últimos años, sobre todo en el último decenio, se ha producido un desplazamiento del interés, y aun del reconocimiento, del sujeto como individuo que aprende en la escuela al educando que está en un continuo proceso de aprendizaje a través de la interacción con el mundo extraescolar y a lo largo de toda la vida.

Recientes estudios psicológicos se hacen cargo de este desplazamiento, al que se ha calificado de cambio revolucionario y que es efecto de una revolución sociocultural. El problema tiene un gran alcance habida cuenta de la permeabilidad de la sociedad de la información respecto de este nuevo paradigma de aprendizaje. Una buena manifestación de este cambio se encuentra en el estudio de

Palincsar (1998) quien, al examinar en *Annual Review of Psychology* estudios del último decenio sobre la enseñanza y el aprendizaje (de Glaser y Bassok, 1989; de Snow y Swanson, 1992; de Voss, Wiley y Carretero, 1995), señala que todos ellos se orientan en torno al eje del aprendizaje y cognición «desde una perspectiva individualista». Sin embargo, a juicio del referido Palincsar, el examen del conocimiento actual sobre la enseñanza y el aprendizaje ha de realizarse desde la perspectiva de la construcción social.

El análisis de la investigación actual sobre las teorías de enseñanza y aprendizaje y de su efecto sobre la teoría y la práctica de la educación pone de manifiesto los siguientes centros de interés:

- a) la adquisición de competencias y del conocimiento del experto en relación con las materias curriculares;
- b) la educación de los alumnos con diferencias significativas (lingüísticas, culturales);
- c) la práctica de la evaluación;
- d) la consideración de los centros educativos (y de cada aula) como comunidad de aprendizaje.

Uno de los cambios significativos producidos recientemente en el campo de la investigación y la práctica curricular es el del estudio de las competencias. Un buen ejemplo, y próximo a nosotros, de esta línea de trabajo se encuentra en un estudio inicialmente realizado en el ámbito europeo por tres comunidades españolas (Cataluña, que actuaba de coordinadora de la investigación, Islas Baleares y Comunidad Canaria). El trabajo básico se ha publicado por Sarramona (2000) y en la actualidad ha dado lugar a un programa de investigación y formación de profesores dentro del sistema educativo en Cataluña. Las competencias quedan referidas a la conclusión de la educación secundaria obligatoria y se concentran en cuatro ámbitos básicos (competencias lingüísticas, cognitivas, tecnológicas y sociales).

El análisis de este estudio nos descubre el valor de la adopción del enfoque de las competencias como objetivos formales que han de lograrse al concluir las enseñanzas básicas (en términos de la LOGSE); estas competencias han de entenderse integradas en los objetivos terminales y vinculadas con los contenidos curriculares.

Ahora bien, para lograr una cabal comprensión y valoración de este enfoque de construcción y de investigación curricular es menester

formular dos precisiones básicas, a saber, que estos cuatro ámbitos o tipos de competencias no agotan el campo competencial que nuestros escolares han de lograr dentro de la escolaridad obligatoria (ni tampoco en la educación post-obligatoria, en la educación superior o en la formación en el mundo del trabajo), y también que todas las competencias han de entenderse como competencias aisladas, sino como una estructura anclada en el conjunto de la persona del educando<sup>1</sup>.

Las notas propias de las competencias son:

- a) su carácter general;
- b) la referencia de todas las competencias a la competencia humana;
- c) la naturaleza generativa, difusora y transformadora de la competencia humana;
- d) el carácter integrador, complejo e inseguro de la competencia personal;
- e) su distinción respecto de la ejecución por su condición no directamente observable.

La transferencia del enfoque de las competencias al terreno formalmente educativo, junto a aportaciones positivas, ha introducido algunos riesgos. Uno de ellos se advierte en que los trabajos que toman como referencia los estándares de competencias se centran, excesivamente, en la referencia a las tareas. Ello se debe muy probablemente a que este movimiento de estándares de competencias se ha generado en el ámbito ocupacional.

De acuerdo con Hager<sup>2</sup>, podemos identificar dos notas en el concepto de competencia. La primera característica es positiva y la segunda negativa. Positivamente, se destaca el carácter relativo («relacional») de toda competencia; ésta puede entenderse como la

---

<sup>1</sup> Este punto recoge las ideas básicas del trabajo de G. Vázquez (1999) A favor del carácter general de las competencias. *Addenda* a la 4ª ponencia «Identificación de las competencias básicas al término de la Educación Secundaria Obligatoria». (XIX S.I.T.E. Universidad de Extremadura. Guadalupe, 1999).

<sup>2</sup> Hager, P. (1993) Conceptions of competence. *Proceedings of Philosophy of Education*, 49. Champaign-Urbana (Ill.): Univ. of Illinois Press, 355-364. Posteriormente, este mismo autor ha desarrollado su pensamiento, en un trabajo conjunto con D. Beckett, titulado *Philosophical underpinnings of the integrated conception of competence*.

relación entre las capacidades personales y su satisfacción en tareas adecuadas a ella misma. Esta característica fundamental informa el carácter sistémico u holístico, y no meramente atomista de las competencias. En este mismo sentido apunta la propuesta de Bernal G. (2000) en relación con la madurez se reflejaría en un «yo competente» como reflejo de la madurez, siendo ésta, la madurez, una estructura de orden superior, imbricada en la personalidad del sujeto y determinante de *competencia generalizada* del sujeto adulto.

Se puede observar, además, una segunda nota relativa al carácter indirecto (no directo) de nuestro conocimiento sobre las competencias; a diferencia de la ejecución, como operación externa, tenemos noticia de la existencia de las competencias por vía inferencial. El carácter relacional de la competencia facilita su conexión con diversas tareas facilitando, de esta forma, su afianzamiento, consolidación y enriquecimiento.

El carácter general de las competencias se asienta en su vinculación con la personalidad del sujeto de manera que éste las incorpora y las manifiesta de manera «natural». Ésta es una observación repetidamente hecha por los expertos en la formación conforme con un enfoque cognitivo. El anclaje personal de las competencias, y por lo tanto su carácter general, resulta compatible con su manifestación focal a través del dominio de tareas frecuentemente muy específicas. Quiere esto decir que las competencias son básicamente holísticas, aunque se puedan proyectarse de forma puntual. Conforme con lo que señalan Hager y Beckett, se pueden esgrimir cuatro argumentos a favor del carácter holístico de las competencias:

- a) las competencias poseen la capacidad para vincular atributos de la personalidad y tareas o conjuntos de tareas;
- b) la intencionalidad juega un papel director en la organización de las competencias como estructuras estables y valiosas;
- c) las tareas que, como dominios, se integran en las competencias no actúan de manera independiente, sino que operan de forma conjugada;
- d) la competencia no se entiende únicamente desde la perspectiva de la ejecución, sino que también es fecunda para lograr la comprensión «situacional» de los problemas y escenarios problemáticos en los que actúan los sujetos.

De estos cuatro argumentos merece la pena destacar los que hacen referencia a la intencionalidad y la relación con los componentes o características contextuales de las competencias. Estas dos dimensiones son tan relevantes *que las competencias bien pueden entenderse como acciones intencionales que se manifiestan en contextos culturales específicos*. Se produce aquí la paradoja de la dependencia-independencia cultural y contextual de toda competencia, relación análoga a la que se produce entre aprendizaje y pensamiento o entre procesos cognitivos y pensamiento. El aprendizaje siempre se produce y se hace patente en un contexto específico, pero para consolidarse y potenciarse ha de superar las condiciones concretas impuestas por las circunstancias concretas. Esto nos recuerda la consideración de Castillejo respecto de la «contextualización *versus* descontextualización» del aprendizaje y la necesidad, reclamada por algún psicólogo del aprendizaje, de superar la barrera que separa el pensamiento del aprendizaje.

La relación dialógica entre aprendizaje y pensamiento requiere partir de la experiencia de contextos específicos, para exigir, ulteriormente, la superación de la referencia a los contornos concretos. De un modo análogo, ha dicho Sarramona, a propósito de la educación para la competitividad en el contexto de la innovación, que el nacimiento de una nueva actividad requiere partir de un problema: «se contextualiza en situaciones laborales concretas, se analiza a la luz de los conocimientos científicos (leyes y normas) y luego se pasa a su resolución mediante aplicaciones a los contextos iniciales, hasta derivar hacia otros contextos más alejados y desconocidos, con lo cual se fomenta la transferencia y se dejan abiertas las puertas de la innovación»<sup>3</sup>.

Toda acción intencional se origina en un cuadro contextual determinado. Gracias a la intencionalidad el sujeto integra en un continuo estados iniciales, estados terminales deseables y estados intermedios. Ahora bien, esta conexión no es fija, ni la *adecuación* (concebida como ecuación respecto de la meta prevista y deseada) es plena. En este sentido, cabe dudar de las consideraciones de que las competencias (sean cívicas, morales o tecnológicas) favorezcan una

---

<sup>3</sup> Sarramona, J. (1993) Educación para la competitividad, p. 213-227 en M. A. Santos, A. Requejo y A. Rodríguez (eds.) *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2000*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia - Universidade de Santiago de Compostela (aquí p. 219).

«perfecta inserción» en el medio (ya sea en el medio de la ciudad para el logro de la ciudadanía moral, en el medio laboral o en el cognitivo para el logro de la madurez de pensamiento).

Una segunda observación que se ha de formular es la de la necesidad de abrir el espectro de las competencias humanas dentro de la educación y de la formación básicas. Además de los grupos de competencias incluidas en la investigación citada (Sarramona, 2000), es preciso incluir otras vinculadas con la afectividad y las dimensiones moral y ética del comportamiento humano (Pérez, Cánovas y Gervilla, 1999). Los presupuestos de los que parten estos autores son éstos:

- no se puede afirmar que todas las competencias hagan referencia a valores, pero debe sostenerse que todas las competencias deseadas o deseables, y finalmente educativas, se vinculan con valores o valoraciones pues, de otro modo, serían competencias, pero no competencias educativas;
- en la enseñanza obligatoria, las competencias aluden a valores, a aptitud y destreza en valores, si por valor se entiende una «cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana» (p. 54-55)<sup>4</sup>.

En consecuencia, hacemos propia del currículo y del sistema educativo la incorporación del enfoque de la formación en competencias, tal como está poniendo de actualidad la investigación psicológica y pedagógica contemporánea. Pero, si queremos que esta acogida resulte fructífera para el logro de la calidad educativa, ha de reunir tres notas que aportan formalidad educativa a las competencias: su carácter integrado (como estructura de competencias), su vinculación con el conjunto de la personalidad y su relación con los valores. La estrecha relación entre las competencias y el conjunto de la personalidad hace posible que una adecuada educación

---

<sup>4</sup> A propósito de la idea de valor merece la pena recordar lo que establecen Ortega, Mínguez y Gil (siguiendo lo investigado por Marín y por Escámez) acerca del carácter bifacial de los valores: «el valor brota de la relación dinámica sujeto-objeto, conciencia-realidad, estimación-ideal; el cambio producido en cualquiera de estos dos polos produce, a su vez, un cambio en la manifestación de esos mismos valores» (1996, 15). De esta propuesta se deduce inmediatamente que la negación del sujeto supone la negación del valor.



socioafectiva facilite el enseñar y aprender a vivir y a convivir (Hernández, 2000; Delors, 1996).

Una segunda tendencia apreciable en la investigación contemporánea sobre la enseñanza, el aprendizaje y la teoría y práctica de la instrucción es la relativa al crecimiento de la diversidad (de identidades, lingüística, cultural, etc.). Este fenómeno no afecta tan solo a los procesos curriculares, sino que ha provocado otros efectos de una importancia todavía insuficientemente valorada, a saber, el riesgo en la formación de una identidad común y el incremento en la complejidad de nuestros sistemas educativos.

La diversidad cultural y lingüística en nuestros sistemas educativos y en las aulas escolares está provocando riesgos en las funciones básicas de la escuela. A ésta, como institución «pública»<sup>5</sup> encargada de conferir la educación obligatoria, se le han asignado, primariamente, dos funciones básicas: la construcción de la personalidad del educando y su socialización conforme con los códigos culturales propios del conjunto de la población. El problema fundamental que la escuela tiene como institución es que se considera la única agencia educativa especializada en relación con otras instituciones socializadoras y educativas, particularmente en relación con la Familia, sin que pueda prescindir de la relación con ellas. Así ha venido siendo de forma tal que «la escuela pública representaba los valores y saberes universales, valores que se ubicaban por encima de las pautas culturales particulares de los diversos grupos que componían la sociedad» (Tedesco, 1996, 11). De acuerdo con esta concepción, coherente con el pensamiento de Durkheim, podría concluirse que la eficacia de la escuela requería, como condición necesaria, su separación con respecto de los patrones y normas culturales externos.

Los cambios sociales contemporáneos han puesto de manifiesto que la escuela tiene que cumplir con otra función básica: la de la construcción personal del hombre *a partir del núcleo de su identidad propia*. Y esto ha de hacerse sin renunciar a procurar su acceso a unos valores básicos estimados como universales. Las demandas actuales sobre la calidad de la educación incluyen entre sus demandas la construcción de una identidad personal, singular y comunitaria, que

---

<sup>5</sup> Se dice aquí «pública», no en oposición a «privada», sino a la Escuela, en sí, como institución con función de interés público, de construcción de la ciudadanía.

implica tanto el reconocimiento de la identidad filial y familiar, cuanto su adhesión a una identidad comunitaria.

La pluralidad de identidades pone en situación de riesgo la comunicación social en la que se convergen tensiones cada vez más acusadas. Según el análisis de Castells (2000, 33), el riesgo máximo se presenta:

«cuando la comunicación se rompe, cuando deja de existir, ni siquiera en forma de comunicación conflictiva (...), [cuando] los grupos sociales y los individuos se alienan unos de otros y ven al otro como un extraño, y al final como una amenaza. En este proceso, la fragmentación se extiende, ya que las identidades se vuelven más específicas y aumenta la dificultad de compartirlas [incluso dentro de la sociedad informacional<sup>6</sup>].»

La calidad de la educación personal se genera a partir de la construcción de la identidad personal (singular y comunitaria) de tal forma que la autoeducación, entendida como proceso de autoconstrucción, solo es posible desde la posibilidad de dar respuesta propia a la cuestión de los valores.

Así, por ejemplo, se puede examinar la cuestión desde el tratamiento que la Convención de los Derechos del Niño, de 1989, da a estos derechos en los que se recoge expresamente el derecho a la identidad personal y colectiva. Por otra parte, los derechos del niño fundamentan todo un conjunto de objetivos educativos, entre los que se destacan la atención personalizada de la educación, el respeto de la propia identidad cultural, la preparación para una vida responsable en una sociedad libre y el cultivo de las virtudes cívicas y de los derechos humanos (art. 28 y 29).

Interesa destacar aquí los dos primeros tipos de objetivos. Respecto del primero, afirma Medina (1991, 502) que, a partir del reconocimiento del carácter único de la persona,

---

<sup>6</sup> El adjetivo «informacional» pertenece al propio léxico de Castells quien quiere distinguir entre «sociedad de la información», presente en otras épocas (así, por ejemplo, en la Europa medieval), y «sociedad informacional» que hace referencia al carácter atributivo y transformador de la información en la sociedad actual (en paralelismo con la distinción entre industria y sociedad postindustrial) (Castells, 2000: 51, nota).

«la unicidad e integridad de la educación debe ser un postulado [y que] en nombre de esa unidad e integridad que requiere toda educación hay que evitar,... toda discriminación; pero la primera discriminación a evitar es la de cada niño consigo mismo; el no reconocimiento de su singularidad personal, es decir, la uniformización del proceso educativo».

El presupuesto de todo proceso educativo es, pues, el reconocimiento de que la educación ha de reconocer y potenciar la singularidad e identidad de cada educando. Este presupuesto es el origen de una de las funciones de los sistemas educativos (dejando aparte, por el momento, la cuestión de la finalidad de los sistemas educativos *nacionales*): socializar a los niños y jóvenes, no sólo sin contradecir su identidad singular, sino precisamente a partir de ella.

El segundo objetivo que se deduce de los derechos reconocidos en la Convención hace referencia al cultivo del respeto a la identidad cultural del niño. Aquí ha de señalarse que la educación, aún conteniendo valores y aspiraciones utópicas, se realiza, no en situaciones irreales o en ambientes, sino con personas concretas y en contextos específicos. De esa forma, «cada hombre, cada pueblo, como cada niño, tienen derecho a asumir su futuro, a crecer en su propia cultura, a conservarla y acrecentarla», conforme ha expresado Medina (1991, 503).

La relación entre estas dos identidades adquiere una dinámica dialógica no exenta de conflicto. Este componente conflictivo se incrementa en los momentos, como el presente, «en que la progresiva complejidad de las relaciones sociales fuerza la pertenencia de un individuo a distintos grupos sociales y culturales» (Vázquez, 1990, 10). Tal problema no afecta tan solo a los individuos, sino también a los grupos y comunidades primarias y secundarias respecto de otras más amplias. Cada sujeto, individual y colectivo (éste en el sentido de conjunto de sujetos individuales portadores de su identidad individual), pertenece, al mismo tiempo, a diversas comunidades «políticas». De acuerdo con el pensamiento de Fullat (1990) la familia se presenta como núcleo básico privado generador, a través de «la patria» (entendida como lugar donde se nace y cría uno, como «patria chica»), generador de lo público, esto es, de la nación, del estado y de la comunidad de estados. Pues bien, «esta pertenencia a múltiples grupos culturales [y políticos] constituye, tanto una posibilidad de enriquecimiento cultural, como una amenaza a la propia identidad (...) y a la manifestación de la "totalidad" de la persona en cada una de las situaciones en las que interactúa» (Vázquez, 1990, 10).

La formación de la identidad requiere el concurso de todas las instituciones y agencias socializadoras que sucesiva y contemporáneamente van conformando la personalidad del sujeto, comenzando por la familia (Polaino-Llorente, 1993) y siguiendo por la escuela y otras organizaciones sociales espontáneas y organizadas, difusas o sistemáticas (grupos de amigos, medios de comunicación, iglesias, sindicatos y organizaciones profesionales, clubes, asociaciones, organizaciones de voluntariado, asociaciones de relaciones virtuales, etc.). Todas estas agencias concurren, unas veces en competencia positiva y otras en franco antagonismo, en la formación de la identidad personal de cada sujeto. La educación personal crece en un clima de posible disonancia de valores lo que resulta más ordinario en el caso de los que Trilla ha llamado valores en conflicto o «valores controvertidos».

La pertenencia a distintos grupos sociales, políticos y culturales, introduce, pues, disonancia y conflicto siendo necesario contar con un núcleo ordenador que genere *orden* dentro del conjunto de diferencias dadas en un mismo sujeto. Este núcleo es el de la identidad, principio substantivo ordenador de la vida individual y colectiva que «proporciona la unidad, incluso a través del tiempo, de la vivencia del yo» (Vázquez, 1994, 34). Cualquier comunidad generadora de identidad (la familia, la «patria»,...) incluye, según Fullat (1990) dos elementos constitutivos, el de la conciencia y el de la voluntad de pertenencia y de seguir perteneciendo a través de la construcción continua de esa comunidad. Así, la pertenencia a esas comunidades, y la identidad plural resultante, tiene un doble carácter natural e histórico que la acción educativa debe, por un lado, respetar y, por otro, reconstruir de manera continuada.

La construcción de la identidad personal y colectiva requiere que las relaciones entre los individuos y los pueblos se establezcan (y éste es el papel de la familia y de la escuela) en un clima de respeto a la identidad del otro, en situación de diálogo con el otro y con los otros. El hombre no es sólo *logos*, sino *dia-logos*, al menos como posibilidad de encuentro y de comunicación. Siendo la persona un «yo» que se configura al lado de y con un «tú», el diálogo se nos presenta como valor en sí mismo, como valor originario más que terminal, «como algo enraizado en la naturaleza misma del hombre en tanto (que) estructura abierta» (Ortega, Mínguez y Gil, 1996, 28). «El diálogo, como indica Bernal M. (2001, 14), es el recurso mayoritariamente utilizado en todo planteamiento de educación moral; si se quiere superar la apelación a este “manido recurso” (así lo califica la autora de este último trabajo) es menester entender que el diálogo se vincula