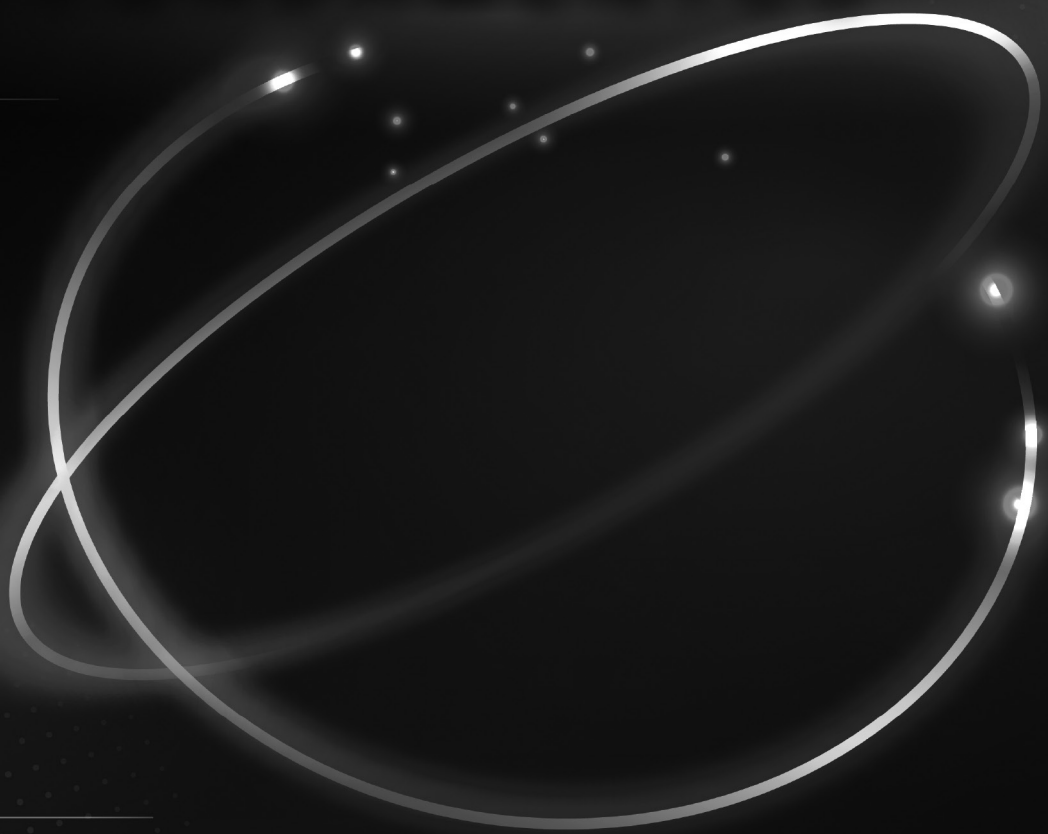
José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA. POSTULADOS Y FUNDAMENTOS



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA & PEDAGÓGICA IBEROAMERICANA

editorial redipe

editorial redipe © 2023

Título original:

PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA.
POSTULADOS Y FUNDAMENTOS

José Manuel Touriñán López
Catedrático de teoría de la educación. Universidad de Santiago de Compostela

ISBN: 978-1-957395-20-3

Primera edición, Marzo 2023
Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali
Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2
© de la ilustración de la cubierta

Comité Editorial

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano EvaluaciónEducativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluído el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedaogía
editorial@rediberoamericanadepedagogia.com
www.redipe.org

Impreso en Cali, Colombia
Printed in Cali, Colombia

PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA. POSTULADOS Y FUNDAMENTOS

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Profesor emérito

Universidad de Santiago de Compostela.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Pedagogía y Didáctica.
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela.
Coordinador de RIPEME
Coordinador del grupo TeXe

Webs particulares: http://dondestalaeducacion.com/
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w
Researcher ID: http://www.researcherid.com/rid/L-1032-2014
Orcid: http://orcid.org/0000-0002-7553-4483
Premio Internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional)
Resolución de 18 de mayo de 2019.
Correo electrónico: josemanuel.tourinan@usc.es

PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA. POSTULADOS Y FUNDAMENTOS

ÍNDICE GENERAL

PAG.

INTRODUCCIÓN GENERAL

1. EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN; MÁS ALLÁ DE LEMAS Y METÁFORAS, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA, NECESITAMOS SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN Y UTILIZAR LA ACTIVIDAD COMÚN..... 33

1. Introducción..... 37

2. Necesidad general del análisis conceptual de los términos del discurso pedagógico..... 43
   2.1. Generar conceptos propios y tomar prestados los de otras disciplinas..... 46
   2.2. Conceptos propios frente a opinionitis pedagógica..... 51

3. Definiciones, saber y conceptos debatibles..... 54
   3.1. Tener idea de algo, discernir su aspecto, es saber en sentido débil..... 54
   3.2. Saber es definir, es clasificar rasgos..... 55
   3.3. Saber, en sentido pleno, es entender..... 58
   3.4. Conceptos debatibles y análisis del lenguaje..... 59

4. De las trampas al significado real en el lenguaje de la educación 60
   4.1. El lenguaje de la educación es propicio a afirmaciones que contienen lemas educacionales..... 61

4.2. El lenguaje de la educación es propicio a la metáfora que sustituye definición por analogía..... 69

5. El punto de partida hacia la definición de educación está en el uso común del término y en la orientación hacia la finalidad.... 74
5.1. El concepto de educación se vincula nominalmente a criterios de uso común del término 75
5.2. El concepto de educación se vincula nominalmente a criterio de finalidad en las actividades..... 76
5.3. Hay que ir más allá del uso común y de las actividades instrumentales, orientadas a la finalidad, que corresponden a la definición nominal..... 79
5.4. La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes 87

6. Consideraciones finales: necesitamos criterios de significado y atender a la actividad común..... 92

2. RELACIÓN TEORIÁ-PRÁCTICA: FOCO PARA RESOLVER PROBLEMAS DE EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA 101

1. Introducción..... 105

2. Diversidad de paradigmas y homogeneidad de criterios..... 107

3. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales 109

4. Modelos de evolución del conocimiento de la educación..... 117
4.1. Modelos Bibliométricos y Lingüísticos..... 119
4.2. Modelo Tradicional de evolución del conocimiento de la educación..... 120
4.3. Modelo de Crecimiento del conocimiento de la educación. 122

5. Corrientes del conocimiento de la educación..... 124

6. Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico..... 132
6.1. Teorías filosóficas de la educación..... 132
6.2. Teorías interpretativas de la educación..... 134
6.3. Teorías prácticas de la educación..... 134
6.4. Teorías sustantivas de la educación..... 135

7. Intervención pedagógica y significación del conocimiento de la educación en cada corriente desde la relación teoría-práctica.. 141

8. El modelo dual que separa teoría y práctica en la formación no resuelve bien la relación teoría-práctica, porque cada intervención pedagógica tiene que integrar conocimiento y acción 149

9. Mentalidad pedagógica y mentalidad filosófica no se confunden: hay sustantividad compartida, hay especificidad diferencial entre ellas y hay componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica en la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía..... 154

10. El conocimiento de la educación permite identificar la función pedagógica como experiencia práctica, como utilizadora de principios y como generadora de principios 166

11. La función pedagógica exige generar principios de acción..... 175

12. Consideraciones finales: la relación teoría-práctica es foco para resolver problemas de educación desde la Pedagogía (bien como disciplina científica matriz, bien como disciplinas sustantivas individualizadas, o bien como disciplinas aplicadas) 180

3. VALOR PEDAGÓGICO DE LOS MEDIOS. LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA..... 189

1. Introducción 193

2. Medios y actividad. Valor pedagógico de los medios..... 196
   2.1. Libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos 197
   2.2. Medios, recursos o instrumentos..... 201
   2.3. Los medios educan, se ajustan a la finalidad y no son neutrales..... 204
   2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación..... 210

3. En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación 214
   3.1. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación..... 216
   3.2. Tenemos que educar las dimensiones generales de intervención..... 225

4. El nexo entre el conocimiento y la acción no son los medios sino la educación de la afectividad que permite lograr la concordancia valor-sentimiento 233
   4.1. La relación valor-sentimiento: de la experiencia sentida de la emoción a la experiencia sentida del valor de algo 234
   4.2. Educación afectiva y educación de la afectividad: la educación integral es positiva y dimensional..... 244
   4.3. La educación afectiva y de la afectividad no es solo inteligencia emocional..... 253
   4.4. Construimos cultura, simbolizando; vamos, con afectividad, de la cognición a la creatividad..... 260

5. La relación educativa es el medio idóneo de interacción educando-educador..... 268.
5.1. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar 272
5.2. La competencia técnica requiere su lugar propio en la relación educativa mediada 279

6. Consideraciones finales: la tipología de los medios de la educación es compleja y no es unívoca, pero se vincula a la actividad..... 287

4. PRINCIPIOS, COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA Y PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA..... 295

1. Introducción..... 299

2. Principios generales de metodología de investigación, principios específicos de investigación pedagógica, principios de educación y principios de intervención pedagógica 301
2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación..... 303
2.2. Principios generales de metodología de investigación..... 306
2.3. Principios específicos de investigación pedagógica..... 309
2.4. Ámbito de realidad, ámbito de conocimiento y conocimiento disciplinar del ámbito..... 316
2.5. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo..... 319
2.6. Los principios de intervención pedagógica y los principios de educación fundamentan la acción y las finalidades, respectivamente, y se vinculan a la mirada y a la mentalidad pedagógica..... 326

3. La complementariedad metodológica es principio de investigación pedagógica en la construcción del conocimiento de la educación..... 333

3.1. La complementariedad metodológica se vincula a la significación del conocimiento de la educación como principio de investigación..... 335
3.2. La correspondencia objetual como condición metodológica general..... 342
3.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'..... 344
3.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual..... 358
3.5. La complementariedad metodológica nos aleja del modelo dual en la relación teoría-práctica..... 360

4. Pluralidad de investigaciones teóricas de la educación en la carrera de pedagogía y perspectiva mesoaxiológica..... 365

5. Consideraciones finales: principios de educación, principios de intervención y principios de metodología de investigación no son propuestas contradictorias en el conocimiento de la educación..... 372

5. LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA: CONSTRUIR EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR INTERVENCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA 375

1. Introducción..... 379

2. Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo..... 384

3. El uso común del término educar y la orientación a la finalidad educativa, que son necesarias para la definición nominal, no son suficientes para la definición real..... 389

4. El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición 395

5. El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal por medio de la actividad común 405

6. Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es la encrucijada de la arquitectura curricular en el sistema educativo 411
6.1. El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica especializada y la mentalidad pedagógica específica de la intervención..... 414
6.2. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar..... 425
6.3. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural 436
6.4. Donde hay educación, hay riesgo: transformamos conocimiento en educación para educar al hombre y transformar la sociedad, si así lo decidiera 445

7. Para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo y generar la acción concreta, controlada y programada en cada intervención..... 449

8. Consideraciones finales: de la pedagogía general a las pedagogías aplicadas, en perspectiva mesoaxiológica, para educar..... 467

9. Vocabulario técnico específico..... 480

10. Línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (proyecto: construcción de ámbitos de educación, "Educere Area", educar con el área cultural) y cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica (2ª fase)..... 486

Enlaces a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase (sobre construcción de ámbitos de educación, diseño educativo, educación común, educación específica y elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos) 496
Cuestionario 1 (CPM2ªF-1): Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito..... 497
Cuestionario 2 (CPM2ªF-2): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo..... 500
Cuestionario 3 (CPM2ªF-3): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación 504
Cuestionario 4 (CPM2ªF-4): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar 508
Cuestionario 5 (CPM2ªF-5): Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos..... 511
5.1. Actitud de reconocimiento del valor..... 512
5.2. Actitud de aceptación de un valor..... 516
5.3. Actitud de acogida a un valor..... 520
5.4. Actitud de entrega a un valor concreto..... 523
ANEXO 1(Plantilla CPM2ªF-1). Cuánto del ámbito de educación identifico..... 526
ANEXO 2 (Plantilla CPM2ªF-2). Cuánto del diseño educativo identifico..... 527
ANEXO 3 (Plantilla CPM2ªF-3). Cuánto hay de educación común en una materia escolar 528
ANEXO 4 (Plantilla CPM2ªF-4). Cuánto tiene de educación específica una materia escolar..... 531
ANEXO 5A (Plantilla transversal CPM2ªF). Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentido de educación y principios de educación y finalidades intrínsecas 532
ANEXO 5B (Plantilla transversal CPM2ªF). Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas 533

6. EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ES DISCIPLINA Y ES HERRAMIENTA NECESARIA PARA DOMINAR LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA 535

1. Introducción..... 539

2. 'Teoría de la educación', pluralidad semántica y pluralidad de investigaciones teóricas en la carrera de pedagogía..... 542

3. Las razones pragmáticas en la parcelación de materias escolares no deben conculcar las razones epistemológicas disciplinares..... 545

4. La teoría de la educación como disciplina es el núcleo de la mentalidad pedagógica especïfica..... 549

5. La pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación 558
   5.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación, la filosofía de la educación y las teorías interpretativas de la educación..... 559
   5.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación..... 567
   5.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación..... 571
   5.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía..... 577
   5.5. La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es parcela de la disciplina Pedagogía..... 582
      5.5.1. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse..... 584
      5.5.2. La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general..... 585

6. Consideraciones finales: la teoría de la educación está consolidada, es aplicable y es una herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica 596

7. CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONDICIÓN DE EXPERTO. CONSTRUYENDO EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA 607

1. Introducción..... 611

2. Calidad de educación, calidad en la educación y educación de calidad..... 613

3. Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico no significan lo mismo..... 619

4. La condición de experto en los profesionales de la educación se vincula al conocimiento especializado..... 633

5. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común..... 639

6. Las cátedras de pedagogía en la universidad española nacen con el siglo XX..... 642

6.1. Las cátedras de Pedagogía no se corresponden en el entorno académico administrativo con facultades de Pedagogía 650

6.2. Las asignaturas pueden mezclar diversas disciplinas por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina en ningún caso..... 655

6.3. La función pedagógica es específica, especializada y de competencia técnica centrada en la actividad..... 656

7. La imagen social de la pedagogía no es buena..... 664

7.1. Necesitamos diferenciar estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación..... 665

7.2. Necesitamos defender y fundamentar la relación entre imagen social y respuesta a la necesidad social, desde la Pedagogía 666

7.3. Necesitamos ser capaces de actuar, asumiendo que la mentalidad pedagógica es técnica, no política 667

7.4. Necesitamos entender que hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y que, en ambos casos, la respuesta se vincula al logro de competencia técnica..... 670

7.5. Necesitamos conjugar metas sociales y responsabilidad profesional sin menoscabo de la competencia técnica del experto para lograr educación de calidad..... 673

7.6. Necesitamos entender que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar que exige reforma y orientación formativa temporal, en perspectiva mesoaxiológica, para lograr educación de calidad..... 679

8. Consideraciones finales: una relación de necesidad entre conocimiento de la educación, actividad común y competencia en la intervención para el logro de una educación de calidad... 684

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 689

RELACIÓN DE CUADROS..... 727

RELACIÓN DE CUESTIONARIOS Y ANEXOS (CAP. 5) 733

PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA. POSTULADOS Y FUNDAMENTOS

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el lenguaje común, presupuesto es el motivo o pretexto con que se ejecuta algo y es equivalente a supuesto o suposición, que significa hipótesis de partida de una investigación o aquello que no puede ser afirmado con completa certeza.

En la metodología de investigación se asume que supuestos y presupuestos no son términos exactamente iguales. En la investigación, presupuesto es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, es el enfoque o la focalización que hacemos con el objeto a investigar; el supuesto es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de lo investigado.

Esto se aplica al conocimiento de la educación y podemos hablar de presupuestos (anticipación de lo que se espera conseguir; por ejemplo, en la función pedagógica, el logro de educación de calidad y de competencia técnica en el pedagogo) y de supuestos (aquello que no se explicita en la investigación, si bien de ello depende el sentido de lo afirmado en la investigación; por ejemplo, el supuesto organicista en el crecimiento del conocimiento de la educación, que implica que el conocimiento de la educación es como un organismo complejo que crece). Y esto se aplica, tanto en el contexto de descubrimiento de una investigación, como en el contexto de justificación. En el contexto de descubrimiento imperan preferentemente los presupuestos, en el contexto de justificación imperan preferentemente los supuestos.

En mi libro *Mentalidad pedagógica y diseño educativo* (2017) y en mi libro *la mirada pedagógica* (2015) he usado los conceptos de supuesto y presupuesto

para estudiar la significación del conocimiento de la educación. Yo, para este libro, he preferido utilizar los términos 'postulados' y 'fundamentos', porque los supuestos y los presupuestos forman parte del contenido de los postulados y de los fundamentos en el conocimiento disciplinar.

Postulado quiere decir enunciado o principio originario en una disciplina o sistema; postulados es el nombre que reciben las proposiciones iniciales dentro de un sistema y sirven de base para posteriores razonamientos.

Fundamentos son, en una acepción, los principios originarios de una construcción teórica, de un arte, de una técnica o de una ciencia (a veces los postulados son fundamentos), pero, en otra acepción, fundamentos son las causas o explicaciones de la razón de ser de algo. Y en este segundo sentido usamos el término fundamentos en este libro, ya sea que pensemos en fundamentos reales o ideales, o cuantitativos o cualitativos, o empíricos y experienciales o lógicos y conceptuales.

En el III congreso internacional de Ripeme, celebrado en octubre de 2021, en Santiago de Compostela, bajo el título *Pedagogía y construcción de ámbitos de Educación. La función de educar*, se produjeron 14 puntos concluyentes, de los cuales procede destacar ahora los cuatro últimos:

11.- Dado que la perspectiva mesoaxiológica condensa la tarea técnica del pedagogo en construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada, se pide al grupo de investigación TeXe que los próximos congresos bienales incluyan en la denominación general la cualificación "mesoaxiológica", en tanto que el contenido de los congresos Ripeme estarán orientados a valorar como educativo cada medio utilizado en la intervención pedagógica y en la relación educativa por medio de las funciones pedagógicas: *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*.

12.- REDIPE asume el significado de "mesoaxiológico" en relación con la Pedagogía y anuncia la puesta en marcha de una colección internacional de libros sobre Pedagogía mesoaxiológica en la que se pueden ir multiplicando los campos de aplicación, las aportaciones de investigación y los contenidos doctrinales derivados de los postulados de la Pedagogía mesoaxiológica que han sido defendidos en este congreso y que Ripeme ha singularizado en la persona de su creador, el profesor J. M. Touriñán López, candidato galardonado de la primera convocatoria

de concurso público del premio internacional Educa-Redipe (modalidad trayectoria profesional) que le ha sido entregado en acto institucional en la sesión inaugural de Ripeme-2021.

13.- REDIPE valora los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto interinstitucional que dirige y coordina el profesor Touriñán, PIIR-004 Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, Educere Area (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito), que es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las áreas culturales y cuyo contenido responde a la aplicación de los dos Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica: Cuestionario I, secciones 1 a 4 (elaborado para determinar el ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos) y Cuestionario II, sección 5 (elaborado para hacer elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores educativos-sentimientos en el paso del conocimiento a la acción).

14.- Y a la vista de los resultados expuestos en este congreso, insta al grupo TeXe para que, contando con RIPEME, se ponga en marcha la *segunda fase del proyecto Educere Area* orientada a aplicar cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, sectorializando los resultados por áreas de experiencia cultural concretas, en la convicción de que las conclusiones redundarán en beneficio de las prácticas profesionales de construcción de ámbitos de educación, de realización de diseños educativos y de generación de intervenciones pedagógicas.

Este libro responde al compromiso adquirido en las conclusiones 13 y 14 de lanzar y auspiciar desde Redipe la colección internacional de libros de Pedagogía mesoaxiológica y de incentivar la puesta en marcha de la segunda fase del proyecto Educere Area.

Este libro, cuya introducción están leyendo, es el primer libro de esta colección; es un libro, como indica su título, sobre Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica; es, por tanto, un libro sobre pedagogía mesoaxiológica, sobre sus postulados y fundamentos. Y en este libro, además, manteniendo el compromiso adquirido en Ripeme 2021, se detallan los avances relativos a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase (CPM-2ªF)

y se incorporan como Anexos del capítulo 5 las plantillas matrices que han sido utilizadas para la creación de los nuevos cuestionarios.

La Pedagogía como disciplina es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación. La función de educar requiere el uso de medios y la Pedagogía valora como educativo cada medio utilizado en la interacción. Valorar y comprender cada medio como educativo, hace a la Pedagogía, meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión). Toda la pedagogía es mesoaxiológica: comprende el medio valorado como educativo, ajustándolo al significado de educar desde el conocimiento verdadero de ese ámbito.

La Pedagogía es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque el conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento basado en decisiones técnicas. La *decisión técnica* es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades; el criterio de decisión es técnico, porque *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito). Es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

En el área de educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica porque:

- La educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área

determinada de intervención (áreas de experiencia)

- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se hacen elecciones de fines y medios implicados en la tarea dentro de procesos específicos en un determinado ámbito de educación) pero siempre con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja.

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica,* no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere el conocimiento pedagógico, además del dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del ámbito cultural en el que se interviene, porque hay que convertirlo en objeto y meta de la educación y ello supone el dominio del medio cultural al nivel suficiente para hacer efectiva la acción educativa con ese contenido de área de experiencia cultural. Hay que saber responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye con el significado de 'educación' desde la Pedagogía. Precisamente por eso, en toda intervención pedagógica respecto de un área cultural que se convierte en objeto y meta de la educación, hay competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio y dominio de los valores educativos relativos al medio con el que se educa. Y todo ello se hace ajustándose al significado de educar.

La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido cultural en ámbito de educación. Y es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de

un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. No es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en objeto y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación que se construye para Educar. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación, cuyos componentes son: área de experiencia utilizada y formas de expresión utilizadas, dimensiones generales de intervención que se van a mejorar, procesos de intervención aplicables, significado de educación al que se ajusta y acepción técnica de formación común, específica o especializada que se quiere realizar.

Por eso, la diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación desde el diseño educativo de cada intervención, gracias al conocimiento de la educación adquirido y utilizado.

Pero, además, la pedagogía mesoaxiológica (del medio o ámbito de educación que se construye para intervenir), es una pedagogía mediada por los instrumentos entendidos como "los medios" (instrumentos-recursos) con los que se interviene en cada acción El instrumento (los medios) condiciona el uso y construcción de experiencia en cada área cultural. La expresión está mediada en todos los ámbitos de educación por los medios con los que se interviene. Los medios requieren un estudio específico e influyen en la toma de decisiones educativas de una manera directa. No sólo es verdad que las expresiones "saber música", "enseñar música" y "educar con la música" tienen significado distinto, sino que también es verdad que, cuando educo musicalmente, el dominio del instrumento requiere un aprendizaje específico distinto y condicionante del dominio de contenidos del área cultural-artística "música". Y esto se aplica a las artes y a cualquier área de experiencia con la que se pretenda educar.

La expresión está condicionada por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el

mundo virtual y multimedia, a veces es la ciencia; y así, sucesivamente, en cada ámbito.

Precisamente por eso, la Pedagogía Mesoaxiológica en cada ámbito es, además, *Pedagogía mediada por el instrumento* o medios que se usan en cada ámbito como elementos de expresión, sean estos medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales. En relación con los medios, la pedagogía es *Pedagogía mesoaxiológica,* mediada por los instrumentos o medios que se usan.

En Pedagogía, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Conocer, enseñar y educar no son lo mismo. Por principio de significado, 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, con fundamento en el significado propio del concepto "educar". 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 el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada área de experiencia cultural. Y esto exige generar principios de intervención pedagógica, no sólo utilizar principios de otras disciplinas, sino también dejar de pensar en la educación como una actividad puramente práctica.

Es mi opinión fundamentada en esas reflexiones, que serán argumentadas en el contenido del libro, que el conocimiento de la educación marca el sentido de la mentalidad pedagógica específica y de la mirada pedagógica especializada y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' en cada ámbito de educación construido. El significado de la educación se vincula al conocimiento de la educación que solo es válido, si sirve para educar. Y dado que es objetivo de la Pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, la Pedagogía se especifica necesariamente como Pedagogía mesoaxiológica, porque a la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado educativamente, es decir, como "*ámbito de educación*", que es un concepto técnico con significado propio en la Pedagogía

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción

pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y todo ello tiene, en perspectiva mesoaxiológica, su lugar específico en la acción pedagógica:

- **Acción educativa concreta** (mentalidad pedagógica): QUÉ hacemos
- **Acción educativa controlada** (mirada pedagógica): POR QUÉ lo hacemos
- **Acción educativa programada** (relación educativa): CÓMO lo hacemos
- **Medios internos y externos** (Función pedagógica): CON QUÉ lo hacemos
- **Diseño educativo** (Intervención pedagógica): PARA QUÉ lo hacemos
- **Pedagogo** (Gestionar y Programar) CUÁNDO y DÓNDE lo hacemos (construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada).

En resumen, en perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. Así, para nosotros, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza. Y esa perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados[1]:

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada

1 Esta perspectiva mesoaxiológica, sus postulados y fundamentos, tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo 2022.

y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando

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

En la relación epistemología-educación-pedagogía, es posible avanzar desde una epistemología general a una epistemología aplicada a la educación, para construir una Pedagogía de corte epistemológico. Invitamos al lector de este libro a que se anime a recorrer el camino de la construcción del sentido general de la metodología de investigación pedagógica que permite lograr

mentalidad y mirada técnica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito educación.

Este libro cubre una laguna que estamos detectando desde hace años en los estudios sobre fundamentos de metodología de investigación pedagógica. No se trata de saber métodos, sino de tener una visión crítica de por qué usaré los métodos. La laguna es el sentido general acerca de la metodología en pedagogía. Ni es el problema del método de enseñanza, ni el problema de la descripción de métodos de investigación. El vacío importante está en no explicitar la fuerza de la metodología (el fundamento de la investigación científica y la importancia del lenguaje, de los medios, de la relación teoría practica y de la aplicación de los principios de metodología en educación para hacer Pedagogía, construir la disciplina, definir la educación y fundar la educación de calidad en la competencia técnica y en la actividad común). La gente usa metodologías, pero el enfoque y la visión crítica de la actuación con método no se está expresando, ni se está enseñando, ni se está fomentando. De ahí la necesidad de que en el libro hablemos de las cosas que, respecto de la capacidad de resolución de problemas de educación, se dan por supuesto en la intervención pedagógica, pero que deben explicitarse.

La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, tal como se puede comprobar en diversos libros de profesores de nuestras universidades que marcaron el inicio de tendencia en los años setenta del siglo pasado, bajo la idea de necesidad de una epistemología aplicada a la educación que establezca la relación entre epistemología y Pedagogía. ¿Qué sentido tiene la metodología de investigación pedagógica a la hora de fundamentar la mentalidad y la mirada que permite al profesional de la educación tener una representación mental de su acción y una visión crítica de su actuación, de su método y de sus actos?

La metodología de investigación es marca y garantía de credibilidad del conocimiento de la educación que se obtiene. Ahí está su sentido. Pero eso hay que fundamentarlo, viendo cómo los principios de metodología de investigación respetan el objeto de estudio educación. ¿De qué me sirve una metodología, si no contribuye a mejorar mi mentalidad y mi mirada técnicas? ¿Para qué me sirve una metodología de investigación con postulados y fundamentos, si no acredita mi capacidad de resolución de problemas de educación en la intervención?

Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar. La *mentalidad pedagógica* es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente de conocimiento desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de finalidad educativa y a la orientación formativa temporal predominante. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y, por tanto, en el conocimiento de la educación.

La *mirada pedagógica* es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos, fundada en principios de intervención y principios de educación.

La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y, si esto es así, la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido.

En todas las carreras cuya actividad requiere el paso del conocimiento a la acción, los profesionales deben tener mentalidad específica y mirada especializada. Todo profesional en su ámbito de intervención tiene representación mental de su acción y de su actuación, domina la relación teoría-práctica en su ámbito de intervención y tiene visión crítica de su método y de sus actos. Un profesional que tiene mirada especializada es competente para decir, por ejemplo, según sea su ámbito de competencia: este hueso debemos tratarlo así, esta pared debe reforzarse de este modo, esta intervención salió mal por esto o por aquello, etcétera, atendiendo a su especificidad profesional. Ahora bien, el profesional no solo tiene la visión crítica de su método y de sus actos; además de mirada especializada, deberá tener mentalidad específica: piensa el problema a resolver desde un determinado enfoque y sabe la viabilidad de su acción; piensa

en su acción de manera específica: porque conoce la relación entre la teoría y la práctica en cada caso y la ajusta a su cometido.

El profesional con mirada especializada no confunde problemas de salud, con problemas de relación social, con problemas de historia, etcétera. El profesional tiene mirada especializada de sociólogo, médico, psicólogo, historiador, pedagogo, etc. Y tiene, además, mentalidad específica de su área de intervención y por eso es competente para decir, según el caso: esto no es una intervención viable desde el punto de vista clínico y de la salud; esto no es una cuestión histórica relevante; ahí no procede colocar la viga maestra; etcétera. El profesional que tiene mentalidad específica responde a esas cuestiones, porque tiene conocimiento específico de la acción propia de su área de intervención, sabe cuál es la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a su conocimiento y domina la relación de la teoría y la práctica en su ámbito y ajusta su cometido a ese ámbito.

Lo propio de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada quedan vinculadas necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y las sustenta.

La mentalidad y la mirada pedagógicas son disciplinares, como las propias de cualquier otra formación técnica que implique paso de conocimiento a la acción en la realización de la tarea. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Hay mentalidad específica y mirada especializada, porque el área de intervención del pedagogo tiene significado propio: conocer, enseñar y educar tienen significado diferente. La mentalidad y la mirada pedagógica son representaciones acordes con la función de educar, que, pedagógicamente hablando, implica: construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención pedagógica; esa es la competencia.

La intervención pedagógica se convierte en una decisión técnica fundada en el conocimiento verdadero de lo que significa educar. Necesitamos método y significado para elaborar principios de educación y principios de intervención

pedagógica que justifiquen respectivamente las finalidades y las acciones, en definitiva, necesitamos ambos para justificar el proceso, la tarea y el resultado de educar. Desde esta perspectiva, la intervención pedagógica se entiende como acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. Y, si esto es así, podremos decir que conocer, estudiar, investigar, enseñar y educar son conceptos distintos que nutren la intervención pedagógica, siempre orientada a la acción desde el diseño educativo en cada ámbito de educación.

En las carreras cursamos el grado y el postgrado (sea máster o sea doctorado) y, en la profesión, intervenimos. En todos los niveles aprendemos, comprendemos y evidenciamos que teoría, tecnología y práctica están interrelacionados en cada intervención. El conocimiento y la acción están siempre integrados en la intervención pedagógica y la cuestión clave es que eso no se puede entender sin tener una clara visión de la relación teoría-práctica, sin comprender el sentido del camino que seguimos para lograr el resultado de educar. Esa es la pregunta de los fundamentos de la metodología, que siempre son generales y comunes para toda intervención pedagógica.

El estudio del paso del conocimiento a la acción permite formar un continuo desde el ámbito de realidad a estudiar hasta la ejecución de la acción concreta, controlada y programada que puede secuenciarse del siguiente modo en la acción profesional: ámbito de realidad a conocer (en nuestro caso, educación)-corriente de conocimiento (representación de cómo se entiende el conocimiento de la educación)-disciplina científica-focalización de problemas-mentalidad específica-mirada especializada-discurso apropiado-intervención técnica-relación (educativa, en nuestro caso, o puesta en escena de la interacción).

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

entrega a la tarea y al logro, respectivamente, de los valores educativos. Y, así las cosas, resulta palmario que, sin la actividad común que nos permite elegir, comprometerse, decidir y realizar, es imposible educar y, gracias a ella, se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos. Nos formamos por medio de la actividad y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella no es posible hacerlo.

El sentido de la metodología de investigación pedagógica exige encontrar fundamento de credibilidad a los enfoques que configuran desde la Pedagogía la mentalidad y la mirada pedagógicas.

Si afirmamos que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este solo es válido, en última instancia, si sirve para educar, ¿tiene que enfocarse la metodología de investigación hacia ese postulado?

Si afirmamos que en Pedagogía es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en disciplinas, asignaturas y ámbitos de educación, ¿tiene que obedecer la metodología a razones epistemológicas, a razones pragmáticas de carrera o a cuestiones de aplicación técnica?

Si afirmamos que el conocimiento de la educación marca el sentido de la mentalidad y de la mirada pedagógicas, ¿tiene que plantearse la metodología de investigación pedagógica como un instrumento de utilización de la propia experiencia, de aplicación de principios o de generación de principios?

Si afirmamos que la Pedagogía sirve para obtener el conocimiento de la educación y ello supone transformar información en conocimiento y conocimiento en educación, desde un modelo de investigación ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento “educación” ¿Qué nos dice la metodología respecto de la creación de conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso para obtener conocimiento para la intervención pedagógica?

Para mi, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científica -teórica, tecnológica y práctica-, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse a la complejidad objetual de "educación", para obtener conocimiento válido para la acción educativa. *Hay que construir mentalidad y mirada pedagógicas y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad.*

Afrontar ese reto desde la Pedagogía exige interrogarse acerca del sentido de la metodología de investigación, de la pedagogía y de la educación. Y, al responder a ese interrogante, construimos mentalidad y mirada desde las garantías de credibilidad que ofrece el conocimiento de la educación. Es necesario reconsiderar la epistemología pedagógica desde el conocimiento de la educación para comprender y justificar su sentido, asumiendo la posibilidad de una pedagogía de corte epistémico, como corresponde a toda disciplina con autonomía funcional en el campo de la investigación.

Ahora, en este libro, agrupamos nuestros avances en siete capítulos, tomando como ejes para reflexionar los siguientes temas: el lenguaje de la educación, que reclama criterio de método y significado; la relación teoría-practica que se establece desde el conocimiento de la educación; la importancia de los medios en la interacción que requiere el paso del conocimiento a la acción; el sentido de los principios, la complementariedad y la pluralidad en la investigación pedagógica; el significado de educar; la teoría de la educación como disciplina de estudio e investigación y, por último, pero no lo último, la educación de calidad. Y todo ello lo hacemos en perspectiva mesoaxiológica de la pedagogía (comprender el medio valorado educativamente), porque estamos convencidos de que, en Pedagogía, en definitiva, de lo que se trata es de lograr conocimiento para valorar y comprender como educativo cada medio que se utiliza en la intervención y ejecutar la acción.

Todos los capítulos tienen la misma estructura: introducción, desarrollo y consideraciones finales. Gracias a eso, es posible una visión de conjunto del contenido del libro, atendiendo a los cuadros que resumen el contenido de las tesis fundamentales. También es posible aproximarse al contenido del libro haciendo

una lectura de la introducción y de las consideraciones finales de cada capítulo, porque entre ambos apartados se logra una síntesis enlazada del contenido de la obra capítulo a capítulo. Además, hay una lectura temática, más analítica, vinculada a los índices de cada capítulo y a la formulación de las tesis que se defienden y de los conceptos que se usan y justifican en el correspondiente contenido de capítulo. Es posible, además, la lectura singularizada de cada capítulo, porque cada capítulo en sí mismo desarrolla el contenido de análisis y prueba. Por último, hay una recopilación bibliográfica de los libros referenciados.

José Manuel Touriñán López
Santiago de Compostela
Enero 2023

CAPÍTULO 1

EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN; MÁS ALLÁ DE LEMAS Y METÁFORAS, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA, NECESITAMOS SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN Y UTILIZAR LA ACTIVIDAD COMÚN

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 1

1. Introducción

2. Necesidad general del análisis conceptual de los términos del discurso pedagógico
   2.1. Generar conceptos propios y tomar prestados los de otras disciplinas
   2.2. Conceptos propios frente a opinionitis pedagógica

3. Definiciones, saber y conceptos debatibles
   3.1. Tener idea de algo, discernir su aspecto, es saber en sentido débil
   3.2. Saber es definir, es clasificar rasgos
   3.3. Saber, en sentido pleno, es entender
   3.4. Conceptos debatibles y análisis del lenguaje

4. De las trampas al significado real en el lenguaje de la educación
   4.1. El lenguaje de la educación es propicio a afirmaciones que contienen lemas educacionales
   4.2. El lenguaje de la educación es propicio a la metáfora que sustituye definición por analogía

5. El punto de partida hacia la definición de educación está en el uso común del término y en la orientación hacia la finalidad
   5.1. El concepto de educación se vincula nominalmente a criterios de uso común del término
   5.2. El concepto de educación se vincula nominalmente a criterio de finalidad en las actividades
   5.3. Hay que ir más allá del uso común y de las actividades instrumentales, orientadas a la finalidad, que corresponden a la definición nominal
   5.4. La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes

6. Consideraciones finales: necesitamos criterios de significado y atender a la actividad común

EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN; MÁS ALLÁ DE LEMAS Y METÁFORAS, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA, NECESITAMOS SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN Y UTILIZAR LA ACTIVIDAD COMÚN

> "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).

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' (Touriñán, 2014a y 2021).

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 (Touriñán, 2019d; SI(*e*)TE, 2016; Sánchez Tortosa, 2012; Gil Cantero, 2018; Santos Guerra, 2017).

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 (Touriñán, 2019c). 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” (Touriñán, 2013b y 2013c; Pericay, 2007; Arboleda, 2020)

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. Valoramos educativamente cada medio que utilizamos para educar, ajustándolo al significado de educar. Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que resumo en este capítulo en los siguientes postulados (Touriñán, 2020a):

1 *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando

2 El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción

3 *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo

4 En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención

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

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 (Mosterín, 2008c y 2009). 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 a otro) 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 (Touriñán y Sáez, 2015).

En este texto 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.

Por otra parte, como expondré más adelante, en el epígrafe 5.4 de este capítulo dedicado a la función pedagógica, nos educamos con la actividad común interna: pensar, sentir afectivamente (tener sentimientos), querer de voluntad objetos o sujetos de cualquier condición, operar (elegir-hacer cosas procesando medios y fines), proyectar (decidir-actuar sobre la realidad interna y externa orientándose) y crear (construir algo desde algo)Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

En Pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, necesitamos significado y actividad común interna y externa, que es lo que se trata de explicar en este capítulo

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:

1. 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).

2. 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 pensaran, 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).

3. 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).

4. 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).

5. 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 (Touriñán, 2015a).

6. 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' (Touriñán, 2015a). 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 sociohistórico. La educación no se confunde, ni se identifica con los sentidos 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 teoréticos (...) con fragmentos de realidad, y contrastar estas imágenes mediante la lógica, otras construcciones teoréticas, 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 (Touriñán, 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 y 2018; Royo, 2016; Delibes Liniers, 2013; Orrico, 2005 y 2016; Herrán, 2018; Gil Cantero, 2018; Deneault, 2019; Ayllón, 2020b; Haidt y Lukianoff, 2019; Bermejo Barrera, 2021; Villanueva, 2021).

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 (Touriñán, 2016a).

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 (Touriñán, 2017a).

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 en la 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 aplñica 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 (Touriñán, 2015a). 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 duda, 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 (Touriñán, 2014a).

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 indubitablemente 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 (Touriñán, 2016a).

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 trasmiten. 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 de la 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; Mosterín, 2000 y 2006).

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 al 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 (Touriñán, 2017a).

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

Si partimos del uso interesado que se ha hecho de la etimología del término 'educación', resulta fácil entender el sentido antinómico que se le ha querido impregnar, como si ello fuera inherente a la actividad misma y a su significado. Partiendo de la diferencia entre *educare* y *educere*, sin asumir el sentido riguroso de la aproximación etimológica al término, se entiende que la relación educando-educador se orienta siempre atendiendo a principios que se refieren a condiciones internas y externas de los agentes de la educación: hay alguien que actúa desde fuera y hay algo que se tiene dentro y que debe ser aflorado. Toda la educación es susceptible de ser contemplada como un proceso y una actividad que depende de una acción externa (educador) que debe concluir con el logro en una acción interna del educando para dirigir su propia vida. A estas condiciones se les puede atribuir naturaleza antinómica, es decir, intelectualmente podemos hacer que se comporten con una aparente contradicción interna entre dos principios necesarios en la educación, pues llevados a extremo se excluyen mutuamente en la acción, aunque lo cierto es que, bien entendidos y en la realidad, son necesarios ambos en cada caso de relación educativa, sin contradicción o exclusión (Touriñán, 2016b).

El profesor Mantovani resume la educación como un mínimo de factores esenciales, que se contraponen y luchan, en busca de una recíproca absorción, como si de antinomias reales se tratara:

> "Las fuerzas antinómicas integran la íntima y compleja trama del proceso educativo. Desde cualquier plano que se mire aparecen términos antitéticos (…/…) Se comprenderá cómo ella (la educación) se mueve por un juego de antítesis: autoridad y libertad, realidad e ideal, medios y fines, interés y esfuerzo, vida espontánea y vida reflexiva. Se explica así la realidad de un proceso que se propone imponer la prevalencia de lo natural y la prevalencia humana. (…) La honda realidad humana (…) es una unidad de vida y espíritu donde fuerzas opuestas realizan un constante trabajo de superación o de equilibrio, de predominio de una o de nivelación de ambas" (Mantovani, 1972, pp. 23-24).

Desde el punto de vista de la tradición pedagógica, de lo que se trata, es de tener claro lo que hay que hacer y de cómo y por qué hacerlo. Dürr en su obra "*Educación en la libertad*" nos dice, parafraseando lo que dice Froebel en

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

El pensamiento antinómico ha proliferado como forma de explicar y comprender la educación como proceso y acción. Lo fundamental de la antinomia es la contraposición entre dos elementos y es cierto que, partiendo de la dicotomía interno-externo, podemos antinomizar idealistamente la educación. 'Interno' quiere decir que las cosas relacionadas o relacionables no son independientes de sus relaciones; 'externo', quiere decir que las cosas relacionadas o relacionables poseen una realidad independiente de sus relaciones. En el pensamiento idealista las relaciones son internas (Ferrater, 1980, pp. 2825-2829).

El profesor Mantovani, haciendo referencia al pensamiento idealista, resume las antinomias enumeradas por Maresca, Gentile y otros autores vinculados a ese pensamiento desde la educación y que muchos, posteriormente, han seguido sin cuestionar su conveniencia o su sentido explicativo y comprensivo en la acción educadora. Según Mantovani, las antinomias fundamentales son (Mantovani, 1972, pp. 25-30):

- El ser y el deber ser en el hecho educativo
- Autonomía y heteronomía en el proceso educativo
- Instrucción informativa e instrucción formativa
- Educación individual y educación social
- Libertad del alumno o autoridad del profesor
- Naturaleza o cultura en la educación
- Individuo o grupo social

El profesor Quintana nos dice que entender la educación como una realidad antinómica significa asumir que la educación no es solo problemática, sino que su problematicidad viene ante todo de las antinomias que encierra. Las antinomias son problemas estructurales-funcionales de un ser, en forma de contradicciones internas: “en la realidad viviente social y cultural se dan antinomias, y ante ellas se queda uno sin palabra, porque no se pueden entender, no se pueden explicar. Mas hay que aceptarlas, porque son parte de la realidad” (Quintana, 1988, p. 57).

Existen *antinomias lógicas*, que suponen una contradicción entre dos ideas del pensamiento, la afirmación de una supone la negación de la otra, por ejemplo, las paradojas o pensar un círculo cuadrado. Existen *antinomias filosóficas* que implican contradicciones en forma dialéctica de tesis y antítesis, por ejemplo, el carácter del mundo para Kant que es siempre y a la vez limitado e ilimitado, simple y compuesto, lleno de libertad y determinismo. Existen, además *antinomias reales* que son las que existen en nuestra experiencia del mundo exterior, como es el caso del bien del individuo y el bien del grupo. Como dice Reboul, antinomia no significa solo contradicción, sino también oposición entre dos leyes o dos reglas, cada una de las cuales puede fundamentar nuestra adhesión. Superar la antinomia consiste para la filosofía en descubrir un punto de vista superior que integre las dos tesis opuestas; que las integre o las rechace, pero haciendo justicia a ambas (Reboul, 1972, p. 135).

La solución de la antinomia real no es de sentido dialéctico, es decir, encontrar la síntesis que supera las diferencias, porque ese equilibrio supondría la negación del movimiento y paralizaría la antinomia. En la solución de la concepción antinómica de la educación, todas las soluciones unilaterales (respuesta singularizada solo en uno de los elementos del par alternativo) son reduccionistas, arbitrarias, poco realistas y dogmáticas, porque enfocan la solución desde una perspectiva unilateral. Para J. M.ª Quintana, la solución antinómica (ser/deber ser, individuo/sociedad, deberes/derechos, esencia/existencia, autónomo/heterónomo, autoridad/libertad, formación/información, pasividad/actividad, tradición/modernidad, fines ideales/necesidades reales, etcétera) siempre busca la integración de los dos polos en una propuesta de término medio y sentido común (Quintana, 1988, p. 254).

Según J. Mantovani, cada elemento antitético en la educación es un término del problema y de la solución; son como el anverso y el reverso de una

medalla. Las antinomias pedagógicas son reales para Mantovani y se dan en términos de acción educativa:

> "No deben entenderse estas antinomias en sentido absoluto, como las de orden lógico, donde la afirmación de una supone la negación de la otra, o como contradicciones inevitables entre una tesis y sus antítesis (… /…) las antinomias pedagógicas son de otra naturaleza. Tienen distinto alcance y más amplitud. No son lógicas, ni dialécticas; son reales. Pertenecen a lo más concreto que tiene el ser humano, su vida plena. Significan la presencia de dos elementos opuestos que no se excluyen, pero en donde uno quiere preponderar. El predominio de uno implica la disminución del otro. Nunca se llega a la anulación, como en las antinomias lógicas, ni a la nivelación, que siempre es precaria e ilusoria. El desarrollo de un término se hace con merma del contrario. Ambos representan dos exigencias simultáneas, no paralelas, pero tampoco excluyentes" (Mantovani, 1972, pp. 24-25).

El profesor Quintana ha sistematizado y enumerado 20 antinomias en su obra *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación,* insistiendo en la perspectiva pedagógica de no quedarse con una de las alternativas de cada par antinómico y en la visión de término medio o sentido común que debe resolver la presencia simultánea de ambos pares alternativos, los cuales deben conjugarse sin radicalismos excluyentes (Quintana, 1988, pp. 215-256).

Como acabamos de ver, 'antinomia' no significa solo existencia de un par alternativo de conceptos que entran en conflicto, sino también oposición entre dos leyes o dos reglas, cada una de las cuales puede fundamentar nuestra adhesión. En la solución de la concepción antinómica de la educación, todas las soluciones unilaterales (respuesta singularizada solo en uno de los elementos del par alternativo) son reduccionistas, arbitrarias, poco realistas y dogmáticas, porque enfocan la solución desde una perspectiva unilateral (la de sacar de dentro del educando algo -educere-, en unos casos, y, en otros casos, la de criar, alimentar y meter algo dentro del educando desde fuera -educare-). El camino propio de la etimología es el de desentrañar el proceso, la duración, los agentes, las finalidades y los medios de la educación, pero, en el camino de la etimología, el afán por defender y consolidar el significado de los términos educacionales hace que desde el recurso antinómico se propicien enunciados sencillos y sugerentes que pretenden resumir el contenido significativo de la

teoría que defienden. Hemos ido de la etimología a la antinomia y de la antinomia a los lemas y así se ha construido buena parte del pensamiento pedagógico tradicional. Esos enunciados sencillos, simples y directos que resumen cada versión del par alternativo de las antinomias son los 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 hallamos 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, 2014a; 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 a otro 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

Además del desarrollo etimológico de la definición de educación por medio del lenguaje de la educación, también se ha desarrollado el concepto por medio de la sinonimia. En educación se han hecho definiciones sinonímicas y es posible sintetizar los avances logrados, atendiendo al uso común del término, a las actividades que se utilizan en la educación y a la función simbólica que se le atribuye a los términos utilizados (Touriñán, 2014a y 2015a).

El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir lo que es educar, de lo que parece. El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más: no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que 'es' también. Las mismas actividades que realizamos para

educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción. Las actividades reclaman la finalidad.

La idea de fin general para la actividad hace hincapié en una línea de investigación que traslada el norte de la caracterización del concepto desde la actividad realizada, a la función simbólica que se confiere a la actividad. Si un concepto como el de educación, que se resiste sin cesar y supera todas las definiciones descriptivas, se refuerza con la idea de que lo que cuenta para definir una actividad como educación es la función simbólica que confiere unidad a las diversas actividades desde la finalidad, necesariamente habría que cerrar el proceso conceptual y de justificación en el pensamiento metafórico.

Ahora bien, debemos tener presente que la metáfora es un procedimiento sustitutorio de la definición, igual que los lemas. Y desgraciadamente, dada la profusión de apelaciones al sentido simbólico, debemos reconocer que la construcción metafórica se usa indiscriminadamente en educación. De este modo, el grupo de significado homogéneo se constituiría por esa simbología: la educación es liberadora, la educación es bancaria, la educación es reproductora, la educación es iniciadora, la educación es desarrolladora, la educación es adaptadora, etc.

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; Mariño, 2020; Agís, 2019; Touriñán, 2019d; Mosterín, 2008a y 2008b, Villanueva, 2021; Bermejo Barrera, 2021; Ayllón, 2020a). 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 (Touriñán, 2015a). 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 grupo, 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 con otros grupos y hay fuerte sentido

de solidaridad entre los miembros del mismo grupo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo, por eso hay fuerte convivencia intragrupo y apoyo entre ellos dentro del grupo y fuerte violencia intragrupo, cuando algún miembro se salta las normas, y fuerte violencia intergrupos para mantener su identidad y territorio.

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 egoístas 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. EL PUNTO DE PARTIDA HACIA LA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN ESTÁ EN EL USO COMÚN DEL TÉRMINO Y EN LA ORIENTACIÓN HACIA LA FINALIDAD

Por principio de significado, 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 trasmiten. Por consiguiente, tiene sentido afirmar que la indefinición del significado es una fuente constante de mala comprensión y de consideraciones erróneas. Cuando el significado es ambiguo, interpretamos mal a otras personas, a otras cosas y a nosotros mismos: por ambigüedad, distorsionamos y tergiversamos (Dewey, 1998, p. 140).

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

y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación (Touriñán, 2014a).

Desde la perspectiva de la definición nominal, se afirma que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otra entidad que se defina nominalmente y sea comprensible. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar*. Pero eso es necesario, aunque no es suficiente, si queremos hacer una definición real.

5.1. El concepto de educación se vincula nominalmente a criterios de uso común del término

Hoy es frecuente escuchar frases que reflejan los usos más comunes de educación: ¿Se ha pasado de moda la buena educación?; ¿Dónde está el civismo?; ¿Dónde está la cortesía?; ¿Tiene alguna utilidad respetar las normas sociales?; La amabilidad no se premia y no es habitual; ahora, más que nunca, la ignorancia es muy osada y se disculpa, como si fuera ingenuidad; no parece que esté formado; hay que darle un barniz, hay que perfeccionarlo; este chico está malcriado". Todas esas frases inciden en las manifestaciones más tradicionales del uso común de 'educado'.

Las formas más tradicionales que el uso común hace del significado de educación proceden de nuestra experiencia colectiva histórica y en muy diversos autores y pasajes históricos encontramos argumentaciones que se han transmitido como acervo cultural colectivo y forman parte de la experiencia y de la memoria colectiva que identifica la educación en los siguientes usos comunes: 1) la educación es cortesía, civismo y urbanidad; 2) la educación es crianza material y espiritual; 3) la educación es perfeccionamiento; 4) la educación es formación (Touriñán, 2016a).

De manera sintética los criterios vinculados al uso del lenguaje común se agrupan en cuatro apartados: criterio de contenido axiológico, forma ética, uso formativo y desarrollo equilibrado (Esteve, 2010, pp. 21-28; Peters, 1969 y 1979 Touriñán, 2015a):

a) Una acción educativa lo es, porque obedece a un criterio *axiológico*

de *contenido*: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos axiológicamente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio de valor sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.

b) Una acción educativa lo es, porque obedece a un *criterio ético* de *forma*: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. La intervención educativa debe ser moralmente irreprochable, debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización

c) Una acción educativa lo es, porque obedece a un criterio *formativo* de *uso*: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. La acción educativa debe ser formativa, debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en fase de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.

d) Una acción educativa lo es, porque obedece a un criterio de *equilibrio* en el *desarrollo*: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. El proceso educativo reclama siempre resultados equilibrados. Tanto si hablamos de formación general, como de formación especializada, hablamos de formación construida sobre el principio de educación equilibrada en todos los ámbitos y dimensiones del desarrollo en los que está presente. Si no se logra esto, no educamos, estamos en fase de especialismo.

5.2. El concepto de educación se vincula nominalmente a criterio de finalidad en las actividades

En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de la actividad, se puede mantener que *las actividades que realizamos no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades*

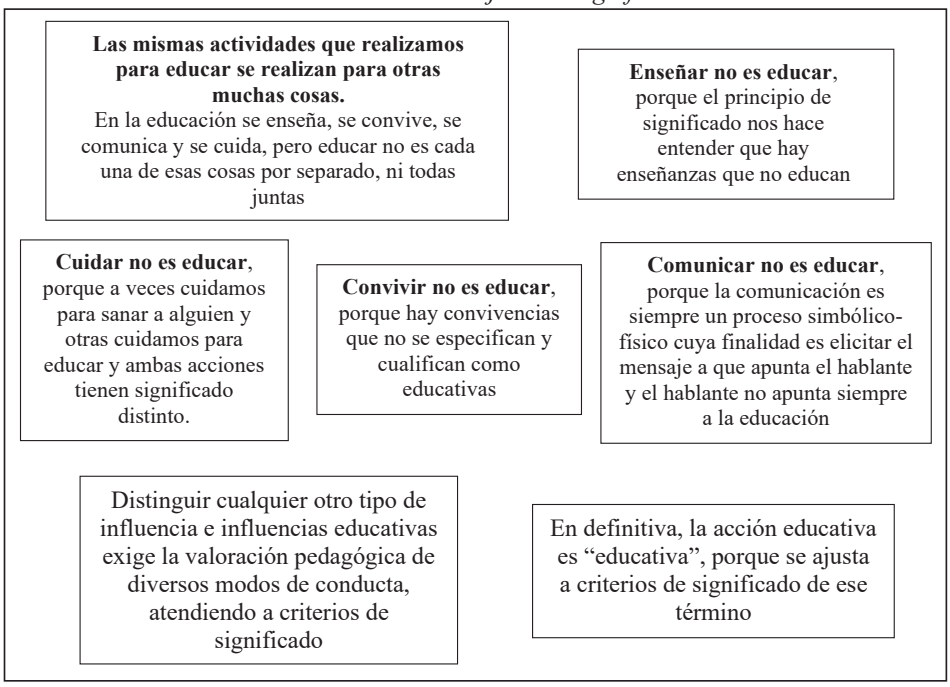
no identifican la acción educativa. En la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas:

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativa la manipulación o transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo desenmascarar la manipulación y utilizar un conocimiento falso para probar su error y ejercitar las destrezas de uso de los criterios teóricos de prueba.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Desde la perspectiva de las actividades, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Cuidar no es educar, porque cuidamos para sanar y cuidamos para educar de manera distinta; lo único común entre ambos tipos de cuidado es la atención moral al agente que va a ser intervenido. 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, etcétera (Cuadro 1).

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



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 75. Elaboración propia.

Desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las condiciones enunciadas anteriormente, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad orientada a la finalidad, para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se le plantean en cada situación.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea,* es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para elegir, comprometerse, decidir, realizar y relacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado,* es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para elegir,

comprometerse, decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación: es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores.

Llegados a este punto, podemos decir que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro objeto que se defina y sea comprensible. Pero en la definición real de educación hay criterios que están más allá del uso común y la finalidad.

5.3. Hay que ir más allá del uso común y de las actividades instrumentales, orientadas a la finalidad, que corresponden a la definición nominal

El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir entre lo que *es* educar y lo que *parece* y esto es importante, porque, es posible que determinadas actividades *parezcan* educación y *sean* otra cosa. El análisis de las actividades nos ayuda a precisar más; no sólo discernimos (conocemos su aspecto y configuración), sino que avanzamos hacia la definición de los rasgos propios de educación. Además de saber que algo es educación, hace falta poder decir *qué* es educación. Hay que saber lo que es una cosa a diferencia de otra que también 'es'. 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 educación empieza y termina, su perfil unitario. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar* (Touriñán, 2014a).

Pero nada de lo anterior nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación

y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es saber discernir, saber definir y entender el concepto. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real.

La etimología y la sinonimia constituyen el ámbito de las definiciones nominales. En el ámbito de las definiciones nominales somos capaces de alcanzar un saber que nos permite discernir. Incluso podemos llegar a profundizar sobre los usos estipulativos, descriptivos y programáticos de la definición general (Scheffler, 1970). Pero saber no es solo discernir; hay que llegar a definir realmente, buscando los rasgos que nos permiten distinguir, lo que es, de lo que no es. El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir lo que es educar, de lo que parece.

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

En el contexto de la educación, la práctica totalidad de las definiciones del término se mueven entre la definición nominal (etimológica o sinonímica) y la vinculación a la finalidad de los usos del término. Es una práctica frecuente definir partiendo de las definiciones previas dadas por otros autores y extractar los rasgos que mejor se ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas. Muy diversos trabajos recopilan múltiples definiciones de educación que se ajustan a esta forma de definir (Sáez, 2007; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009).

Sin embargo, este modo de actuar ha dado lugar, unas veces, a un excesivo formalismo en el contexto de la definición, porque, a fuerza de buscar los significados de uso común que sean aceptados de manera general, estas definiciones no se comprometen con las situaciones concretas no comunes y evitan entrar en relación con los usos previos, en particular. En otras ocasiones, dado que estas definiciones no tratan de conciliar o confrontar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno los diversos significados recopilados, sino que buscan destacar los rasgos que se consideran denotativos y configuradores del concepto, la definición acaba con frecuencia en un despreocupado eclecticismo (Quintana, 1988, p. 51; Berlo, 1979, pp. 209-228). Si educar es transformar la animalidad en humanidad, ¿cuántas maneras tenemos de hacerlo?; si educar es dar al cuerpo y al alma toda la perfección de que son susceptibles, ¿cómo identificamos, discernimos, definimos, creamos o desarrollamos esa perfección?; si la educación es perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas, ¿son humanas todas las capacidades del hombre o hay algunas que son del hombre y no son humanas y, por tanto, no tendrían que ver con la educación?

Tenemos que ir más allá de la definición nominal: además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Pero, lo cierto es que, una buena parte del pensamiento pedagógico, en lugar de seguir este camino, se ha inclinado, por sinonimia, hacia el pensamiento metafórico desde la función simbólica atribuible a la educación y, por etimología, a los lemas vinculados al pensamiento pedagógico antinómico (Mantovani, 1972; Scheffler, 1970; Touriñán, 2014a).

El paso de la definición nominal a la definición real exige descubrir los rasgos propios de la educación y entenderlos en su funcionamiento. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa definida. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario, porque saber qué es educación no es solo saber discernir, sino también saber definir y entender el concepto (Touriñán, 2016a).

Tenemos que llegar a la definición real, porque la verdad de cada cosa definible se funda en el ser mismo de ella, en los rasgos que le son propios y la justifican como tales, porque le confieren carácter y sentido, determinación y cualificación, frente a cualquier otra cosa que es y tiene las propiedades que le pertenecen por necesidad lógica. Entender no es solo ver el conjunto de rasgos que se ofrecen a quien contempla, sino justificarlos como rasgos que previamente constituyen la cosa en cuestión; hay que entender por qué esa cosa es así y no de otra manera. Al saber las cosas de este modo, sabemos la *necesidad* de que sean como son y, por tanto, por qué no son de otro modo. Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos trasmiten (Zubiri, 1978, pp. 39-44).

Saber en sentido pleno es conocimiento con coherencia y sentido crítico. Es un saber próximo a la sabiduría que siempre requiere integración personal de lo sabido. 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 de la enseñanza (Sztajn, 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, al procesamiento de la información y a la competencia socio y afectivo-emocional, en la perspectiva del aprendizaje situado y significativo (Novak, 1998; Díaz Barriga, 2006; Polanyi, 1978; Ausubel, 1982).

Nada de la definición nominal nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Tampoco sabemos con exactitud desde la definición nominal cuáles son los componentes estructurales de la intervención pedagógica, porque aquella no nos adentra en la complejidad objetual de la educación. Nada nos dice la definición nominal sobre la capacidad de resolver problemas teóricos y prácticos de la acción educativa, porque no nos adentra en la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. Ninguna de esas cuestiones es asunto simplemente deducible de manera directa desde la idea de finalidad.

Tenemos que construir la definición real para atender al proceso educativo e implementarlo. Y eso significa responder a una doble pregunta fundamentante: qué tienen en común todas las actividades para que sea posible educar y cuáles son esos rasgos inherentes al significado de educar.

Desde la perspectiva de la definición real, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también entender la actividad como estado y capacidad común que hace posible que el hombre se eduque y además atender a criterios de significado intrínsecos al propio concepto de educación para que se puedan construir principios de educación y de intervención pedagógica por medio del conocimiento de la educación. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es "educativa", porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otra entidad que se defina y sea comprensible.

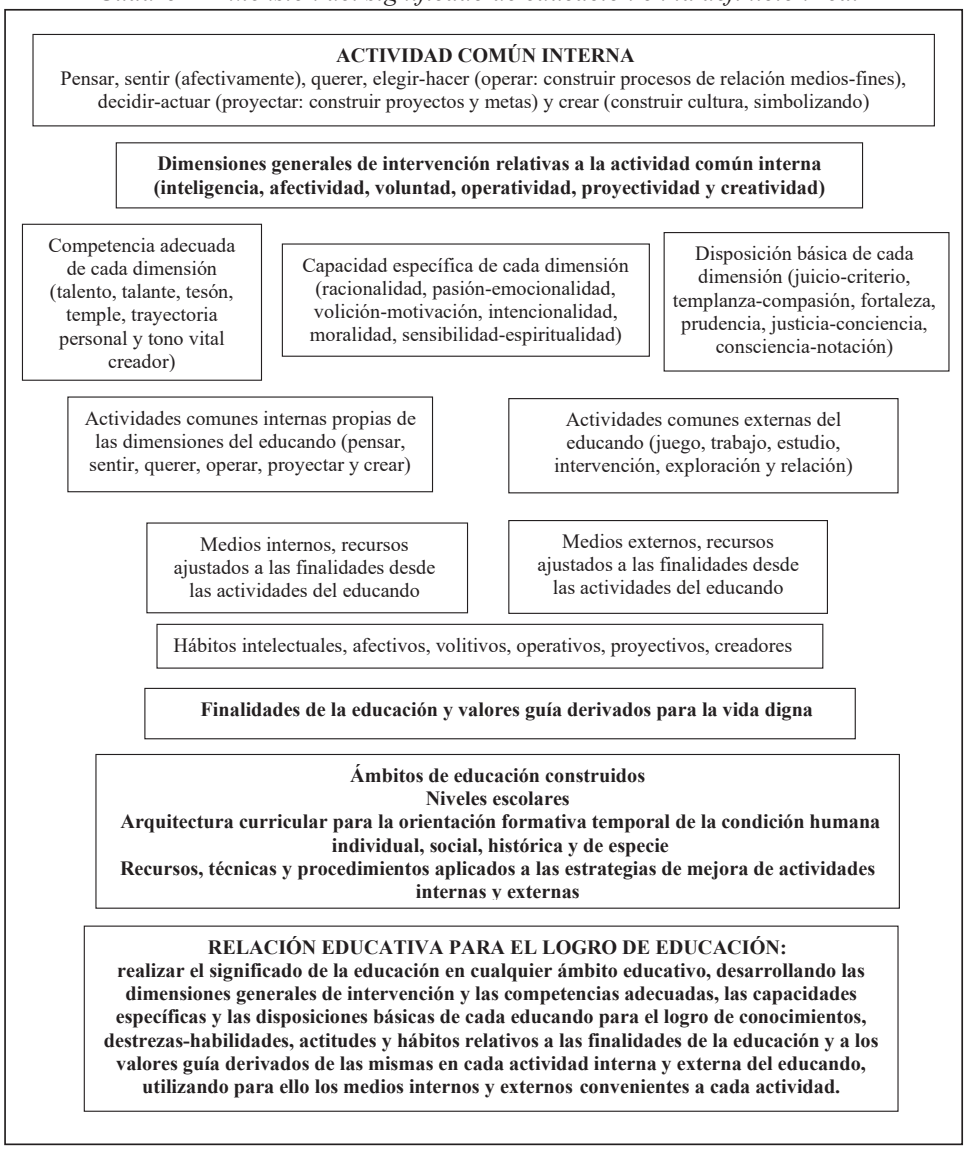
Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y es educación, tenemos que preguntarnos:

- Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación
- Qué hacemos para que una actividad artística 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 integrado en la arquitectura curricular.
- ¿Cuáles son los valores educativos comunes, específicos y especializados que puedo lograr con mi materia o con la experiencia práctica que llevo a cabo en el nivel educativo que corresponda?

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, son adjetivaciones de educación, son adjetivamente matemática, ambiental, intelectual, física, afectiva, profesional, virtual, etc.), pero todas ellas son educaciones, porque todas ellas son, genéricamente-sustantivamente, educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y, en cada caso se ejecuta como acción educativa concreta y programada que tiene en cuenta todos y cada uno de los elementos estructurales de la intervención pedagógica.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada proceso educativo su significado real. En tanto que proceso, *Educar* es un proceso de maduración y construcción que consiste en realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando por medio de la actividad común interna y externa del educando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades (Cuadro 2).

Cuadro 2: *Extensión del significado de educación en la definición real*



Fuente: Touriñán, 2015a, p.75.

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la actividad instrumental orientada a la finalidad, para alcanzar el significado real y poder establecer principios de educación vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación y principios de intervención vinculados a los elementos estructurales de la intervención, atendiendo a lo común de la actividad (Touriñán, 2016a).

El carácter propio del significado de 'educación' proviene, como vamos a ver en los epígrafes siguientes, de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido, que pertenece al significado de 'educación', se infiere de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y del sentido, se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y que toda acción educativa tiene, al mismo tiempo, sentido territorial, durable, cultural y formativo (Touriñán, 2015a).

Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía genera principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención.

Este razonamiento nos sitúa ante el reto de ir más allá de la definición nominal y de la actividad instrumental con finalidad: además de discernir (conocer el aspecto), hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de orientación hacia la finalidad y centrarse en lo que la actividad en sí, en lo que tiene de común la actividad como capacidad y en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido pedagógico que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado realmente. Hay que avanzar en este reto de la definición del objeto desde el significado y la actividad, igual que se hace en cualquier otra ciencia que implica conocimiento y acción. Vamos a avanzar en ese reto, por tanto, afrontando en este capítulo

el análisis de la actividad como capacidad, desde la perspectiva de la función pedagógica y dejaremos para el capítulo 5 la sistematización de los rasgos de carácter y sentido de la educación que determinan y cualifican su significado y nos adentran en el marco de la complejidad de 'educación'.

5.4. La función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes internas y externas

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo. Son siempre acciones mediadas de un sujeto con otro o de un sujeto consigo mismo. Y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la *actividad* del educando. En su uso más común, 'actividad' se entiende como estado de actividad, es *actividad-estado*: la actividad es el estado en que se encuentra cualquier persona animal o cosa que se mueve, trabaja o ejecuta una acción en el momento en que lo está haciendo (decimos: este niño está pensando). Este uso hace referencia también a la *capacidad* que tenemos de acción en esa actividad y por eso decimos este niño ha perdido actividad (ahora piensa menos, ha dado un bajón). Por ser el uso más común del término 'actividad' como estado y capacidad, lo denominamos *actividad común* y se da en todas las personas porque en todas las personas hay actividad como estado y como capacidad de hacer (Touriñán, 2017a y 2020a).

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

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos hacer una taxonomía de las actividades tomando como referente el agente educando. Todos convenimos en que, cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* de voluntad objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). Nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Educarse es mejorar siempre esa actividad común interna y saber usarla para actividades especificadas instrumentales que nos hacen ser cada vez más capaces de decidir y realizar nuestros proyectos (Touriñán, 2021).

También convenimos en que, cuando nos educamos, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes externas*: *juego*, *trabajo*, *estudio*, *intervención*, *indagación-exploración* y *relación* (de amigo, familiar, de pareja, social, etc.). Son actividades comunes (estado y capacidad), porque tengo capacidad para el estudio, el juego el trabajo, la exploración, la intervención y la relación. Y son actividades comunes externas, porque tienen necesariamente un resultado a obtener, que es externo a la actividad en sí, pero que está vinculado conceptualmente como meta a la actividad y la caracteriza como rasgo identitario. De ahí que digamos que estudiar es disponer y organizar información escrita “para” su dominio (dominar o saber el tema de estudio); el dominio-saber del tema de estudio es el resultado externo de la actividad y ese resultado es la finalidad que identifica el estudio, con independencia de que yo pueda utilizar el estudio para hacer un amigo, para ayudar altruistamente a otro, para robar mejor, etcétera, que son usos de la actividad como especificaciones instrumentales de ella (Touriñán, 2016a).

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

actividad instrumental especificada, porque podemos estudiar para robar, para hacer amigos, para ayudar a otro, para educarse, etcétera) (Touriñán, 2019a).

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

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

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

La actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de educación y, desde otra, como principio de intervención. sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible la relación educativa que permite el paso del conocimiento a la acción en cada realización educativa concreta. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad común para educar, educamos las competencias adecuadas de la actividad común y esperamos obtener actividad educada. En definitiva, u*samos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas* (Touriñán, 2017a).

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Y de este modo, la actividad y el control son principios de la intervención pedagógica, derivados de la condición de agente que tiene que construirse a sí mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que ha de elegir, comprometerse, decidir y realizar, ejecutando por medio de la acción concreta lo comprendido e interpretado de la relación medio-fin, expresándolo, de acuerdo con las oportunidades.

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

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

La actividad común es, por tanto y al mismo tiempo, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención. Por medio de la actividad común logramos conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, indagación-exploración, intervención y relación) en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Es decir, sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución.

Y por todo esto, gracias a la actividad común, podemos decir que la educación es un problema de todos y todos contribuimos a ella: todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella no es posible hacerlo. Sin la actividad común no hay educación, no hay interacción y no hay paso del conocimiento a la acción. Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* de voluntad objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto. Y de este modo puede decirse que *la actividad común es, a la vez, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención.* Usamos la

actividad *común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad. Por medio de la actividad común logramos* conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución (Touriñán, 2022).

6. CONSIDERACIONES FINALES: NECESITAMOS CRITERIOS DE SIGNIFICADO Y ATENDER A LA ACTIVIDAD COMÚN

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 felicitarse 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).

Desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, cada modo de significar la educación refleja, individualmente considerado, unas posibilidades distintas de abordarla. Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y educación, tenemos que preguntarnos específicamente (Touriñán, 2015a):

- 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

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 realistamente 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 actúan desde dos condiciones: 1) la promoción/selección de conceptos rectores 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 derivadas

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 opiniómanos de la Pedagogía, en propagandistas de lemas y metáforas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida.

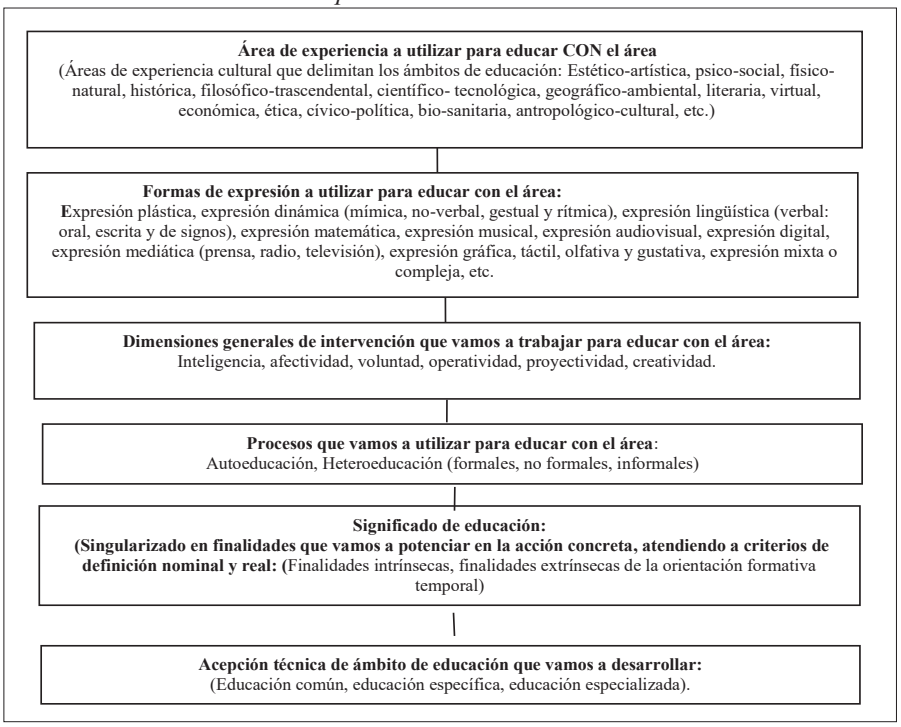
Es una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina llegar a comprender la extensión del concepto ‘educación’ y de los conceptos que creamos para explicar y comprender la función de educar. Y en este sentido, la realización de la educación tiene una respuesta vinculada a la actividad de las personas, 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 (Touriñán, 2017a).

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso, desde la Pedagogía, en el concepto de ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión, junto con cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación,* que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito.* Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Cuadro 3).

Cuadro 3: Componentes del ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 673. Elaboración propia.

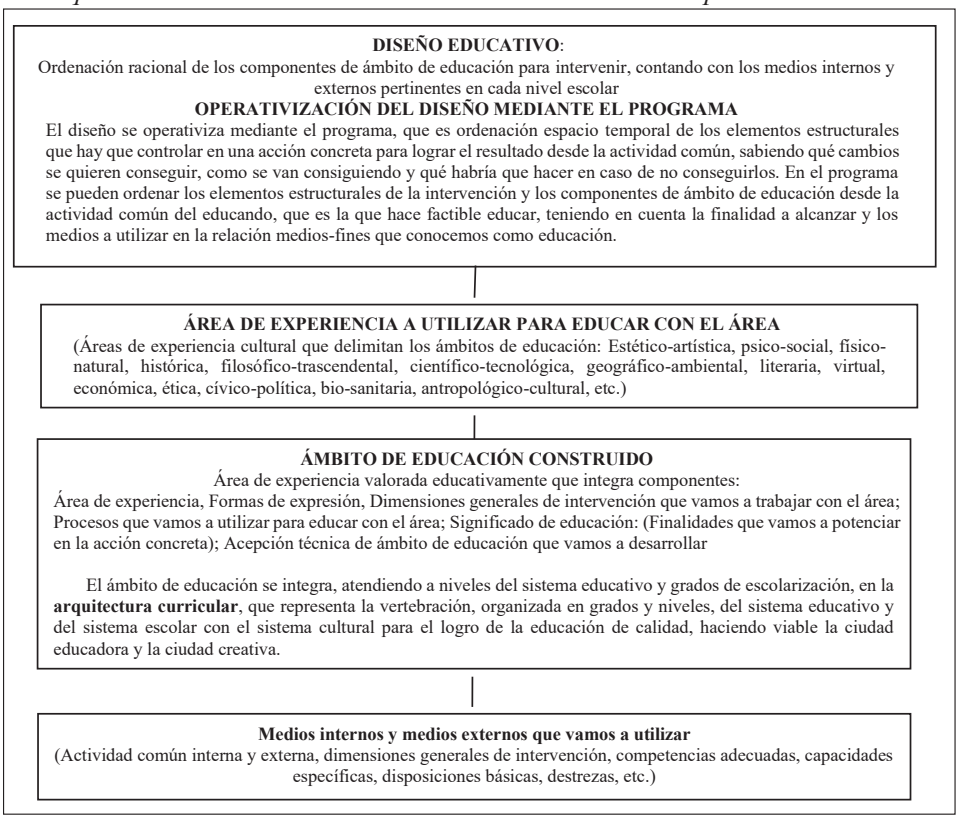
A su vez, *diseño educativo* y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

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

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

El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y nivel escolar del sistema educativo (Cuadro 4).

Cuadro 4: Elementos del diseño educativo desde el área de experiencia cultural que se valora educativamente como ámbito de educación para intervenir



Fuente: Touriñán, 2017a, p. 415. Elaboración propia.

El diseño educativo añade al ámbito de educación y a la arquitectura curricular el valor de los medios en cada intervención. Por eso al diseño educativo le corresponde ordenar los componentes de ámbito para intervenir en cada nivel educativo, contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño añade a la arquitectura curricular y al ámbito de educación, la ordenación de los medios.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espacio temporal de los elementos que hay que controlar en una acción concreta para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad

común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

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. Necesitamos método y significado para construir ámbitos de educación ajustados al significado de educar, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada. En eso estriba la competencia pedagógica que nos exige utilizar la actividad común interna y externa para educar y conocer la educación.

Nos educamos con la actividad común interna (pensar, sentir afectivamente, querer, operar, proyectar y crear). Pero, además, nos educamos por medio de la actividad común externa (estudiando, jugando, trabajando, indagando-explorando, interviniendo y relacionándonos con el yo, el otro y lo otro), porque al ejercer una concreta actividad común externa activamos las capacidades comunes internas, las entrenamos, las ejercitamos, las ejercemos y las mejoramos para hacer bien cada actividad común externa. La actividad común externa, por principio de actividad, activa la actividad común interna en cada ejecución concreta de la actividad común externa, sea esta jugar, estudiar, trabajar, indagar, intervenir o relacionar. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos. Sin la actividad común no hay educación, no hay interacción y no hay paso del conocimiento a la acción.

CAPÍTULO 2

RELACIÓN TEORIÁ-PRÁCTICA: FOCO PARA RESOLVER PROBLEMAS DE EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 2

1. Introducción

2. Diversidad de paradigmas y homogeneidad de criterios

3. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales

4. Modelos de evolución del conocimiento de la educación
   4.1. Modelos Bibliométricos y Lingüísticos
   4.2. Modelo Tradicional de evolución del conocimiento de la educación
   4.3. Modelo de Crecimiento del conocimiento de la educación

5. Corrientes del conocimiento de la educación

6. Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico
   6.1. Teorías filosóficas de la educación
   6.2. Teorías interpretativas de la educación
   6.3. Teorías prácticas de la educación
   6.4. Teorías sustantivas de la educación

7. Intervención pedagógica y significación del conocimiento de la educación en cada corriente desde la relación teoría-práctica

8. El modelo dual que separa teoría y práctica en la formación no resuelve bien la relación teoría-práctica, porque cada intervención pedagógica tiene que integrar conocimiento y acción

9. Mentalidad pedagógica y mentalidad filosófica no se confunden: hay sustantividad compartida, hay especificidad diferencial entre ellas y hay componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica en la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía

10. El conocimiento de la educación permite identificar la función pedagógica como experiencia práctica, como utilizadora de principios y como generadora de principios

11. La función pedagógica exige generar principios de acción

12. Consideraciones finales: la relación teoría-práctica es foco para resolver problemas de educación desde la Pedagogía (bien como disciplina científica matriz, bien como disciplinas sustantivas individualizadas, o bien como disciplinas aplicadas)

RELACIÓN TEORIÁ-PRÁCTICA: FOCO PARA RESOLVER PROBLEMAS DE EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA

> "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 felicitarse por ello" (Herbart, 1806, p. 1).
> "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).

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas y teorías sustantivas y se han generado ya términos propios con significación intrínseca a la educación.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado. En este trabajo se aborda la distinción entre los conocimientos especializados de cada área cultural que se enseña y el conocimiento específico del estudio de la educación como objeto de conocimiento. Además, se estudian diversos modelos de evolución del conocimiento de la educación, enfatizando el interés y utilidad del modelo de crecimiento.

El trabajo insiste en la importancia del estudio de la relación teoría-práctica para obtener el conocimiento especializado y específico de la educación: el conocimiento pedagógico.

Por último, se establece una relación entre significación y conocimiento de la educación por medio de la capacidad de resolución de problemas para la intervención, y se debate su estructura y utilidad para la intervención a través de

la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación (marginal, subalternada y autónoma).

En Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación, podemos hablar con propiedad de significado del término 'educación' y podemos hablar de significado del conocimiento de la educación. Pero, además, podemos hablar de significación como principio de investigación pedagógica. La significación como principio de investigación apunta a la validez y a la fiabilidad del significado, al valor metodológico del significado.

La significación como principio de investigación pedagógica (*signification*, *sense of*) no se confunde con la significatividad (*significativity, relevance, significance, significant*), ni con el significado (*meaning, concept, definition*) de 'educación'. La significación, como tal principio, se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas (*capacity of solving problems*) que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-practica para la actividad educativa.

La significación como principio de metodología, no es un problema de Pedagogía cognitiva focalizado en la teoría de resolución de problemas (*Problem Solving Theory*) que la Psicología ha fundamentado para explicar el razonamiento humano. Es verdad que la teoría de la psicología cognitiva de resolución de problemas ha hecho posible la construcción de teorías prácticas de la educación usadas para mejorar el modo de conocer de cada alumno. Ahora bien, cuando hablamos de la significación como principio de metodología, estamos hablando de un problema de epistemología del conocimiento de la educación, cuyo estudio corresponde a la Pedagogía general como disciplina que estudia los fundamentos de la metodología en educación, entre otros problemas. La significación como principio de metodología es un problema derivado de cómo se entiende la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación para justificar el conocimiento válido.

Y esto es lo que analizo en este artículo sobre el conocimiento de la educación, por medio de los siguientes apartados:

- Diversidad de paradigmas y homogeneidad de criterios en el debate acerca del conocimiento de la educación
- El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
- Modelos de evolución del conocimiento de la educación

- Corrientes del conocimiento de la educación
- Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico
- Intervención pedagógica y significación del conocimiento de la educación en cada corriente desde la relación teoría-práctica
- El modelo dual que separa teoría y práctica en la formación no resuelve bien la relación teoría-práctica, porque cada intervención pedagógica tiene que integrar conocimiento y acción
- Interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada.* Por una parte, hacemos visión crítica de nuestra actuación, ajustada a principios de educación y de intervención pedagógica y, por otra parte, representamos mentalmente la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.
- La función pedagógica exige generar principios de acción
- La relación teoría-práctica es foco para resolver problemas de educación desde la Pedagogía, bien como disciplina científica matriz, bien como disciplinas sustantivas individualizadas o bien como disciplinas aplicadas.

2. DIVERSIDAD DE PARADIGMAS Y HOMOGENEIDAD DE CRITERIOS

En el año 1982 Peters y Ceci dieron a conocer los resultados de su investigación acerca de la fiabilidad de los criterios que utilizan los editores de revistas científicas para seleccionar las investigaciones publicables. El trabajo consistía en analizar las respuestas obtenidas, al enviar a 12 prestigiosas revistas de Psicología investigaciones para publicar que ya habían sido publicadas recientemente en ellas, si bien se había desfigurado de forma no substantiva el título del artículo y el resumen de este. En esta investigación (Peters y Ceci, 1982) se comprobó, de manera sorprendente, que nueve de los doce manuscritos no fueron detectados por el editor o por el equipo de revisión como anteriormente publicados en la Revista respectiva. De los nueve no detectados como previsiblemente publicados, ocho fueron rechazados a causa de 'serios problemas de metodología'. Peters y Ceci concluyen su investigación, denunciando la ausencia de criterio homogéneo para la corrección y la escasa firmeza de criterio en los correctores.

En el año 1987, W.K. Davis realiza un estudio teórico acerca de la debilidad de los paradigmas en la investigación pedagógica y concluye que,

si bien es verdad que somos capaces de establecer un sofisticado nivel en términos de metodología de la investigación y de las técnicas de evaluación, también es cierto que muchas de las cuestiones de investigación responden más frecuentemente a ocurrencias oportunistas respecto del entorno que a un sistemático y permanente interrogatorio del modo de encarar el sentido y meta de la intervención pedagógica (Davis, 1987).

La ausencia de unificación de paradigmas en la investigación pedagógica ha sido denunciada en muy diversos trabajos y los manuales internacionales de investigación pedagógica dejan constancia de esta idea (Wittrock, 1986; Keeves, 1988). Para Schulman (1986) la ausencia de un paradigma singular de investigación no es un signo patológico del campo, ni una señal de peligro para el campo de estudio. El problema, como dice Husen (1988), habría que verlo, más bien, en las posiciones dogmáticas y reduccionistas que limiten el conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se establezca desde una determinada concepción, pues eso equivaldría a negar la posibilidad de avance en el sistema conceptual de un campo.

La diversidad de criterio, e incluso la polémica en la investigación, no deben interpretarse de manera descontextualizada. Controversia y polémica no son sinónimos de ausencia de resultados. Desde el contexto de la investigación pedagógica no puede olvidarse que, en cualquier caso, esta polémica es una polémica de expertos acerca de un conocimiento especializado. En el fondo, con esta polémica, no sólo se pone de manifiesto la importancia del tema de 'la educación como objeto de conocimiento' en la investigación pedagógica, sino que, además, se fortalece la relación entre la función pedagógica y el conocimiento de la educación. Como dice Berliner (1986), el pedagogo experto es el objeto de investigación, porque él es el que está utilizando el conocimiento de la educación de manera eficaz en su intervención, y esto es, en definitiva, lo que se pretende con el conocimiento de la educación: que sea adecuado para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica (Biesta, Allan y Edwards, 2014; Boavida y García del Dujo, 2007; Rabazas, 2014; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Carr, 2006; Pring, 2014; Gimeno, 1982a y 1982b; García Carrasco y García del Dujo, 1996 y 2001a; Touriñán, 2014a; Touriñán y Longueira, 2016).

En nuestra opinión la polémica no supone descrédito para el tema de estudio, porque es posible establecer parámetros acerca del conocimiento de la educación que fundamenten pautas intersubjetivables de análisis de las diferentes

posiciones que se mantienen respecto del conocimiento de la educación. Así las cosas, la cuestión no es la polémica y la diversidad de paradigmas, sino más precisamente la posibilidad de unificación de los criterios de análisis; o, dicho de otro modo, el problema no es la diversidad de paradigmas, sino la homogeneidad de criterios respecto de la identidad y evolución del conocimiento de la educación (Touriñán, 2016a, 2018a y 2018b).

3. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN DETERMINA EL CONCEPTO DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DE ÁREAS CULTURALES

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico:

- el conocimiento de la educación, y
- los conocimientos de las áreas culturales.

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 llegan a aceptar que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales.

El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación, porque (Touriñán, 2017a):

a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.

b) Desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al

logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.

c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento del modo de hacer una efectiva transmisión de los conocimientos de esas áreas culturales. El conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

La lógica de saber un tema no es la lógica de hacer saber el tema a otros. Conocer y enseñar no son lo mismo. Los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos que se constituyen en objetivos de conocimiento de la enseñanza, no los crea el profesional de la educación. Son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde con fundamento de elección técnica decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso; cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos del área cultural que va a enseñar; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. El conocimiento de áreas culturales que se utiliza en el proceso instructivo no debe confundirse con el conocimiento que necesita para saber enseñar, si bien ambos son necesarios para realizar la acción instructiva (Touriñán, 2013b).

El conocimiento de la educación capacita al profesional de la docencia, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hablar de conocimiento de la educación no implica, por tanto, interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de ‘el conocimiento de la educación’, es más apropiado preguntarse por qué

determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas de conocimiento, no nos cabe ninguna duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a como cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En la primera conjetura, los conocimientos de áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos de la segunda conjetura, la transmisión misma, la influencia que se ejerce, se convierte en objeto específico de reflexión científica.

De acuerdo con las reflexiones realizadas anteriormente, hablar de 'conocimiento de la educación' es lo mismo que interrogarse acerca de la *educación como objeto de conocimiento,* lo que equivale a formularse una doble pregunta:

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.
- Cómo se conoce ese campo; o, dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Nos parece necesario distinguir conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación porque, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica -en el ámbito de la docencia- comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico. Precisamente por eso podemos definir la función pedagógica como ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.

Si no distinguimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo, la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales:

- En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, estos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan.
- En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe es el que mejor enseña.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Historia sabe es el que mejor la enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación. Es obvio, por tanto, que la función pedagógica, por principio de significado, exige conocimiento especializado de la educación.

Por otra parte, la distinción entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación' porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación.

Así las cosas, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la

Moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y se 'convierten' en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidos, pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas 'costumbres' que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí del *conocimiento de la educación* derivado de la educación como objeto de conocimiento.

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta -por el tipo de discurso que lo justifica-, cuando decimos que el *hombre debe saber Historia* para estar educado (finalidad extrínseca) y hay que desarrollar *sentido crítico*, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas del nivel sociohistórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

Si nuestro discurso es correcto, tal como decíamos al principio de este apartado, es posible hablar y distinguir conocimientos da áreas culturales y conocimiento de la educación. Pero, además, como se ha razonado a lo largo de este epígrafe, conocer, enseñar y educar tienen significados distintos, la lógica de saber, no es la lógica de hacer saber y hay enseñanzas que no educan. Por eso, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (*el conocimiento de la educación; knowledge of education; education knowledge*) y *el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento; the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education*), si se nos permite la expresión (Touriñán, 2013b).

Para nosotros queda claro que:

- Hablar de los *conocimientos de la educación* (*knowledges about education; educational knowledges; education knowledge*) es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica; la de la educación, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento, como objeto cognoscible).
- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, etc.- han ido consolidando con sus investigaciones.
- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* (*the educability of our knowledge*; *knowledge education or cognitive education*) es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de "*el conocimiento de la educación*", es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no

cabe duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos de las áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación y el significado de 'educación' se construye desde la Pedagogía. 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 desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de 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 conocer las áreas de experiencia cultural; enseñar implica hacer saber a otros). Y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la

que educamos. Cuando interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*[1], nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en *ámbito de educación*.

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso, desde la Pedagogía, en el concepto de ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión, junto con cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación,* que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito.* Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la

1 Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar.

La mentalidad pedagógica es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de significado y orientación formativa temporal de educar. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación.

La mirada pedagógica es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación.

La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido.

educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*" (Touriñán, 2017b; Touriñán y Longueira, 2018).

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso.

4. MODELOS DE EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

El objetivo, cuando se analiza el crecimiento del conocimiento de la educación, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico, comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. Se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes momentos de la consideración de la educación como objeto de conocimiento. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos momentos; lo que preocupa, no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber cómo es considerada la educación como objeto de conocimiento en distintas investigaciones. Interesa más el análisis del supuesto

que permite entender la educación como objeto de conocimiento de un modo y no de otro, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente, una vez se ha aceptado el supuesto. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la educación como objeto de conocimiento y su progresiva adecuación al ámbito que estudia. Interesa, en definitiva, saber cuáles son las propiedades que definen en diversos momentos a la educación como objeto de conocimiento y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación'.

Este tipo de cuestiones se recogen ordinariamente bajo la denominación genérica de 'paradigma de investigación'. Los estudios de Khun (1978-1979) acerca del término citado y los análisis que posteriormente se han realizado acerca de la ruptura epistemológica (cambio de supuesto) que conllevan los cambios de paradigma (Bachelard, 1973) son sobradamente conocidos en la literatura especializada. A pesar de que es un dato significativo a considerar que, en el trabajo de Khun acerca de la estructura de las revoluciones científicas, Masterman detectó 22 usos diferentes del término paradigma (Masterman, 1970), los paradigmas pueden entenderse como marcos de interpretación, o modos de pensar acerca de algo; en sí mismos no son teorías, pero una vez que el investigador se compromete o asume uno específico, le puede conducir al desarrollo de teorías (Gage, 1963).

Con anterioridad hemos dedicado tiempo al estudio de la educación como objeto de conocimiento (Touriñán 1987a y 1987b; Rodríguez Martínez 1989). Nuestra preocupación básica fue establecer un marco de interpretación que nos permita comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. El trabajo en el punto de partida mantiene la convicción de que la preocupación pedagógica ha existido siempre aunque no fuese científica, la ocupación pedagógica, también, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida ésta como principio metodológico de investigación, y por tanto, como la capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación. Así las cosas, los criterios establecidos para elaborar el marco de interpretación han de permitir, según el tipo de respuesta a ellos, configurar una mentalidad pedagógica específica y, por tanto, un modo peculiar de relacionar la teoría y la práctica (Touriñán, 1988-89 y 1991).

4.1. Modelos bibliométricos y lingüísticos

Entre los modelos que se han utilizado para analizar la evolución del conocimiento de la educación conviene destacar los denominados modelos Bibliométricos y Lingüísticos.

Los modelos lingüísticos tratan de resolver la evolución del conocimiento de la educación, clasificando diversas concepciones de aquel bajo enunciados y conceptos específicos que en diversos momentos se han utilizado para el conocimiento de la educación.

En la aplicación de este de modelo se realiza un esfuerzo ciertamente considerable para poder aislar las diferentes posiciones que se dan sobre la educación como objeto de conocimiento. Sin embargo, somos de la opinión de que esta no es la forma más adecuada de tratar el problema de la educación como objeto de conocimiento, a pesar de que los términos 'pedagogía', 'ciencia de la educación' y 'ciencias de la educación' tienen un significado referido a momentos históricos diferentes de esa evolución (Mialaret, 1977; Husen, 1979; Mitter, 1981; Vázquez Gómez, 1981 y 1984; Quintana, 1983; Sarramona, 1985; Touriñán 1987b).

La tesis de los modelos lingüísticos es plausible, porque, si cada término atribuido en cada época histórica al conocimiento de la educación fuera distinto, la evolución lingüística supondría explícitamente la evolución epistemológica (en este caso la evolución del conocimiento de la educación). Pero no es posible resolver el problema de la evolución del conocimiento de la educación a partir de la clasificación de las diversas posiciones en virtud de enunciados y términos específicos que en diversos momentos se han utilizado, porque la hipótesis del modelo lingüístico exigiría, para su aplicación a la evolución del conocimiento, que los mismos términos no pudieran ser referentes de significados objetivamente contrapuestos acerca del conocimiento de la educación, ni en el mismo momento, ni en momentos históricos diferentes. En puridad, sólo de ese modo el modelo lingüístico podría dar respuesta satisfactoria a la evolución del conocimiento de la educación.

Bajo los modelos lingüísticos se avanza el conocimiento respecto del significado de enunciados tales como Pedagogía es ciencia o Pedagogía es más que ciencia o Pedagogía es menos que ciencia, pues estos modelos ponen al conocimiento de la educación en relación con la experiencia y la práctica, la investigación y el ámbito de la normatividad. Pero los modelos lingüísticos no pueden obviar el hecho constatado de que el significado de los términos no

guarda en absoluto relación causal con el complejo simbólico-físico del lenguaje: ni el significado está en las palabras como algo físico, ni el lenguaje representa directamente las cosas.

De este modo, con los modelos lingüísticos, se introduce un factor de confusión en la evolución del conocimiento de la educación, porque:

- Los términos y enunciados no suponen de por sí necesariamente evolución del conocimiento de la educación.
- Algunos términos, que se atribuyen a épocas distintas de evolución, están coimplicados por su significado en un mismo modo de entender el conocimiento de la educación y no suponen, por tanto, evolución.
- El mismo término y enunciado adquiere significación distinta en momentos diferentes, y viceversa, términos distintos pueden tener el mismo significado. De tal manera que, respecto de la evolución del conocimiento de la educación, el mismo término y enunciado podría designar posiciones objetivamente contrapuestas respecto del modo de entender la educación como objeto de conocimiento.

Por otra parte, desde el punto de vista de la sociología del conocimiento, se están prodigando las investigaciones bibliométricas (Escolano, 1983; Pérez Alonso-Geta, 1985). Pero, si bien es verdad que este tipo de estudios proporciona datos acerca de la evolución del conocimiento de la educación, también lo es que son datos centrados en el incremento de la producción, en la productividad de un ámbito; o, dicho de otro modo, en la fecundidad de una hipótesis, más que en la modificación, innovación y cambio de hipótesis, que, en rigor, son las variaciones que determinan la evolución del conocimiento de un ámbito.

4.2. Modelo Tradicional de evolución del conocimiento de la educación

En la evolución del conocimiento de la educación, se acepta tradicionalmente que es posible establecer tres etapas, cada una de ellas con su propio planteamiento. Esta clasificación, que se conoce como modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, fue resumida por G. Avanzini (1977).

- *Etapa de la filosofía.* En esta etapa el conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente filosófico, de las finalidades de vida.

- *Etapa de la ciencia de la educación.* El conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente positivista, de los medios para fines dados.
- *Etapa de las ciencias de la educación.* El campo de la educación es suficientemente amplio y complejo como para que diversas ciencias desempeñen su cometido de estudio.

Entendemos que este modelo, al que se le ha dedicado atención en otros trabajos (Touriñán 1987a y 1987b) debe ser descartado como tipificación de la evolución del conocimiento de la educación por muy diversas consideraciones que exponemos de forma sintética, a continuación.

El modelo tradicional mantiene que la preponderancia de una determinada concepción acerca de la educación como objeto de conocimiento (planteamiento básico de la etapa) y la especialización progresiva del conocimiento de la educación, son los ejes que determinan las tres etapas y, por tanto, la evolución del conocimiento de la educación.

Esta posición es francamente verosímil. Pues la especialización configura modos distintos de entender el objeto de conocimiento. Sin embargo, el modelo tradicional no cubre esta función de evolución del conocimiento de la educación con precisión, porque carece de rigor lógico (*pertinence*) y de significatividad (*relevance, significativity*).

El modelo tradicional no tiene rigor lógico, porque, si lo que define una etapa es la preponderancia de un tipo de pensamiento (Filosofía, ciencia, o ciencias), deja abierta la posibilidad de clasificar cada obra concreta de pensamiento en dos etapas distintas. En efecto, cada obra puede incluirse en la etapa en la que predomina la forma de pensamiento utilizada en esa obra, y también puede incluirse en la etapa correspondiente al momento en que se escribió la obra, aunque el pensamiento predominante en ese momento no sea el mismo de la obra.

Si hoy escribimos sobre educación una obra con mentalidad de etapa de la Filosofía, puede clasificarse en esa primera etapa y puede clasificarse dentro de la última etapa, porque la hemos escrito en el momento de vigencia de esta tercera etapa. Esta ambigüedad reduce la significatividad de nuestra hipotética obra, porque su valor relativo en la evolución del conocimiento de la educación es distinto según se incluya en una u otra etapa, e, incluso, en algún caso, por

efecto de la tendencia predominante, podría pasar desapercibida o rechazada como no significativa por ir 'contra corriente' o estar 'fuera de corriente'.

Rechazo el modelo tradicional, porque utiliza etapas y corrientes de manera tal que una determinada obra es susceptible de inclusión en dos etapas distintas. Pero, fundamentalmente, rechazamos el modelo tradicional, porque entre su etapa de la ciencia de la educación y su etapa de las ciencias se mantiene la misma consideración general de la educación como objeto de conocimiento: en ambos casos la educación se resuelve en términos de otra ciencia. Esas dos etapas no suponen dos corrientes de pensamiento distinto acerca del conocimiento de la educación. Ambas etapas coinciden en la posibilidad del estudio científico subalternado de la educación. Ambas etapas niegan la posibilidad del estudio científico autónomo de la educación. Ambas etapas se diferencian entre sí, porque, en la etapa de 'la ciencia de la educación', la educación es un marco de referencia sin significado intrínseco que se resuelve utilizando los principios de una sola disciplina generadora; en la etapa de las 'ciencias de la educación' se admiten diversas disciplinas generadoras. El techo del modelo tradicional es la negación del estudio científico autónomo de la educación, y, por consiguiente, hablando con propiedad, el modelo tradicional es sólo el modelo de los estudios científicos subalternados de la educación.

Resulta plausible afirmar que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación. Pero no debemos olvidar que la preponderancia de una determinada idea sobre otra es un criterio de estimación social, no un criterio epistemológico. Si se toma como criterio epistemológico, estamos afirmando que el planteamiento filosófico sería una especie a extinguir; un saber primitivo indiferenciado que va siendo vaciado progresivamente por las ciencias particulares. La realidad de los hechos no confirma tal cosa. Existen estudios actuales que prueban que la Filosofía surgió desde el comienzo como una disciplina diferenciada de las restantes (Palop, 1981, pp. 46-52); los problemas que plantean los filósofos y los científicos son distintos (Rey, 1959, pp. 37-38; Strong, 1966, pp. 7-8), lo cual quiere decir que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos no altera la pertinencia lógica de las preocupaciones intelectuales en las que se ocupan.

4.3. Modelo de Crecimiento del conocimiento de la educación

En el tema que nos ocupa ahora -la evolución de la educación como objeto de conocimiento-, de lo que se trata es de poner de manifiesto los

medios por los cuales el conocimiento de la educación asegura su productividad de un modo específico y se transforma en la misma medida que ese modo de producción no se adapta plenamente a la compleja realidad que pretende conocer: la educación.

Del mismo modo que un organismo vivo se autorregula y transforma a efectos de obtener una mejor adaptación a las circunstancias, y el conocimiento de su "*crecimiento*" es el conocimiento de ese dinamismo orgánico, el modo de conocimiento de la educación crece. Es una organización que, una vez configurada con respecto a su objeto de conocimiento -la educación-, produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte (crecimiento simple); este es el modo típico de crecimiento dentro de cada concepción y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero, además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas, variando el supuesto de conocimiento del que se parte, porque el objeto a conocer se considera con otro nivel de complejidad (crecimiento por innovación); este es el modo típico de crecimiento inter-concepciones y permite, por tanto, distinguirlas.

En el modelo de crecimiento hay evidentemente un *supuesto organicista*: el de pensar analógicamente el desarrollo de un campo sistémico (la educación) como un crecimiento orgánico.

La economía, la organización y los estudios acerca del desarrollo de la ciencia han aplicado el modelo de crecimiento; hasta tal punto que toda política de planificación avanzada en cualquier campo tiene fundamento directo o indirecto en el modelo de crecimiento (Denison, 1968; OCDE, 1968; Kindelberger, 1965; Schumpeter, 1949; Simon, 1957 y 1964; Etzioni, 1964; Churchman, 1961; Bertalanffy, 1976 y 1979).

La teoría y la práctica de las reformas de las estructuras han tomado un sentido nuevo más concreto bajo el efecto del análisis de los sistemas (Morin, 1984; Wilden, 1972; Piaget, 1977; Luhman, 1983).

El modelo de crecimiento, a través de sus diversas manifestaciones, ha consolidado dos tipos de crecimiento: *crecimiento simple* o crecimiento por productividad del supuesto y *crecimiento por innovación* o crecimiento por cambio de supuesto (Touriñán 1987a y 1987b).

Dentro del crecimiento simple se incluyen diversos modos de aumentar la producción de conocimientos desde la organización configurada, es decir,

sin variar el supuesto de partida. Bien aplicando la organización configurada a todos los problemas del campo a conocer (crecimiento simple extensivo); bien aumentando la producción en los diversos aspectos que pueden ser tratados por medio de la organización configurada (crecimiento simple intensivo). O bien reorganizando la corriente, sistematizando los problemas a tratar y/o mejorando (no sustituyendo) el modo de intervenir en la realidad a conocer (crecimiento simple intrínseco) (Touriñán 1987a y 1987b; Rodríguez Martínez, 1989).

La mejora del conocimiento dentro del supuesto aceptado se entiende como progreso; el cambio de supuesto supone siempre una innovación que afecta a la estructura básica del conocimiento del que se parte. El cambio de supuesto o de paradigma suele ser revolucionario, de ahí que sea en este modo de crecimiento en donde tenga sentido hablar de ruptura epistemológica (Bachelard, 1973 y 1974; Kuhn, 1979).

A pesar de lo que acabamos de decir, debemos tener en cuenta que los cambios de supuesto no se producen de modo inmediato, sino que, por el contrario, supone siempre un período de enfrentamiento entre lo que bajo el supuesto inicial era 'ciencia normal' y el nuevo paradigma que se va configurando como el modo más adecuado para tratar los problemas que desde la 'ciencia normal' no encontraban una explicación o resolución satisfactoria (por ejemplo la teoría de la evolución de las especies de Darwin). Esto quiere decir que una parte de los conocimientos producidos por el supuesto vigente hasta aquel momento van a ser rebatidos, otra parte se va a explicar de otra forma más ajustada al nuevo supuesto, y otra parte de ellos van a considerarse como obsoletos. Además, las investigaciones con cambio de supuesto van a centrarse en problemas que en el anterior supuesto carecían de significación o tenían escasa importancia. En nuestro caso concreto, el crecimiento del conocimiento por innovación supone un cambio en la consideración de la educación como objeto de conocimiento (Touriñán, 2017a).

5. CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Por analogía con la evolución de otros saberes y por aplicación del modelo de crecimiento al conocimiento de la educación se distinguen, en la actualidad, tres corrientes distintas en la evolución del conocimiento de la educación. Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (Touriñán, 2016a).

- Corriente marginal o experiencial.
- Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación.
- Corriente autónoma o de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes se distingue de las otras por su respuesta a las siguientes cuestiones:

- la consideración de la educación como objeto de estudio,
- el tipo de conocimiento a obtener para saber educación,
- el modo de resolver el acto de intervención,
- la posibilidad o no de estudio científico y de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes ha aportado conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. El discurso pedagógico de cada corriente establece para la intervención una relación teoría-práctica diferente, que caracteriza la función pedagógica. El discurso pedagógico, la función pedagógica y la intervención pedagógica se entienden de modo distinto en cada corriente, porque las respuestas a los criterios configuran mentalidades pedagógicas distintas, tal como se expresa en el Cuadro 5, que viene a continuación:

Cuadro 5: Corrientes del conocimiento de la educación

Criterios discriminantes	**Corriente marginal** Estudios filosóficos cosmovisionarios	**Corriente de subalternación** Estudios interpretativos científicos y filosóficos	**Corriente autónoma** Estudios de Pedagogía como disciplina con autonomía funcional
Consideración de la educación como objeto de estudio	La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica	La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras	La educación es un objeto de estudio genuino que permite generar conceptos propios del ámbito
Tipo de conocimiento a obtener para saber de educación	El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables	El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados práxicamente desde la educación	El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso
Modo de resolver el acto de intervención	La intervención se resuelve experiencialmente	La intervención se resuelve en prescripción de reglas validadas con las teorías interpretativas	La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas
Posibilidad de estudio científico y de la ciencia de la educación	No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad práctica y singular	Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación	Es posible la ciencia de la educación. Hay Pedagogía como disciplina autónoma que genera conceptos con significación intrínseca al ámbito educación

Fuente: Touriñán, 2016a, p. 109.

Debe aclararse, con respecto al adjetivo marginal que, cuando decimos corriente marginal, no estamos afirmando desprecio hacia la Pedagogía en esa corriente. Sería absolutamente erróneo atribuir esa intencionalidad a los partidarios de la corriente marginal. Hablando con precisión, los partidarios de esta corriente entienden que todo estudio de la educación hay que hacerlo como ellos lo hacen; estudiar la educación no es estudiar un contexto devaluado; ni estudiarlo de un modo devaluado. Al contrario, la educación es valiosa y le aplican los modos más valiosos de conocer, pero incluso así es un estudio de carácter marginal en el sentido económico del término.

En el contexto económico, *análisis marginal* es el análisis económico centrado en zonas límite más bien que en la gama completa de fenómenos estudiados. Es decir, el análisis marginal estudia la utilidad de una unidad más en la gama completa de fenómenos estudiados (Touriñán, 1987b).

Si bien el motivo no es la utilidad económica, en el contexto pedagógico, el carácter marginal de la Pedagogía quiere decir que el estudio de la educación es visto como una parte más de otro objeto de estudio. No es una preocupación intelectual aparte, sino solo una parte de otras preocupaciones intelectuales: el saber, la vida buena, la felicidad, la moralidad, la idea de hombre. Es estudio marginal en el sentido técnico, es un beneficio complementario derivado de la cosmovisión del mundo y de la vida.

La corriente marginal defiende básicamente que la educación no es un objeto de estudio genuino, es decir, no tiene un propósito distinto y aparte del de otras preocupaciones intelectuales. Es, concretamente, una parte de otra preocupación intelectual -las finalidades de la vida- y una actividad práctica cuyo conocimiento se resuelve experiencialmente.

Corriente subalternada del conocimiento de la educación, quiere decir que la subordinación es la condición que se le asigna al conocimiento de la educación (Touriñán, 1987b). El supuesto básico de este planteamiento afirma que la educación es un objeto de estudio genuino, es decir, tiene un propósito distinto al de otras preocupaciones intelectuales. Su objetivo es guiar la acción. Ahora bien, como objeto de conocimiento la educación se resuelve utilizando exclusivamente los principios elaborados por las disciplinas científicas generadoras.

En la corriente de subalternación, el conocimiento de la educación es científico y subordinado (subalterno, está subalternado), porque la estructura de justificación e interpretación de las reglas que se construyen para intervenir se resuelve exclusivamente con el soporte científico de las teorías de las disciplinas generadoras. Es la validez de las vinculaciones establecidas en las disciplinas generadoras, lo que garantiza la validez de las reglas de intervención educativa. El conocimiento de la educación en esta corriente está subordinado a la disciplina generadora.

La corriente autónoma del conocimiento de la educación propugna que el punto esencial del conocimiento pedagógico es el tratamiento específico del acto pedagógico y no las cosmovisiones del mundo y de la vida. Frente a la corriente de subalternación, se defiende la necesidad de buscar la significación intrínseca de los conceptos educacionales y se postula la autonomía funcional del conocimiento de la educación.

Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y

recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. 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 es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina. Cuando la autonomía es funcional, no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas.

Desde la perspectiva de la autonomía funcional, dependencia y subalternación no son lo mismo, porque lo probado por las disciplinas generadoras no queda probado pedagógicamente de manera automática y porque utilizar principios de las disciplinas generadoras en educación no es lo mismo que desarrollar principios de intervención pedagógica. Cuando hay autonomía funcional, los conceptos de cada disciplina matriz, generadora, son lógicamente distintos de los de otras disciplinas generadoras y reclaman, por tanto, elaboración teórica, tecnológica y práctica propia.

En la corriente autónoma, la función pedagógica es generadora de principios. La función pedagógica no es sólo utilizadora de principios de disciplinas generadoras. Preparar a las personas para la intervención pedagógica es hacerlas diestras en la elaboración de propuestas de intervención, pero eso exige también hacerlas diestras en la elaboración de esquemas de interpretación de la intervención, atendiendo al carácter y sentido de la educación y generando principios de intervención desde los elementos estructurales de la misma.

En cada corriente se genera una mentalidad pedagógica distinta. Entendemos *mentalidad* como sinónimo de Weltanschauung, cosmovisión, representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La *corriente* es el marco de interpretación de cómo pensamos que es el conocimiento de la educación. La *función pedagógica* se identifica con el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. El *discurso pedagógico* se entiende como el

conjunto ordenado de razonamientos con fundamento en el conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se está habilitado. Por último, la *intervención pedagógica* se define como el acto intencional destinado a desarrollar fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. Para los efectos de este discurso Es importante destacar que (Touriñán, 2016a):

a) Las corrientes funcionan como paradigmas. En sí mismas no son teorías, pero, una vez que el investigador se compromete con una de ellas, la corriente constituye el marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca de la función pedagógica, el discurso pedagógico y la intervención. En tanto que patrones de interpretación, las corrientes configuran la mentalidad pedagógica de sus partidarios y esta mentalidad funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto. En el contexto de descubrimiento de la investigación funciona como presupuesto; la mentalidad pedagógica de la corriente es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, y se centra la observación en aquello que tiene sentido desde la mentalidad específica. En el contexto de justificación de la investigación funciona como supuesto; la mentalidad pedagógica es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de la educación. Precisamente por eso cada corriente redefine el ámbito del conocimiento de la educación, crea nuevos valores o reformula los que ya existían.

b) A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige *rigor lógico (pertinence)* y *significatividad (significativity, relevance, significance, significant).* El *rigor lógico* se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad en cada corriente y que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entender la educación como objeto de conocimiento. El rigor lógico quiere decir, por tanto, que la inclusión de una obra en una corriente se hace siempre y cuando la obra defiende y reproduce la concepción de la educación como objeto de conocimiento estipulada por esa corriente. Lo importante, para la inclusión de una obra en una corriente, no es el momento en que se escribe, sino la adecuación de su concepción del conocimiento de la educación a la estipulada para la corriente. Por su parte, *la significatividad* es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir, que, además de clasificar

una obra o un pensamiento dentro de una corriente, tenemos que saber el valor de ese pensamiento o de esa obra en la corriente. La significatividad se define como la capacidad que tiene la representación del conocimiento de la educación, resultante del modelo, de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido en el tiempo. La significatividad del modelo posibilita las siguientes cosas (Touriñán, 2016a):

- Identificar la concepción del conocimiento de la educación que subyace en una obra concreta. El hecho de incluirla en una corriente exige que defienda una concepción de la educación como objeto de conocimiento distinta a la que defendería, si estuviera incluida en otra corriente.
- Distinguir evolución basada en la productividad del supuesto (producción desde una concepción específica de la educación como objeto de conocimiento -crecimiento simple-) y la evolución basada en cambio de supuesto (elaboración de distinta concepción de la educación como objeto de conocimiento -crecimiento por innovación-).
- Ajustarse a los acontecimientos ocurridos realmente en el desarrollo del conocimiento de la educación; lo cual quiere decir que el modelo de crecimiento por sí mismo no debe dar lugar a la desconsideración de obras de Pedagogía que no se ajusten a la tendencia preponderante en el conocimiento de la educación en una época determinada.

c) Cada corriente tiene un techo: su respuesta específica a los criterios discriminantes. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta a los criterios, cabe dentro de la corriente. Por esta razón las corrientes no se definen, ni por el método, ni por la concepción de la ciencia que apoyan más frecuentemente, ni por la concepción filosófica de la vida que tengan sus partidarios. Lo que define una corriente no es el método, porque en la corriente caben todos los métodos compatibles con el techo establecido. Tampoco define la corriente la distinta concepción científica, porque, respecto a la consideración de la educación como objeto de conocimiento, esa concepción es algo externo. En efecto, nuestra consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía, porque defendamos una u otra concepción de la ciencia, ya que, dentro de esa diversa concepción científica, aceptamos que consideramos la educación como objeto de tratamiento científico. Por la misma razón

podemos decir que diferentes concepciones de vida no son diferentes concepciones de la educación como objeto de conocimiento. Lo que varía en cada caso son los fines de la educación que hay que defender, según cual sea la concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc., pero todas esas concepciones son asumibles desde una misma concepción pedagógica: podemos concebir la función pedagógica como una mera práctica experiencial, aunque los fines a lograr varíen según la concepción filosófica que defendamos. Por consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

d) Por el modo de responder a los criterios discriminantes cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico, la intervención y la función pedagógica. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar, en perspectiva metodológica, la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

6. CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Después de estos pasos, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación para explicar y comprender la educación en conceptos propios, haciendo reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa; orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etcétera); y por último, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (Touriñán, 2019b y 2020c).

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento (ver Touriñán, 1987a, 1987b y 1989) y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de las Filosofías, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas. La estructura conceptual del conocimiento de la educación en cada una de ellas es distinta, como podemos ver en los siguientes epígrafes.

6.1. Teorías filosóficas de la educación

Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo

es la formulación explicita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o, dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 2016a; Fullat, 1979; Bowen y Hobson, 1979; Brubacher, 1962).

Como veremos con más detalle en el capítulo 6 de este libro, las teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como "a priori" de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía (Davis, 1987). Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Touriñán, 1987b):

- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención
- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales
- La educación no es vista como un objeto de estudio propio, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales: las cosmovisiones.

Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Bowen y Hobson, 1979; Carr, 2004; Capitán, 1979; Fermoso, 1976; Smeyers, 2010). A veces, haremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, haremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación). La filosofía se convierte, en este caso, en filosofía

aplicada a la educación o, dicho de otro modo, en teoría interpretativa de la educación (Touriñán, 2019b, 2020c y 2020e).

6.2. Teorías interpretativas de la educación

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras, pues en las teorías interpretativas la educación carece de sistema conceptual propio y de estructura teórica propia, consolidada.

Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora.

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

6.3. Teorías prácticas de la educación

Las Teorías prácticas se definen como construcciones racionales que dirigen la acción combinando metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas no son cuestión exclusiva de la educación, sino de cualquier otro campo en el que existan expectativas sociales (Carr y Kemmis, 1988; Novak, 1977; García Carrasco y García del Dujo, 2001b; García Carrasco, 2016; SI(e)TE, 2018). En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas

Para clarificar esta concepción de la teoría práctica, es oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la biología. Desde conceptos propios de la biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, es decir, establecen metas u objetivos intrínsecos de la biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas. Pero, además, si nos preguntamos cómo contribuir a la salud de la sociedad con la biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. La biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar objetivos extrínsecos desde teorías prácticas en la misma medida que aquellos puedan interpretarse en términos biológicos. Respecto de la educación podemos actuar analógicamente y entenderla como una meta social que se resuelve en términos de la biología; construimos, así, en primer lugar, la biología de la educación como teoría interpretativa y, a continuación, generamos la biología pedagógica o teoría práctica de la educación desde el patrón subalternado a la Biología.

6.4. Teorías sustantivas de la educación

En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, las disciplinas científicas se entienden como disciplinas generadoras. Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo, la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica. Desde los conceptos de la disciplina generadora interpretamos el ámbito al que se aplica. Desde esta perspectiva de aproximación, los conceptos propios de la disciplina Pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas (Pedagogía familiar, pedagogía laboral, pedagogía social, etcétera).

Dentro de la Pedagogía como disciplina autónoma se dan los niveles de análisis epistemológico (Teoría, tecnología e investigación activa o práctica) para

resolver el conocimiento de la educación en conceptos con significado intrínseco al ámbito de estudio. La acepción "Teoría sustantiva", se corresponde con uno de los tres niveles de análisis (el nivel de análisis teórico, la teoría sustantiva) que se identifican en la Pedagogía como disciplina autónoma del conocimiento de la educación (Touriñán, 2016a; Touriñán y Sáez, 2015, Touriñán y Longueira, 2016; Rodríguez, 2006; Touriñán y Rodríguez, 1993; Touriñán, 2020c).

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como ciencia de la educación es teoría, tecnología y práctica de la Educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica, hay investigación tecnológica y hay investigación activa o práctica.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas académicas sustantivas, por ejemplo, Psicología general, psicología evolutiva, psicología comparada (todas ellas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas la disciplina generadora (hacer, por ejemplo, psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc. (según cuál sea la disciplina matriz), pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada disciplina sustantiva genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos

de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la Pedagogía General no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la Pedagogía Comparada, porque, dentro de "educación", "intervención pedagógica", "enseñanza" y "sistema educativo" son tres conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso, y tomando como referencia la educación como objeto de estudio de la Pedagogía, sus parcelas singulares son la intervención pedagógica, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente) y elaboran sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde los análisis teóricos, tecnológicos y prácticos de la parcela de conocimiento de la educación que le compete a cada una de ellas.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse (igual que la disciplina científica de la que nacen por parcelación del ámbito de conocimiento), a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas específicas o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde aquellas ni de hacer teorías sustantivas, sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz, Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la disciplina matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela que les corresponde dentro de la disciplina científica matriz. Cada disciplina sustantiva hace teoría sustantiva, tecnología específica y práctica de su parcela individualizada de conocimiento.

La Pedagogía como ciencia, los estudios interdisciplinares de la educación, o estudios subalternados, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera.

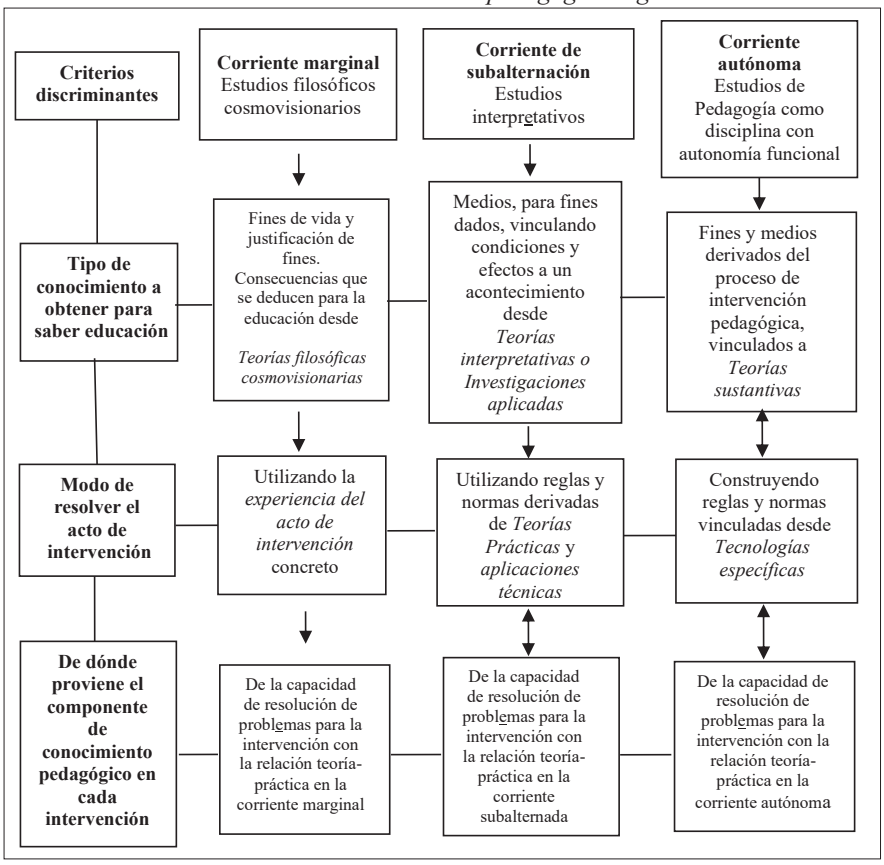
Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

Si esto es así, igual que podemos afirmar que no todo conocimiento de la educación es Pedagogía en el sentido de pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional, también podemos afirmar, sin contradicción, que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, en cada corriente, por su modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención (en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de teoría práctica y en otros de tecnología específica) (Touriñán y Sáez, 2015).

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica (Touriñán, 2020d; Álvarez, 2012; Verástegui y Úbeda, 2022; Schön, 1984; González, 1997; Biesta, 2007; Biesta, Filippakou, Wainwright y Aldridge, 2019; Biesta, Priestley y Robinson, 2017). El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa

hay una componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Esto es así y podemos decir, por tanto, que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica (Cuadro 6).

Cuadro 6: Derivación conocimiento pedagógico según corrientes



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 112.

7. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CADA CORRIENTE DESDE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

La significación del conocimiento de la educación no debe ser confundida con la significatividad o con el significado de educación o con el concepto de conocimiento de la educación. La significación se define, tal como hemos dicho en la Introducción y en los epígrafes 4 y 5 de este capítulo, como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente. La significación es un problema epistemológico de la metodología general de investigación (Touriñán, 2016a).

La significación (*signification* or *meaningness or sense of*), como principio de metodología de investigación, se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-practica para la actividad educativa. A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige rigor lógico (*pertinence*) y significatividad (*significativity, relevance, significance, significant*). Y, además, al conocimiento de la educación se le exige, desde la perspectiva de la metodología general de investigación, significación.

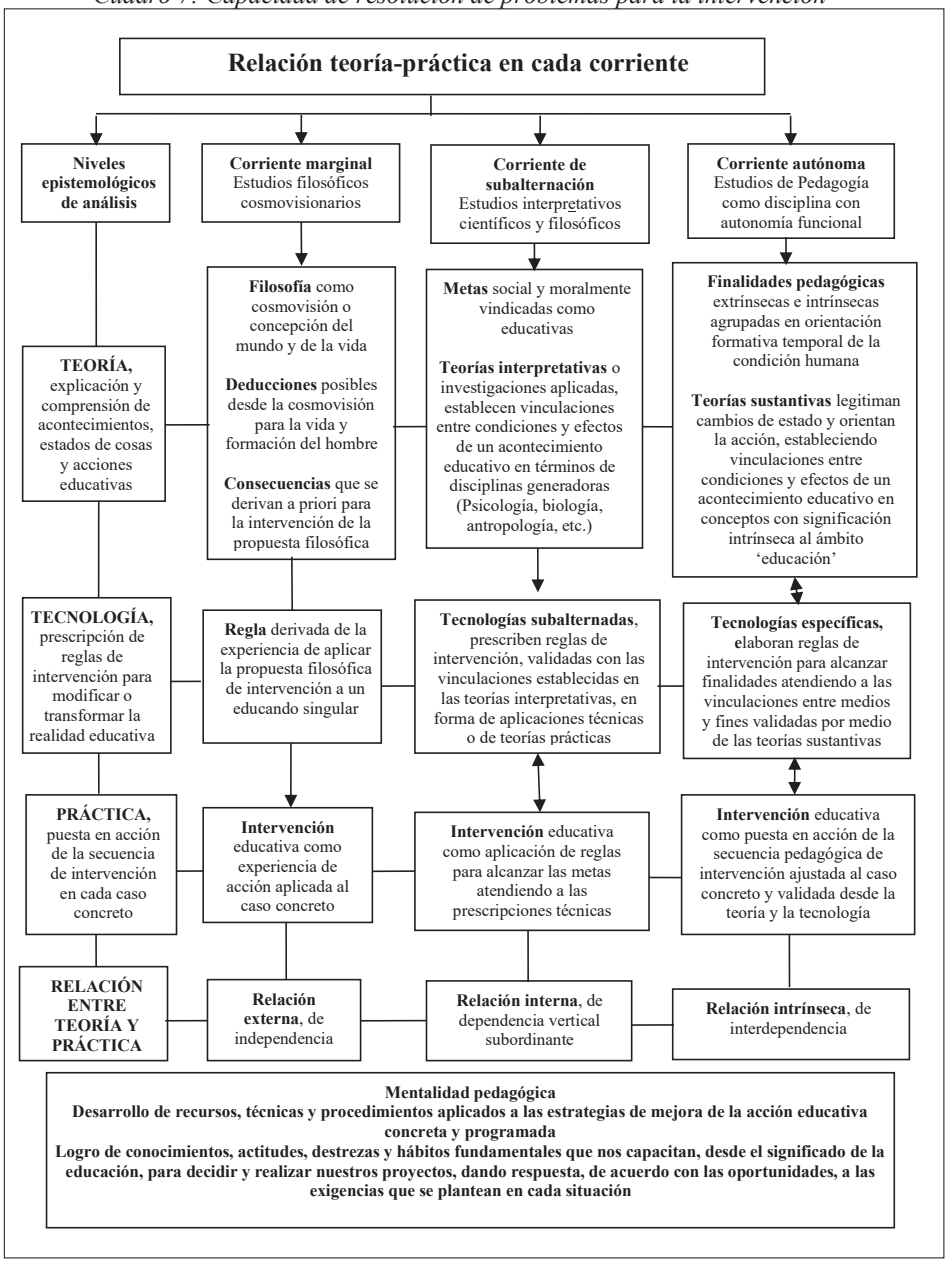
La significación, como principio de metodología de investigación, determina la validez (validity) del conocimiento de la educación. La significación como principio de investigación apunta a la validez y a la fiabilidad (*reliable*) del significado, al valor metodológico del significado. *El conocimiento de la educación tiene significación, si resuelve problemas de la educación relacionando teoría y práctica: cuanto mejor resuelve los problemas relacionando teoría y práctica, más válido es.* Según la significación que tiene, así es de válido y es válido, si sirve para educar y, si no sirve para educar, no tiene significación y no es válido (Touriñán, 2020d).

La significación quiere decir también que el conocimiento de la educación es fiable (creíble y contrastable, que da seguridad); es decir, lo que dice, está dicho con exactitud y precisión. Desde la perspectiva de la metodología de investigación, la significación es principio de investigación pedagógica vinculado al conocimiento de la educación que siempre debe resolver problemas de intervención con validez y fiabilidad.

Cada mentalidad pedagógica genera, como ya dijimos, un contenido diferente para el discurso, la función y la intervención, que queda recogida,

respecto de la relación teoría-práctica, en el cuadro de *Capacidad de resolución de problemas para la intervención* que exponemos y comentamos a continuación, recogiendo la estructura básica de cada corriente (Cuadro 7).

Cuadro 7: Capacidad de resolución de problemas para la intervención



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 115.

En la *mentalidad pedagógica marginal* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación se limita a la experiencia personal que uno tenga de su acción y a las consecuencias que se deriven para la educación de la cosmovisión que se asume. Desde una perspectiva global, nos parece absolutamente correcto reconocer que bajo la intervención de cualquier técnico subyace una idea genérica de hombre. En el fondo, los estudios pertenecientes a la corriente marginal aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula como 'a priori' de la intervención. Pero su capacidad para generar intervención pedagógica es escasa porque la relación entre la teoría y la práctica es externa en esta corriente. Esta propuesta de conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para las teorías filosóficas cosmovisionarias, pero es insuficiente para resolver la intervención pedagógica. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y recomendaciones generales para la actuación; a su vez, la práctica se realizará en la misma medida en que se sepa que el objetivo a lograr es una determinada finalidad de vida deseable. En una mentalidad así, la práctica es independiente de la teoría, en el orden de justificación de la acción, porque la función de la teoría no es explicar el modo de intervenir, sino identificar la meta. A lo sumo, se produce una vinculación externa entre la teoría (metas a alcanzar) y la práctica. La práctica se une a la teoría, cuando aquella es exitosa, es decir, es buena práctica, porque permite alcanzar la meta. Pero no se dice, de ningún modo: es una buena práctica, porque la teoría explica lo que hay que hacer. La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, externa, de independencia. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que me dice mi experiencia de acción, sin faltar a lo que exige la concepción del mundo y de la vida.

En la *mentalidad pedagógica subalternada* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el correspondiente a las Teorías prácticas que se elaboran, de forma subordinada y dependiente de las relaciones establecidas en las Teorías interpretativas, para alcanzar las metas socialmente sancionadas como metas de la educación. En esta mentalidad la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. Las teorías explican e interpretan vinculaciones que existen entre condiciones y efectos que afectan a un conocimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras; son teorías interpretativas que se aplican a "educación". La práctica es la puesta en acción de una determinada

secuencia de intervención. Entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención para alcanzar metas, cumpliendo las relaciones establecidas en las teorías interpretativas; la regla práctica y su validez está subordinada a las relaciones establecidas en la teoría interpretativa. En este planteamiento la práctica no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción; es verticalmente dependiente de y subordinada a la teoría interpretativa. Hay subordinación jerarquizada a la teoría interpretativa. La teoría interpretativa, en el contexto de justificación de la acción, rige la práctica, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención, una vez que se acepta que el marco teórico interpretativo se adecua a la meta educativa elaborada práxicamente y que la educación se interpreta en términos de esa disciplina aplicable. Pero la práctica no rige a la teoría en el contexto de justificación de la acción, se subordina a la teoría, porque la validez de la teoría interpretativa se ha establecido en su propio ámbito, que es el de la disciplina generadora, y la de la meta educativa se ha establecido práxicamente y se asumen ambas como presupuestos. La validez de estas reglas está garantizada por la validez de las vinculaciones establecidas en términos de la disciplina generadora y por la eficacia probada de la regla; es decir, por la medida en que las vinculaciones establecidas sirven para alcanzar las metas educativas dadas socialmente o elaboradas práxicamente desde el sistema 'educación'. En la mentalidad pedagógica subalternada, si una regla aplicada en una intervención no es eficaz, ello no anula la validez de las vinculaciones establecidas en la disciplina generadora, tan sólo cuestiona su aplicación, porque está subordinada a la teoría interpretativa, cuyas vinculaciones se han probado en su propio ámbito. La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, interna (desde los términos de la teoría interpretativa) y de dependencia vertical descendente que subordina la validez de las reglas a lo probado en la teoría interpretativa que se aplica. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, hago lo que determinan mis reglas de acción, porque están fundadas en los principios establecidos en las teorías interpretativas para alcanzar metas educativas (hago lo que me permiten desde arriba). Y si mi práctica no educa, solo mi práctica y mi regla queda cuestionada, pero no se cuestiona la teoría que está probada en el ámbito en el que se ha generado (el de la teoría interpretativa).

En la *mentalidad pedagógica autónoma* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación

es el de elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas. En la corriente autónoma, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. Del mismo modo que en la corriente de subalternación, las teorías explican y establecen vinculaciones entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención. Ahora bien, el hecho de que sean los mismos conceptos con significación intrínseca a la educación, no sólo los que interpretan las vinculaciones entre condiciones y efectos, sino también los que legitiman las metas pedagógicas, hace que, a diferencia de la corriente de subalternación, la práctica no sea subordinada a la teoría interpretativa, sino interdependiente con la teoría sustantiva generada en el orden de justificación de la acción. La teoría sustantiva rige la práctica en el contexto de justificación de la acción, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a una intervención. Pero, a su vez, la práctica rige a la teoría en el contexto de justificación, porque son los hechos ocurridos en cada intervención los que sirven de elemento de referencia para comprobar en qué medida la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos acaecidos. La validez de la regla es la validez de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas junto con la eficacia probada de la regla para alcanzar la meta. Pero, dado que las vinculaciones y la meta se establecen en los mismos términos, si una regla aplicada a una intervención no es eficaz, puede verse afectada la validez de las vinculaciones establecidas en la teoría sustantiva. En efecto, como las vinculaciones y las metas se establecen en los mismos términos, si, una vez ajustadas las condiciones de aplicación de una regla de acuerdo con el principio tecnológico de eficacia, la intervención no produce el efecto previsto, hay que pensar que la teoría es incorrecta, porque no da cuenta ajustada de la intervención. En este sentido la práctica rige la teoría y la tecnología es el punto de partida para cambiar la teoría. En este caso, a partir de la práctica, no sólo se cuestiona la aplicabilidad de la teoría, sino su corrección. La relación entre la teoría y la práctica es, en este caso, intrínseca (teoría, tecnología y práctica responden a los mismos conceptos elaborados con autonomía funcional en el ámbito de estudio y de intervención); no hay subordinación subalternada, hay conceptos autóctonos del propio ámbito de estudio y relación de interdependencia entre

niveles epistemológicos por medio de esos conceptos; es una relación de abajo arriba y de arriba abajo. Es como si el pedagogo dijera, en este supuesto, estudio la educación desde dentro, estableciendo vinculaciones entre los rasgos internos que la determinan y genero principios de intervención desde las vinculaciones establecidas entre ellos, es decir, hago teorías sustantivas de la educación y justifico desde ellas las reglas de intervención que establezco para alcanzar las metas pedagógicas, porque, al ajustarse a los rasgos propios de educar, algo es válido, si sirve para educar. De manera que, si al ejecutar la regla, no se obtiene resultado educativo, cambio la regla o la teoría o el modo de aplicarla, porque está cuestionada su significación con la aplicación.

Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. Dependencia disciplinar no quiere decir necesariamente dependencia subalternada de carácter vertical, descendente, jerarquizante y subordinador.

La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones de la Pedagogía y de todas las disciplinas que tienen autonomía funcional. Hay subsidiariedad entre las disciplinas con autonomía funcional, no subalternación. Las disciplinas autónomas se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones, ahora bien, son autónomas porque la validación de los conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). La Pedagogía puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones pedagógicas serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza la validez de la teoría pedagógica que depende de su propio sistema conceptual. Es el mismo caso, por ejemplo, del uso matemático o físico de la igualdad e = v x t. Desde el punto de vista matemático, la igualdad de partida podría ser cualquier combinación de las tres incógnitas: E = V x T; V = E x T; T = V x E; cualquiera de las tres igualdades permite despejar matemáticamente sin error, y en cada caso “v” sería distinto: v = e/t; v = e x t; v = t/e. Ahora bien, si a esas incógnitas matemáticas les damos significación desde los conceptos físicos (de ‘velocidad’,

'espacio' y 'tiempo') sólo hay un modo correcto de igualdad inicial: e = v x t. En este caso, la validez matemática no garantiza la validez de la fórmula física que debe contrastarse desde su propio sistema conceptual. Hay autonomía funcional, hay dependencia disciplinar o subsidiariedad entre disciplinas, pero nada de eso equivale a subalternación, Y por eso puede decirse que, probado matemáticamente, no significa probado físicamente y esto se aplica a toda disciplina generadora que tiene conceptos propios y autonomía funcional (Touriñán, 2017a).

El problema así planteado obliga a distinguir en el paso del conocimiento a la acción, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, qué aporta una disciplina), por una parte, y, por otra, las vías de investigación que se paralizan o dificultan, si se niegan las aportaciones de las demás a la educación, desde el criterio asumido en una disciplina sobre el conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas. La crítica no es la fecundidad de una hipótesis, sino al supuesto mismo de limitar el conocimiento de la educación desde una disciplina (la que yo elija). La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar el conocimiento de la educación a la disciplina de mi elección. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar, en perspectiva metodológica, la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente.

Como hemos visto en el epígrafe 6, el conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de las filosofías, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas.

Se puede decir, por tanto, que existen estudios marginales y subalternados de la educación, pero la significación intrínseca de los términos educacionales abre el camino para hablar además de estudios científicos de la educación con autonomía funcional. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, pedagógicamente probado no es lo mismo, por ejemplo y tomando la Psicología como teoría interpretativa de la educación, que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de Psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reduce a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse

para interpretar la educación, ni la capacidad de resolución de problemas de educación es lo mismo en una teoría interpretativa que en una teoría sustantiva.

Todavía hay una cierta tendencia a instalarse en la comodidad afirmando como a mediados del siglo pasado que la educación no es un objeto de estudio genuino, sino un campo de aplicación subalternado y de prácticas. Hoy sabemos que dependencia disciplinar (subsidiaridad) no quiere decir subalternación (jerarquización subordinante). La educación, desde la perspectiva de las disciplinas científicas, ya no es una lejana provincia conquistada por extranjeros (por decirlo en palabras de Herbart) que solo se valida por lo que dicen los de otras ciencias. Hoy en día, en Pedagogía, igual que en economía o en medicina, tenemos madurez disciplinar: tenemos pluralidad de investigaciones teóricas de la educación, hay autonomía funcional y hay dependencia subsidiaria respecto de otras ciencias, pero no necesariamente subalternación de jerarquización subordinante.

Frente a cualquier sesgo partidista, hay que reconocer capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación en las tres corrientes. Pero no la misma capacidad, ni para los mismos problemas. Por ejemplo, la tesis de la subalternación debe rechazarse, no en lo que tiene de fecunda para la investigación educativa, sino en lo que tiene de paralizadora de otras vías de investigación, si nos reducimos a sus supuestos. Dependencia disciplinar no es lo mismo que subalternación. Dependencia disciplinar es compatible con relación subsidiaria entre disciplinas y la interdependencia favorece la interdisciplinariedad al mismo tiempo, pero no la jerarquización subordinante que implica la subalternación. Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras áreas de investigación consolidadas, siempre que el esquema conceptual de estas permita la interpretación de aquel en esos términos. Esta es una situación normal de dependencia y aplicación entre investigaciones, pero de ahí no se sigue que en el campo de aplicación no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde la disciplina interpretativa generadora del esquema conceptual que aplicamos, pues eso implica afirmar que solo hay subalternación subordinada (Touriñán, 2017a).

En otras palabras, lo que dice una tesis no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de relación teoría-práctica; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay capacidad de resolución de problemas en los otros y no les prestamos la atención debida, porque no los elegimos (o las minusvaloramos, porque no

resuelven los problemas que resolvemos nosotros desde nuestra disciplina, o les negamos su credibilidad gremialmente).

Estudios marginales, subalternados y autónomos no exigen la contraposición o la exclusión, o la subordinación, o la revisión; lo que exigen es su fundamentación y, en coherencia con la fecundidad de cada hipótesis y los límites de credibilidad de cada una de ellas, exigen también complementariedad y suplementación, atendiendo a la consideración que hacen de su objeto de estudio.

8. EL MODELO DUAL QUE SEPARA TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN NO RESUELVE BIEN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA, PORQUE CADA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA TIENE QUE INTEGRAR CONOCIMIENTO Y ACCIÓN

A lo largo de los epígrafes anteriores, de manera implícita, he asumido la necesidad de distinguir “ámbito de conocimiento” y conocimiento del ámbito”, distinguir educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y validez-significación avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como acción y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto ‘educación’ está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y acción, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación.

En la relación teoría-práctica, desde la perspectiva de la mentalidad pedagógica específica y de la mirada pedagógica especializada y asumiendo la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, suelen distinguirse tres posiciones respecto del conocimiento de la educación, (Touriñán, 2017a; Gil Cantero, 2011):

- *Práctica educativa sin teoría*: posición que habla de la imposibilidad de alcanzar las generalizaciones teóricas de la ciencia positiva o quedarse en ellas, porque la educación tiene que trascenderlas necesariamente en la práctica.
- *Teoría sin práctica educativa*: posición que toma como referencia los trabajos de epistemología aplicada y reivindica la necesidad de hacer conocimiento de la educación, pero, en su afán de justificar la necesidad de conocer, esta posición se olvidan de la educación que es el objeto de conocimiento; en esta posición la educación como actividad práctica pasa a un segundo plano y se preocupan más por el tipo de teorías interpretativas más apropiadas para la educación como ámbito de realidad cognoscible.
- *Teoría con práctica educativa*: posición que asume la complejidad del objeto de conocimiento de la educación y al mismo tiempo reclama para ella el sentido de una actividad práctica, cuya resolución requiere conocimiento vinculado a la práctica y a la consistencia teórica de la intervención.

No pretendo insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento 'educación' y su significación, sino de denunciar los errores que se cometen al no defender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto 'educación' o de aislar y desvincular una condición de la otra. Y en este sentido, mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de ser considerada como conocimiento y acción, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario.

El modelo dual no se identifica en este trabajo con la modalidad de formación profesional dual que requiere actividad formativa coordinada en centros escolares y en centros de trabajo. El modelo dual se entiende aquí como modelo de formación general que considera separadas la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción, de tal manera que la teoría proporcionaría

representaciones mentales (conocimiento interpretativo) y la práctica proporcionaría formas de acción.

La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y escuelas de formación de profesores (magisterio), entre "teóricos" y "prácticos" son ejemplos de la asunción del modelo dual que separa conocimiento y acción. Seguimos teniendo ejemplos muy claros de modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción. En las artes, y en cualquier otro campo que sea susceptible de ser visto como actividad humana realizable y como conocimiento de la actividad, se da una relación entre la teoría y la práctica que no debe soslayarse, pero que el modelo dual mantiene, interesadamente, soslayada. El modelo dual defiende que la especialización (tomando como ejemplo la música) en la rama musicológica se lleva a cabo, preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música.

En este modelo, la universidad contemplaría la música como objeto cognoscible, investigable y enseñable, respecto de la manera de conocer y de investigarla; pero no entraría en el conocimiento e investigación de la parte que corresponde a la actividad de producir y crear música (realización de la música como original ejecución interpretación, comprensión y expresión musical por medio del dominio técnico del instrumento). Para la Universidad, la música sería conocimiento teórico y ámbito de investigación y ambas cosas podrían enseñarse.

Por su parte, el conservatorio superior contemplaría la música como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse y aprenderse. El objetivo de la educación artística-musical en los conservatorios sería el logro de competencia para saber crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados de manera que cada alumno pueda ejecutar, expresar, comprender e interpretar música por medio del instrumento idóneo. En cada ámbito artístico puede haber genios, pero el objetivo de la educación artística en los conservatorios no es crear genios, sino preparar buenos técnicos capaces de crear objetos artísticos. Las obras de arte y los genios son otra cosa. Y aun admitiendo que tenemos que crear genios, no se invalida lo que hemos dicho en relación al modelo dual.

En el modelo dual, conocimiento y acción respecto del mismo objeto, están separadas. Se defiende que el conservatorio hace "artistas-músicos" y la

universidad hace técnicos de investigación y conocimiento del arte en cuestión. A la universidad le corresponde la "musicología" y al conservatorio la "música". En ese universo ideal dicotomizado, de la universidad deberían salir los investigadores de la música creada y del conservatorio los creadores de música. De la universidad procederían los especialistas en conocimiento e investigación de música ya realizada y del conservatorio procederían especialistas en ejecución de música ya realizada y en realización de nueva música.

Es mi opinión que la música, como cualquier otro ámbito de realidad o manifestación creativa humana que implique conocimiento y acción, es una manifestación de creatividad cultural y como tal es cognoscible, enseñable, investigable y realizable (lo cual implica ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión) y puede ser objeto de racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica y racionalidad artística (como la educación). Implica las dos vertientes, la "teórica" (conocer, investigar y enseñar a conocer e investigar) que el modelo dual ubica en la universidad y la "práctica" (realizar música y enseñar a realizarla), que el modelo dual ubica en el conservatorio.

En mi país, los partidarios del modelo dual mantienen separado el conocimiento y la acción en estos casos comentados. Lo curioso es que en cualquier otra carrera (medicina, derecho o ingenierías, por ejemplo), que tienen componente de realización de acción y de conocimiento, todas las tareas se vinculan en el mismo centro (conocer, investigar, enseñar a conocer e investigar y realizar la actividad práctica de médico, ingeniero químico, etcétera). Los laboratorios y los hospitales para prácticas y las facultades no están desvinculados y disgregados en la formación, tal como lo están universidad y conservatorio en el caso comentado. Y por descontado, también es verdad que la mayoría de los creadores de música no salen del conservatorio.

Separar las dos vertientes, conocimiento y acción, no es tan bueno para la formación de futuros profesionales como algunos piensan, aferrándose a posturas separatistas, que sólo pretenden gremialmente mantener su reino de taifas alejado de cualquier aproximación exterior; demasiada endogamia. Los de un centro serán técnicos de interpretación y los del otro centro serán críticos y solo algunos de cualidades geniales, serán artistas. Mientras eso siga así, y en relación con el caso que comentamos, habrá una fractura en la formación derivada de la música como actividad realizable y la música como actividad cognoscible y escuchable.

Como ya he dicho en el epígrafe 3, en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de actividad. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente, la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como el gerente de auditorio o el director de festival, entre otros) y la de técnico especialista en la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

Superar el modelo dual es compatible con la existencia de escuelas de especialización y maestrías con itinerarios orientados a la destreza práctica de alto nivel. Está claro que, si distinguimos 'ámbito de conocimiento' y 'conocimiento de un ámbito', no pensaremos en hacer doctores en saltos de vallas, o en hacer doctores en pintar cuadros o en escribir partituras de música. Los doctorados se otorgan disciplinarmente por conocimiento del ámbito; hay doctores en artes, no en pintar cuadros; hay doctores en estomatología, no en dientes; hay doctores en educación física, cuyo tema de tesis es el salto de vallas, pero no hay doctores en saltar vallas. Un sistema de educación universitaria es compatible con la existencia de escuelas profesionales del más alto grado de pericia, incluso con un último nivel sólo para alumnos geniales, que serán artistas virtuosos. Pero tan obvio como esto es que, en la educación universitaria, nos alejamos del sentido de la relación teoría-práctica, si aceptamos que un especialista en musicología termina la carrera y no tiene que saber, por título, notación musical, análisis e interpretación y que un alumno de conservatorio superior, que se reconoce como educación universitaria, no sabe, por titulación, nada de pensamiento artístico y musicología, más allá del instrumento de interpretación.

Las Escuelas profesionales no son facultades universitarias. El conocimiento y la acción constituyen ámbito disciplinar en la educación universitaria. Su separación abre una fractura entre la teoría y la práctica que distorsiona la racionalidad epistemológica. La integración de teoría y práctica en la educación universitaria no es incompatible con el desarrollo profesional de intérpretes y artistas. Pero exige imponer racionalidad en las decisiones de política educativa y respetar la racionalidad epistemológica de la relación teoría-práctica en la intervención pedagógica. que siempre exige conocimiento y acción en la realización del acto. Para realizar algo hay que ejecutar mediante la acción concreta, lo comprendido e interpretado, expresándolo.

9. MENTALIDAD PEDAGÓGICA Y MENTALIDAD FILOSÓFICA NO SE CONFUNDEN: HAY SUSTANTIVIDAD COMPARTIDA, HAY ESPECIFICIDAD DIFERENCIAL ENTRE ELLAS Y HAY COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA INTERVENCIÓN VINCULADOS A LA MENTALIDAD PEDAGÓGICA EN LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA DE LA PEDAGOGÍA

El concepto de mentalidad ha tenido un desarrollo muy singular en el ámbito de las ciencias sociales en Francia. La historia de las mentalidades es una preocupación constante de los fundadores (1929) de la revista y de la escuela de los *Annales,* Marc Bloch y Lucien Febvre, en el período de entre guerras del Siglo XX. El relanzamiento en los años 60 del estudio histórico de las mentalidades está esencialmente en línea con la propuesta originaria de Bloch y Febvre en el período de entreguerras; se trata de entender que el objeto de la historia de las mentalidades no puede ser otro que la actividad mental humana en su globalidad, con el fin de comprender mejor el comportamiento y las relaciones de la sociedad, y los hechos que ha protagonizado el sujeto colectivo de la historia (Touriñán, 2020e). El concepto de historia social de las mentalidades se refleja muy bien en los trabajos históricos anglosajones, que van más allá de la referencia histórica de relatos bélicos. Pero son los trabajos realizados en Francia los que han hecho acreedor de entrada específica al término 'mentalidad' en el *Diccionario Minilarousse Ilustrado*: modo de pensar de una persona o de un pueblo o de un grupo (García-Pelayo, 1983, p. 1234).

La mentalidad es el conjunto de ideas y representaciones mentales unidas por relaciones lógicas y creencias que un individuo tiene sobre algo (Bouthoul, 1970, p. 31). Ese algo puede ser la vida, el mundo, una disciplina científica. Por eso se habla de mentalidades, pero especificadas o cualificadas. Hablamos de mentalidad matemática, musical, cívica, mentalidad filosófica; mentalidad marxista, positivista, humanista, etc. Hay mentalidades filosóficas sobre las ideas del mundo y de la vida y hay mentalidades educativas que versan sobre las finalidades de la educación y cómo lograrlas. Hay mentalidades didácticas centradas en el modo de enseñar y concebir la enseñanza. Hay mentalidades pedagógicas centradas en la educación como objeto cognoscible, enseñable, investigable y realizable, desde la disciplina Pedagogía.

Las Mentalidades siempre se han sustantivado en lo común a todas ellas: son representación derivada de ideas y creencias sobre su objeto de representación o de comprensión (Dilthey, 1974; Romero, 1961). En unos casos hay mentalidad filosófica basada en la Concepción del mundo y de la vida, del sujeto y del objeto,

de lo real y de lo ideal), en otros casos hay mentalidad antropológica basada en la comprensión del hombre y de la condición humana como agente de relación con el mundo de objetos y de sujetos (real-ideal; yo, el otro, lo otro), en otros hay mentalidad matemática, basada en el uso y comprensión de las relaciones matemáticas; mentalidad literaria basada en el uso y comprensión de las posibilidades de componer con el lenguaje escrito; en cada caso, puede haber mentalidad analítica, mentalidad pragmática, mentalidad autoritaria, mentalidad musical, etc.

Hemos de insistir en que la mentalidad pedagógica es específica (cualificada, diferenciada), pero sustantivamente es mentalidad y se le aplica lo que corresponde al concepto de mentalidad: modo de pensar.

Pero la Mentalidad pedagógica no es sobre el mundo y la vida o sobre la condición humana, sino que es comprensión específica del conocimiento de la educación desde su capacidad de resolución de problemas y la resolución de problemas exige una postura sobre la relación teoría-práctica, porque la intervención es acción y, en relación con la educación, eso exige el paso del conocimiento a la acción. La corriente de conocimiento de la educación representa el modo de entender el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica representa el modo de entender la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. Se sigue de lo anterior que la mentalidad pedagógica es una mentalidad específica.

La mentalidad pedagógica es sustantivamente mentalidad; es modo de pensar que articula ideas y creencias con expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar, para crear cultura y símbolos, notar y significar la realidad y comprenderla como mundo y como interacción sujeto-objeto que afecta a la condición humana. La mentalidad pedagógica, como cualquier mentalidad, requiere integración cognitiva e integración creativa.

Además, la mentalidad pedagógica es representación de la acción; la intervención es acción. A la mentalidad pedagógica como representación le corresponde en cada caso dar cuenta del paso del conocimiento a la acción, atendiendo a la relación teoría-práctica, y esto quiere decir que la representación debe buscar la integración afectiva que hace posible la concordancia de valores y sentimientos en cada acción, porque el paso del conocimiento a la acción requiere generar vínculo afectivo entre un valor y aquello que queremos hacer; la mentalidad pedagógica exige, por tanto, relación valor-pensamiento-sentimiento-creación (Touriñán, 2016a).

La mentalidad pedagógica es específicamente, como adjetivo y cualificación, pedagógica: centrada en el conocimiento de la educación, que permite representar la acción de educar, atendiendo a la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica es necesariamente especificada; es la mentalidad referida a la disciplina pedagogía, es decir la disciplina que tiene como objeto el conocimiento de la educación y permite explicar, interpretar y transformar la educación como conocimiento y como acción. La mentalidad pedagógica no es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica es sustantivamente mentalidad, pero adjetivamente es disciplinar y específica, es pedagógica (Touriñán, 2017a).

La mentalidad pedagógica no es una ocurrencia mundana, subjetiva y arbitraria que se identifica con dejar ir la propia capacidad de interpretación y análisis de lo que pasa en educación, dando libre curso a la especulación espontánea y desordenada, a la libre asociación de ideas e imágenes, de manera que, sin necesidad de disciplina y estructuralidad, fluya ya un pensar individual penetrante y poderoso. Tampoco es una construcción académica y libresca, en el sentido peyorativo de la palabra, que permite creer que las ideas solo están en los libros y hay que quedarse en ellos, porque las ideas no son un atajo inmejorable para acceder al núcleo duro del sentido de lo real, resistiéndose a aceptar el principio de que nada hay más práctico que una buena teoría.

La mentalidad pedagógica se gana el calificativo de “concepto apropiado”, si, efectivamente, permite y consigue desplazarnos a otro escenario teórico, esto es, a un entramado de preguntas completamente diferente. Lo nuevo, en materia de mentalidad, no es aquello que se anuncia, sino aquello que consigue que hagamos interpretaciones bajo una nueva luz.

La mentalidad pedagógica es el mapa mental de la relación teoría-práctica establecida en el conocimiento de la educación para la acción educativa, según la corriente de conocimiento asumida. La mentalidad es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica y, por derivación, de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en su concreta realización. La mentalidad pedagógica es, por tanto, la representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la

relación teoría-práctica. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de problemas en cada intervención desde la relación teoría-práctica.

La representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, que es la mentalidad pedagógica, funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto y determina una significación y validez de un modo de pensamiento singular desde la corriente de conocimiento asumida para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica, precisamente por funcionar como presupuesto y como supuesto de investigación, determina un modo de pensamiento singular para esos cuatro elementos: la mentalidad pedagógica no se entiende sin hacer referencia a esos cuatro componentes estructurales de la intervención, porque se concreta por medio ellos en cada acción, ni ellos se pueden entender en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse con significación y validez. Por esa relación entre esos cuatro elementos y la mentalidad puede decirse que se convierten en componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad, porque, de lo que se trata, es de hablar de la relación teoría-practica no en abstracto, sino en concreto en cada acción; y cada acción se visualiza en conocimiento, función, profesión y relación educativa que, en definitiva, es el ejercicio del paso del conocimiento a la acción en cada intervención.

Así pues, identificamos como componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la mentalidad pedagógica: el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa. Son cuatro componentes que se distinguen de los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios), pero que van unidos todos ellos en la intervención

Con mentalidad filosófica podemos asumir los interrogantes generales formulamos del siguiente modo: ¿Que nos puede decir la filosofía de la educación sobre nuestro presente, marcado por profundos sucesos que vienen afectando no sólo la condición humana, sino el entorno natural, que clama a gritos que la especie homo sapiens se detenga en su proceso de auto aniquilación?, ¿Qué papel juega la filosofía en la educación y qué nos dice en momentos de

incertidumbre como la que hoy vivimos? Y en consonancia con esa mentalidad filosófica puede asumirse que, de algún modo, el tema central de un debate sea la incertidumbre.

También podemos asumir con mentalidad filosófica que la incertidumbre quiere decir falta de certeza. Lo cual nos lleva a la falta de seguridad en la toma de decisión frente a lo que se vive y en especial a lo que se puede venir en un futuro inmediato; pues frente a nuestra actualidad, ya carga de múltiples problemas, no poseemos las suficientes herramientas y conocimientos para afrontarla. De este panorama no se escapa la filosofía, tampoco la educación, la escuela, el saber pedagógico del docente.

Ahora bien, con mentalidad pedagógica, la incertidumbre que nos ha tocado vivir no debe inducirnos a pensar que los profesionales de la educación no saben cuál es su función en la intervención pedagógica.

Si queremos agentes autores de sus propios proyectos y no solo actores, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propias metas. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación con “el otro” y “lo otro” en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada se predica de la tarea de educar, a la hora de atender a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, Dir., 2012).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida

individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia ciudadana pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Touriñán, 2020e).

Es un objetivo básico de la Pedagogía hacer comprender que la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad debemos cumplir en el marco legal territorializado.

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica buscamos la resolución del problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y de intervención. La mentalidad y la mirada pedagógicas son lo que nos hace ser competentes en la toma de decisiones técnicas. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas y con independencia de la ideología política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones técnicas con independencia de que el educando sea hijo de liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etc., y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es fácil dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero ética,

política y pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica (Touriñán, 2019f, 2020b y 2020e).

Es de sentido común distinguir entre político y politólogo, entre músico y musicólogo; entre artista y crítico de arte; entre médico y ministro de sanidad; entre pedagogo y ministro de educación, entre filósofo y pedagogo, etcétera. Todas esas diferencias apuntan a la distinción entre conocimiento y acción y tipo de decisión y precisamente por eso decimos también que son diferentes Pedagogía y educación. Desde el punto de vista del conocimiento de la educación se distingue entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, es decir, entre educación y pedagogía. La pedagogía es el conocimiento de la educación y educación es lo que hay que conocer, el ámbito de estudio es la acción concreta de educar y su resultado. El problema no está en que la educación es conocimiento y acción, sino en que la educación es el instrumento por medio del que se forman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para que el hombre pueda educarse y transformar la sociedad, si así lo decidiera. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo. Y eso hace que la educación sea un asunto de interés político y una cuestión política de gran interés, porque la política se encarga de ordenar la vida en común. Igual que la salud, la vivienda, etc., pero nada de eso hace que el arquitecto, el pedagogo o el médico sean cargos políticos y no técnicos. Nada de eso puede hacernos confundir ambas cuestiones: *la mentalidad pedagógica es técnica, no es política, aunque ambas mentalidades se preocupen y ocupen de la educación*; aquella para explicar, interpretar y transformar acontecimientos y acciones educativas y esta para ordenar medios y aportar recursos que contribuyan al bien común de los ciudadanos, en nuestro caso, por medio de la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, 2017a y 2020a).

Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano el significado de educación, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana. Y esto resalta la evidente necesidad en la formación de profesores de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar; en definitiva, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, en la

perspectiva mesoaxiológica, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada.

Nada de lo dicho obliga a confundir la mentalidad técnica y la mentalidad política. Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, la diferencia entre dimensión técnica, moral, ética y política de la decisión coloca a los profesionales de la educación en situación de no convertirse en charlatanes opiniómanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. En definitiva, ética, política y pedagogía son complementarias y compatibles en la decisión personal y tienen su lugar en la relación justicia, poder y verdad.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. *La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas*

sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social.

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación, que está ajustado a criterios de significado. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales. Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación, técnicamente, y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación (Touriñán, 2015a).

Hay un salto cualitativo respecto de la buena educación cuando asumimos que calidad tiene que ver con los profesionales de la educación y con el conocimiento que les da competencia técnica. El profesional aprende a valorar como educativo cada medio que utiliza al construir ámbitos de educación, hacer diseños educativos y generar la intervención pedagógica derivada. Los medios así concebidos se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne de valor educativo. Y a todo esto contribuye la reflexión filosófica, sin lugar a duda, pero no suple ni anula la indagación pedagógica.

En la obra de Dewey "*Democracia y Educación*" encontramos la primera manifestación de que la Filosofía está íntimamente relacionada con la Pedagogía y su valor es el de hacer teorías de la educación entendida esta como una práctica deliberadamente dirigida:

> "La filosofía *constituye,* a la *vez,* una *formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una* propuesta de puntos de vista y de métodos mediante los cuales puede efectuarse un equilibrio mejor de los intereses. Como la educación es el proceso mediante el cual se puede realizar la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis *respecto a lo que es deseable,* alcanzamos una justificación de que la filosofía *es* la teoría *de la* educación (entendida esta) *como una práctica deliberadamente dirigida*" (Dewey, 1971, p. 350. El subrayado es mío).

Pero, si identificamos Filosofía y Pedagogía no hay un carácter específico de la función pedagógica que la distinga de otras funciones; es una experiencia práctica. La función pedagógica no tiene ninguna característica que la distinga lógicamente de una función moral y práctica. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, la función pedagógica *es puramente práctica en un doble sentido.* Es la propia práctica de nuestra actuación la que corrige el modo de intervenir. Y, además, es práctica en el sentido moral del término, porque la decisión del modo de intervenir se justifica moralmente. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, el conocimiento de la educación es experiencial y eso quiere decir que la teoría no es vista como el conocimiento que explica el modo de intervenir, sino como la propuesta de fines de vida, deseables que justifican una práctica educativa deliberadamente dirigida a ellos. De este modo en esa mentalidad lo probado moralmente se convierte automáticamente en pedagógicamente probado.

Es verdad que, en cuestiones morales, lo que no está vindicado, moralmente, no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica, pero una meta moral no es sin más una meta de educación, porque existe el ámbito de la decisión técnica y, porque acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no son lo mismo. Existe, en efecto, un ámbito de la educación que se identifica con el desarrollo de la dimensión moral. Pero las opciones morales y el dominio de los conocimientos morales son conocimientos de áreas culturales, que no invalidan el carácter contextual de esos conocimientos en el desarrollo de destrezas morales, ni anulan el

carácter científico-tecnológico de la investigación pedagógica de fines y medios implicados en el proceso de la educación moral.

La identificación de problemas morales y problemas educativos equivale a identificar erróneamente fines del sujeto y fines del objeto. De manera magistral el profesor González Álvarez afirma que esta identificación:

> "no prueba nada porque confunde cosas que deben ser distinguidas y da por resueltas numerosas aserciones cuestionables y hasta falsas. (...) Es cierto que *la ética* se ocupa de los fines; pero, *entiéndase bien, de los fines de su sujeto, no de los fines de los objetos que pertenecen* a otras ciencias. La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión del fin del hombre, de quien los actos que estudia son. (...) La educación es en el hombre; *pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre.* Ante confusión semejante -demasiado frecuente, por desgracia-, anticipamos aquí que *la educación es para el hombre.* (...) *Sin embargo la educación no es el hombre.* (...) *Como* la ética se ocupa del ente moral, (...) y la educación no se sitúa en una realidad de este tipo, la disciplina que trate de la educación no podrá quedar absorbida en la filosofía moral" (González Álvarez, 1977, p. 19).

En perspectiva pedagógica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación. Y hay, además, un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida. Lo obligado en pedagogía es valorar cada medio como educativo desde el conocimiento de la educación. Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía (Touriñán, 2016a, 2017b, 2019c, 2019d, 2020a y 2021).

Yo no tengo duda de que, si hacemos esto, la calidad de los profesionales de la educación fundada en el conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía contribuirá al logro de una educación de calidad y nuestra imagen social se verá reforzada, porque contribuiremos a satisfacer esa necesidad social desde nuestra capacidad de resolución de problemas de educación. Y por todo lo anterior, concluyo este epígrafe resumiendo, conceptualmente, la perspectiva mesoaxiológica en los siguientes postulados (Touriñán, 2020a):

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

10. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PERMITE IDENTIFICAR LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA COMO EXPERIENCIA PRÁCTICA, COMO UTILIZADORA DE PRINCIPIOS Y COMO GENERADORA DE PRINCIPIOS

Algunos autores sostienen, expresa o tácitamente, que la educación no es un objeto de estudio genuino; no es un ámbito de conocimiento con un origen y propósito distinto. Es, más bien, una parte de otras preocupaciones intelectuales que se resuelve práctica y experiencialmente.

Otros autores mantienen que la educación es un objeto de estudio genuino; tiene un propósito específico y distinto. Pero en tanto que objeto de conocimiento, la educación no constituye una disciplina con conceptos propios que tienen significación intrínseca al ámbito de conocimiento; es una disciplina subalternada. Como objeto de conocimiento la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras que actúan como *teorías interpretativas*, utilizando tan sólo los principios elaborados por esas teorías interpretativas. Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Desde esta perspectiva de aproximación subalternada, existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

Defender exclusivamente el carácter subalternado para la investigación pedagógica, supone colocarse en una posición incompatible con el reconocimiento de la educación como disciplina de conocimiento que tiene autonomía funcional y es capaz de generar conceptos con significación intrínseca a su ámbito de estudio como las disciplinas generadoras; es decir, defender exclusivamente el carácter subalternado para la investigación pedagógica, significa negar a la Pedagogía el carácter de disciplina generadora. La posición subalternada es

compatible con la posibilidad de conocer científicamente el fenómeno educativo por medio de teorías interpretativas y si se defiende con exclusividad esa posición, se hace incompatible también con la posición que limita la educación a una actividad puramente práctica.

Los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación basan sus argumentos en la opinión de que el conocimiento de la educación se resuelve con el conocimiento de las teorías más significativas de esas otras disciplinas: la educación no se resuelve sólo con la práctica, hay estudios científicos de la educación, pero los términos educacionales no tienen significación propia, son aplicaciones de y se reducen a conceptos de las teorías interpretativas.

Los partidarios del carácter subalternado de la Pedagogía manifiestan que, es lícito afirmar que la física no es matemática, aunque use provechosamente los principios matemáticos. La física y la matemática son disciplinas autónomas (cada una valida sus resultados en conceptos y pruebas específicas del propio ámbito disciplinar) pero tienen dependencia disciplinar (la física usa pruebas y conceptos matemáticos que debe respetar sin falsearlos, aunque ese uso correcto no garantiza la validez del resultado obtenido en la física). Los partidarios de la concepción subalternada del conocimiento de la educación mantienen que la educación no es como la física; y, justamente, es esa diferencia la que hace que la educación no constituya una disciplina autónoma y la física sí. Para ellos, en la Pedagogía, no sólo hay dependencia disciplinar, hay subalternación, porque en los conceptos de la educación no hay significación intrínseca, más allá de los contenidos que aportan las disciplinas generadoras (Hirst, 1974, caps. 3 y 4 y 1966, pp. 42-50).

De forma explícita nos dice Hirst que los ámbitos del conocimiento se constituyen en formas de conocimiento autónomo distinguibles entre sí de tres maneras interrelacionadas:

a) Cada forma de conocimiento tiene sus conceptos distintivos que caracteriza distintos tipos de comprensión. Los conceptos científicos, tales como observación, contrastación u otros, generan un tipo de comprensión de experiencias distinta los conceptos morales de bien, deber o justicia.
b) Estos conceptos (científicos, morales, estéticos, religiosos, etc.) surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan qué proposiciones significativas pueden ser hechas. Precisamente por eso, podemos decir que no tiene más significación en su ámbito hablar de la bondad moral

de los triángulos que del color de los átomos o de la raíz cuadrada de la bondad.

c) Cada forma de conocimiento tiene sus particulares modos de prueba acerca la verdad y validez de sus proposiciones. Cada una de esas formas de conocimiento es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Puede constituirse en una disciplina o subdividirse en muy diversas disciplinas con la misma estructura lógica, pero de diferente contenido, como ocurre en caso de la ciencia como forma de conocimiento que se subdivide en física química, biología, etcétera.

Las formas de conocimiento, o las disciplinas de cada forma se relacionan entre sí. La disciplina autónoma A puede usar la disciplina autónoma B para sus investigaciones, pero la validación de los conocimientos en la disciplina autónoma A no queda realizada por haber usado la disciplina autónoma B, sino por las pruebas apropiadas a la disciplina autónoma A. En este sentido, se dice que la física usa la matemática, pero ésta no justifica la física. Evidentemente, una teoría física no es correcta, si falsea sus pruebas matemáticas; pero la validez matemática de los trabajos no garantiza la validez de la teoría creada en física. Esto es así, porque una teoría A de física, garantiza la utilización de «X, Y,Z -instrumentos y datos de otros campos-, porque existen unas razones, «a, b, c» -del sistema conceptual de la física- que permiten razonar acerca de pertinencia. En este caso la dependencia disciplinar no es subalternación.

Para la mentalidad subalternada, la educación no constituye una disciplina autónoma, porque un principio «A» de educación se valida en términos de «X, Y, Z» -que son propuestas de la Psicología, Filosofía, Sociología u otra disciplina generadora, porque no existen razones pedagógicas «a, b, c». “No hay nada lógicamente distinto en los conceptos educacionales tales como aula, profesor, asignatura, (...). Estos conceptos son usados para resaltar el área de interés en la que se ocupa el investigador, pero no suponen una significación distinta” (Hirst, 1966, p. 49). En este caso, la dependencia disciplinar se convierte en subalternación. En nuestra opinión, la tesis de la subalternación necesita suplementación:

1.- Entender la educación en cuanto objeto de conocimiento como absolutamente equivalente a conocimiento subalternado, o sea, elaboración de la educación sólo con las teorías significativas de las disciplinas generadoras, supone no distinguir o despreciar la distinción que existe entre utilizar principios de otras

disciplinas en la educación y desarrollar principios de intervención pedagógica. Si no atendemos a esa distinción, afirmamos implícitamente un error: que, por ejemplo, psicológicamente probado, equivale a pedagógicamente probado. Adviértase que nuestra tesis no afirma que no existan casos en los que lo psicológicamente posible sea pedagógicamente permitido. Tampoco se afirma que las disciplinas generadoras mantengan falsedades y la Pedagogía, al descubrirlas, las rechaza. Lo que afirmamos es que la concepción subalternada del conocimiento de la educación es insuficiente, porque no basta con que la disciplina generadora prueba algo para que quede probado pedagógicamente. El desarrollo de principios pedagógicos de intervención requiere una elaboración teórica y tecnológica de la educación en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación.

2.- Si la educación es sólo un conocimiento subalternado, se sigue que especializarse en educación es especializarse en las profundas y consolidadas conclusiones que se extraen de, por lo menos, cuatro disciplinas sumamente complicadas: biología, psicología, sociología y antropología. Se entiende perfectamente que, ante estas tesis, las profesiones de la educación se vean afectadas de dos modos fundamentales. De una parte, los conocedores de esas disciplinas generadoras consideran como aficionados a los profesionales de la educación, en las tareas de la educación que se resuelven desde las disciplinas generadoras. Es innegable que los psicólogos, antropólogos o sociólogos se consideran más capacitados para investigar los problemas psicológicos, antropológicos o sociológicos de la educación que los pedagogos. Adviértase que lo grave no es que el profesional de la educación sea considerado un aficionado, sino que se encuentra comprometido en el dominio de las preocupaciones intelectuales de otros profesionales. De otra parte, al ser su formación básica el dominio de las preocupaciones intelectuales de otros profesionales, todo lo que constituye su formación, a excepción de las prácticas, podría ser adquirido en otras carreras. De este modo se fomenta desafortunadamente una tendencia anti intelectualista, como dice Belth (1971, p. 2), en los profesionales de la educación: sólo aquel que es profesor y ha trabajado en el aula comprende el problema educativo de las teorías del aprendizaje; no se trata de afirmar que la práctica sea suficiente para resolver el conocimiento de la educación; se trata más bien en la corriente de subalternación de defender que, una vez aprendidos los principios las

disciplinas generadoras, se completaría la formación del profesional con 'las prácticas', porque en ellas es posible practicar los principios de las disciplinas generadoras.

3.- Si distinguimos "utilizar principios de disciplinas generadoras en la intervención pedagógica" y "desarrollar principios de intervención pedagógica", el conocimiento de la educación no es simplemente subalternado. La generación de principios de intervención pedagógica no exige "tomar" las teorías de las llamadas disciplinas generadoras, 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 generadoras 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 de investigación de otra disciplina -biología, psicología, u otra-, es distinto a justificar ese campo como objeto de preocupación intelectual específica y autónoma. 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.

   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 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 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 teoréticos (...) con fragmentos de realidad, y contrastar estas

> imágenes mediante la lógica, otras construcciones teoréticas, 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.)

En definitiva, a favor de los partidarios de la subalternación del conocimiento de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconociéramos la significación intrínseca de los conceptos del ámbito de la educación. Pero, en su contra, es de sentido común reconocer que, en los productos culturales, la ausencia de reconocimiento de una determinada condición, en una época histórica concreta, no es prueba de la no necesidad de esa condición. 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, además, y en contra de la tesis de la subalternación, 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 la disciplina generadora.

En la hipótesis de subalternación, lo probado por las disciplinas generadoras queda probado pedagógicamente, porque la educación es sólo

un marco de referencia; los términos educacionales carecen de significación intrínseca.

Los estudios científicos subalternados de la educación son necesarios, pero no son suficientes para resolver el conocimiento de la educación porque, como acabamos de ver, hay problemas de intervención pedagógica que quedarían sin resolver, si no se busca significación intrínseca para los términos educacionales.

La tesis de la subalternación debe rechazarse, no en lo que tiene de fecunda para la investigación educativa, sino en lo que tiene de paralizadora de otras vías de investigación. Dependencia disciplinar no es lo mismo que subalternación. En otras palabras, la tesis de la subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca en los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Así pues, existen estudios científicos subalternados de la educación, pero la significación intrínseca de los términos educacionales abre el camino para hablar además de autonomía funcional en estudios de la educación.

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 disciplina 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 es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas 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, (…). 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.)

Es mi opinión fundamentada que tenemos experiencias suficientes para probar la extensión que se ha operado en la educación como objeto de conocimiento. Ninguna disciplina es absolutamente autónoma, porque todas, prácticamente, utilizan datos de otras disciplinas, una vez que los han elaborado. La física no es matemática, pero usa provechosamente la matemática. La educación no es física, pero es una disciplina como ella que usa provechosamente datos y técnicas de otras disciplinas. No es suficiente concebir la educación como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirma que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, biológica, antropológica, etc., en la educación, según cuál sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. No están en condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

Para nosotros, utilizar principios de las disciplinas generadoras en la educación no es lo mismo que desarrollar principios de acción. El desarrollo de principios de acción en Pedagogía requiere una elaboración teórica de las condiciones y supuestos mediante los cuales las teorías interpretativas se convierten en recurso explicativo de intervención pedagógica. Y esto quiere decir que en los términos educacionales hay una significación propia, algo lógicamente

distinto que permite razonar acerca de la pertinencia de la utilización de principios de las teorías de las disciplinas generadoras.

Existen hoy diversas investigaciones de los conceptos educacionales que ponen de manifiesto la insuficiencia de las aproximaciones extrínsecas, para justificar la acción pedagógica (Touriñán, 1987a). No es suficiente la interpretación del campo educativo desde las disciplinas generadoras, 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 interna del término "alumno" y cuando simplificamos la explicación en términos de "aprendiz lento" (Walton, 1971).

El argumento de la extensión del conocimiento de la educación tiene por objeto explicar, por una parte, por qué en un determinado momento cabría aceptar que en los conceptos educativos no hubiera nada intrínseco, sin que ello suponga aceptar que ahora ocurre lo mismo y, por otra, exponer algunos ejemplos consolidados en la investigación pedagógica a través de los cuales se confirma la extensión de la educación como objeto de conocimiento y la presencia de significación intrínseca en los conceptos educacionales.

Las hipótesis de trabajo son muy distintas, si aceptamos la significación de los términos desde la disciplina generadora, o si, por el contrario, buscamos para la Pedagogía una significación intrínseca en conceptos educacionales.

Tenemos experiencias suficientes para probar la extensión que se ha operado en la educación como objeto de conocimiento. Ninguna disciplina es absolutamente autónoma, porque todas, prácticamente, utilizan datos de otras disciplinas, una vez que los han elaborado. La física no es matemática, pero usa provechosamente la matemática. La educación no es física, pero es una disciplina como ella que usa provechosamente datos y técnicas de otras disciplinas. No es suficiente concebir la educación como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Las experiencias de extensión del significado de los términos educacionales confirma que la tesis de subalternación no necesita revisión, lo que necesita es suplementación; sus argumentos son coherentes con una concepción de disciplina subalternada; nuestras críticas son pertinentes en la misma medida que hay significación intrínseca de los términos educacionales y no les prestamos la atención debida desde la concepción subalternada del conocimiento de la educación. Si hay problemas de educación que se resuelven en términos de las disciplinas generadoras, en esos problemas, hablando con propiedad, sólo hay función psicológica, sociológica, biológica, antropológica, etc., según cual sea la disciplina generadora desde la que se resuelve el problema. Pero los partidarios de la subalternación, desde el momento que niegan la significación intrínseca a los términos educacionales, entienden que *la función pedagógica es sólo utilizadora de principios de las disciplinas generadoras.* No están en condiciones de diferenciar fines de educación y metas legitimadas pedagógicamente, porque no distinguen entre metas de un sistema (pedagógicas) y expectativas sociales dirigidas al sistema.

11. LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA EXIGE GENERAR PRINCIPIOS DE ACCIÓN

En la *mentalidad pedagógica marginal* la función pedagógica es considerada como una función puramente práctica; el conocimiento del acto de intervención es simplemente experiencial. Justamente por eso la preparación del profesional de la educación, tomando como ejemplo la docencia, se reduciría básicamente al dominio de los conocimientos del área cultural en la que habría de impartir docencia, al conocimiento de las finalidades de vida moralmente deseables y a la experiencia de su propia actuación que valida las reglas de intervención.

En la *mentalidad pedagógica subalternada* la función pedagógica es considerada como una tarea susceptible de conocimiento científico. Es una función especializada consistente en prescribir reglas de intervención educativas validadas por medio de las vinculaciones que las diversas teorías interpretativas de las disciplinas generadoras habrían establecido entre las condiciones de un acontecimiento educativo. La especialización para la función pedagógica no se alcanza sólo con la práctica; para establecer reglas fundadas se requiere además el dominio de las interpretaciones que las ciencias de la educación -Sociología, Psicología, Biología, etc.- han creado (O'Connor, 1971; Hirst, 1966).

En la subalternación, la función pedagógica es utilizadora de principios de las disciplinas generadoras. Justamente por definir así la función pedagógica, se puede entender fácilmente que el espacio ocupacional de la función pedagógica sea disputado por psicólogos, sociólogos, economistas, etcétera.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación establece complementariedad en la formación para funciones distintas. La teoría es competencia de los especialistas en disciplinas generadoras; construyen y validan los modelos de explicación de acontecimientos educativos en términos de las disciplinas generadoras, y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas correspondería al especialista de apoyo (el inspector, el director de centro, el orientador, etcétera), que realizará investigación aplicada como teoría práctica. Al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa, porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Nosotros ya sabemos que cada función pedagógica implica problemas teóricos, tecnológicos y prácticos. Al técnico de cada función le corresponde conocer los suyos. Hay técnicos en una función a los que les corresponde estrictamente el calificativo de “practicones” y hay técnicos en esa misma función que entienden los problemas teóricos y tecnológicos de su función y saben hacer investigación activa para ajustar la secuencia de intervención a cada caso concreto.

La función pedagógica, *en la mentalidad pedagógica autónoma,* es la puesta en acción de la investigación realizada por la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación, o, dicho de otro modo, el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio de la Pedagogía entendida como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional. Justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, son problemas incuestionables de la función pedagógica.

La función pedagógica es en este caso especializada y específica. La educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos; el alumno no es simplemente un aprendiz; la enseñanza no es sólo un aprendizaje; la educación no es solo enseñanza; etcétera.

Además del dominio adecuado de los conocimientos del área cultural en la que se imparte docencia -tomando como referencia una de las funciones

pedagógicas-, el control de proceso educativo, en este caso, supone, no sólo el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que aprende -como los estudios interdisciplinares de la educación han probado-, sino también el conocimiento de un cuerpo teórico sustantivo que justifique la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación.

La función pedagógica es en este caso generadora de principios y requiere el dominio de las teorías interpretativas, no con la intención de que al pedagogo le corresponda hacer esas investigaciones (son investigaciones subalternadas, validadas desde los estudios científicos subalternados), sino con la intención de entenderlas en la misma medida que hay problemas educacionales que se resuelven de ese modo y que hay problemas educacionales cuya resolución exige la reducción metodológica.

Lo que se pretende explicar, interpretar y construir en el conocimiento de la educación como disciplina con autonomía funcional es la intervención pedagógica. Justamente por eso la *intención del conocimiento de la educación es tecnológica:* explicamos e interpretamos intervenciones educativas; y partiendo de esas interpretaciones construimos intervención pedagógica: acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja (educación).

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento fundado en la *decisión técnica* que es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades y su criterio de decisión es técnico, *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa,* en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito (Touriñán y Rodríguez, 1993),

La Pedagogía es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación).

Pero, además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa

requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción educadora. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone el dominio del medio cultural al nivel suficiente que se requiere, no solo para enseñarlo, sino también para construirlo como experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, hay competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio o ámbito de educación y educación en valores relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa.

Tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone conocimiento pedagógico para construir experiencia axiológica de valor educativo con el área en cada intervención. La pedagogía mesoaxiológica transforma información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustándolo al significado de educar; valora el medio como educativo y para ello transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación; es mesoaxiológica porque comprende el medio, valorándolo como educativo.

La pedagogía es mesoaxiológica, porque transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación”,* un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada a criterios de significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a

las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área en cada acepción técnica de ámbito. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se construyen y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la Pedagogía focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada especializada hacia su objeto de estudio e intervención.

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. Pero, además, la Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones, tomando como referente la relación teoría-práctica en cada acción y su capacidad de resolución de problemas. No sólo enseñamos áreas culturales, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada y mentalidad pedagógicas.

En la mentalidad pedagógica autónoma, la función pedagógica no se identifica con un determinado nivel de construcción epistemológica. La función se ejerce sobre ámbitos de realidad con significación intrínseca dentro de la educación -la enseñanza, el sistema educativo, la intervención pedagógica, entre otros-, y cada uno de esos ámbitos plantea sus propios problemas teóricos y tecnológicos sustantivos. No por otra cosa, sino por esta, puede decirse que la función pedagógica en la corriente autónoma es generadora de principios de intervención y tiene que desarrollar objetivos intrínsecos. Lo que se especializa en este caso no es la tarea, como en la subalternación, antes bien lo que se especializa es la disciplina con la intención de establecer metas pedagógicas y reglas de intervención derivadas desde el propio proceso.

La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Lo específico de la función pedagógica es construir hechos y decisiones pedagógicas. Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca

al ámbito de 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 conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con mentalidad *pedagógica específica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación, con visión crítica de nuestro método y de nuestros actos.

Este modo de aproximarse a la investigación pedagógica recaba para sí una función pedagógica específica que puede ser aprendida y enseñada, pero que legítimamente no puede ser usurpada, ni confundida desde estudios interdisciplinares de la educación. Hoy podemos afirmar que la Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción y tiene capacidad de resolución de problemas específicos de educación. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. En definitiva, ejercemos funciones pedagógicas para educar con las áreas de experiencia, porque las convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas.

12. CONSIDERACIONES FINALES: LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA ES FOCO PARA RESOLVER PROBLEMAS DE EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA (BIEN COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA MATRIZ, BIEN COMO DISCIPLINAS SUSTANTIVAS INDIVIDUALIZADAS, O BIEN COMO DISCIPLINAS APLICADAS)

Estudiar, investigar e intervenir son tres actividades académicas que permiten encuadrar el contenido de este capítulo. Estudiar es disponer y organizar una información escrita para su dominio por medio de las actividades pertinentes. Estudiar no es investigar, aunque para investigar sea necesario estudiar, ya que por medio del estudio llegamos a conocer y dominar el estado de la cuestión en cada problema de investigación. El que estudia se enfrenta con

el saber ya hecho y lo que busca es asimilárselo tal y como está dado; el que investiga se acerca cauteloso al saber ya hecho, lo que busca no es asimilar ese saber, sino, más precisamente, probar la validez de ese saber o construir otro. En la investigación avanzamos sobre lo que ya sabemos y descubrimos nuevas cosas que deben fundarse con credibilidad.

La intervención pedagógica se convierte en una decisión técnica fundada en el conocimiento verdadero de lo que significa educar. Desde esta perspectiva, la intervención pedagógica se entiende como acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con el conocimiento de la educación. Y, si esto es así, podremos decir que conocer, estudiar e investigar son conceptos distintos que nutren la intervención pedagógica, siempre orientada a la acción desde el diseño educativo en cada ámbito de educación.

En las carreras cursamos el grado, y el postgrado (sea máster o sea doctorado) y en la profesión intervenimos. En todos los niveles aprendemos, comprendemos y evidenciamos que teoría, tecnología y práctica están interrelacionados en cada intervención. El conocimiento y la acción están siempre integrados en la intervención pedagógica y la cuestión clave es que eso no se puede entender sin tener una clara visión de la relación teoría-práctica.

La educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas y teorías sustantivas y se han generado ya términos propios con significación intrínseca a la educación.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado. En este trabajo se aborda la distinción entre los conocimientos especializados de cada área cultural que se enseña y el conocimiento específico del estudio de la educación como objeto de conocimiento. Además, se estudian diversos modelos de evolución del conocimiento de la educación, enfatizando el interés y utilidad del modelo de crecimiento para poder entender la diversidad de paradigmas dentro de la homogeneidad de criterios respecto del conocimiento de la educación

El contenido de este capítulo explica la importancia del estudio de la relación teoría-práctica para obtener el conocimiento especializado y específico de la educación: el conocimiento pedagógico. Para ello se establece una relación entre significación y conocimiento de la educación por medio de la capacidad de resolución de problemas para la intervención, y se debate su estructura y utilidad

para la intervención a través de la relación teoría-práctica en cada corriente del conocimiento de la educación (marginal, subalternada y autónoma).

En Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación, podemos hablar con propiedad de significado del término 'educación' y podemos hablar de significado del conocimiento de la educación. Pero, además, podemos hablar de significación como principio de investigación pedagógica. La significación como principio de investigación apunta a la validez y a la fiabilidad del significado, al valor metodológico del significado. En pedagogía, un conocimiento es válido, si tiene capacidad de resolución de problemas de educación, es decir, si, de un modo u otro, sirve para educar.

En el entorno académico español distinguimos "Pedagogía" como carrera y como disciplina y "Educación" como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, porque el *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es "facultad, arte o ciencia" y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso, (DRAE, 1999, 21ª ed.). Pero, además, es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en este discurso, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Touriñán, 2016a; William, 2008).

Como ya he dicho en el epígrafe 6.4 de este capítulo, las disciplinas científicas pueden ser entendidas como disciplinas generadoras dentro de la corriente autónoma del conocimiento de la educación. Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo, la disciplina generadora se convierte en teoría

interpretativa del ámbito en el que se aplica. Desde los conceptos de la disciplina generadora interpretamos el ámbito al que se aplica. Desde esta perspectiva de aproximación, los conceptos propios de la disciplina Pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas (Pedagogía familiar, pedagogía laboral, pedagogía social, etcétera).

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnostico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas (psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que

tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque, dentro de “educación”, que es el objeto de estudio de la Pedagogía como disciplina, “intervención pedagógica”, “enseñanza” y “sistema educativo” son conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso intervención pedagógica, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde ellas sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela de disciplina científica matriz que les corresponde.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedecen a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en

el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios, por ejemplo, la Pedagogía General obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas, aunque lógicamente debe tener contenido propio de Pedagogía general al menos en parte, para poder denominarse con propiedad asignatura de "pedagogía general". Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Pedagogía General responda sólo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de aquella en el plan.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Pedagogía General como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la Pedagogía como disciplina sustantiva a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina de Pedagogía General sea en cada plan de estudios la asignatura que es, o pudiera llegar a ser o existir.

En el plan de estudios podríamos tener, por ejemplo, por razones pragmáticas, una asignatura cuyo contenido se centrara en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría denominar "Teorías de la Educación" y "Filosofía de la Educación" o "Antropología

de la educación", haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido que les corresponde epistemológicamente a esas disciplinas.

Pero, siendo esto así, no se sigue que, por razones pragmáticas, un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados en términos de la disciplina generadora, como disciplinas aplicadas, siempre que ese ámbito sea susceptible de ser interpretado desde los conceptos que la disciplina generadora ha creado. Es un hecho que hay pedagogía aplicada (pedagogía familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etcétera), porque los ámbitos de conocimiento (la familia, el trabajo, lo social, el ambiente, etcétera), pueden ser interpretados en conceptos construidos por la Pedagogía para el ámbito educación. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento al que se enfoca, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión "educar CON" cada uno de esos ámbitos (Touriñán, 2017b y 2020c).

Y para materializar el contenido de la expresión educar CON, desde la disciplina aplicada, o desde la disciplina científica matriz, o desde la disciplina académica sustantiva que se desgaja de ella, establecemos el conocimiento que relaciona teoría y práctica en cada caso y aseguramos, por medio de la capacidad de resolución de problemas en cada intervención, el uso educativo de la actividad común interna y externa.

El problema así planteado obliga a distinguir, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, qué aporta una disciplina), por una parte, y, por otra, las vías de investigación que se paralizan o dificultan si desde el criterio asumido en esa disciplina, se niegan las aportaciones de las demás a la educación. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de limitar el conocimiento de la educación desde una disciplina (la que yo elija). La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar el conocimiento de la educación a la disciplina de mi elección.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar para la creación de asignaturas. Mezclar en una asignatura contenidos de materias disciplinares distintas es legítimo y conveniente por razones pragmáticas, pero no se sigue de ahí que el profesor quede legitimado para confundir a los alumnos y no hacerles ver la estructura epistemológica diferente de los diversos contenidos mezclados (Touriñán, 2019c, 2019d).

El objetivo de la Pedagogía es el conocimiento de la educación y resolver los problemas de educar, y esto implica que interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada.* Por una parte, hacemos visión crítica de nuestra actuación, ajustada a principios de educación y de intervención pedagógica y, por otra parte, representamos mentalmente la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

CAPÍTULO 3

VALOR PEDAGÓGICO DE LOS MEDIOS. LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 3

1. Introducción

2. Medios y actividad. Valor pedagógico de los medios
   2.1. Libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos
   2.2. Medios, recursos o instrumentos
   2.3. Los medios educan, se ajustan a la finalidad y no son neutrales
   2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación

3. En perspectiva mesoaxiológica, hay que valorar pedagógicamente el medio y convertirlo en ámbito de educación
   3.1. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación
   3.2. Tenemos que educar las dimensiones generales de intervención

4. El nexo entre el conocimiento y la acción no son los medios sino la educación de la afectividad que permite lograr la concordancia valor-sentimiento
   4.1. La relación valor-sentimiento: de la experiencia sentida de la emoción a la experiencia sentida del valor de algo
   4.2. Educación afectiva y educación de la afectividad: la educación integral es positiva y dimensional
   4.3. La educación afectiva y de la afectividad no es solo inteligencia emocional
   4.4. Construimos cultura, simbolizando; vamos, con afectividad, de la cognición a la creatividad

5. La relación educativa es el medio idóneo de interacción educando-educador
   5.1. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar
   5.2. La competencia técnica requiere su lugar propio en la relación educativa mediada

6. Consideraciones finales: la tipología de los medios de la educación es compleja y no es unívoca, pero se vincula a la actividad

VALOR PEDAGÓGICO DE LOS MEDIOS. LA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

> "la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad" (Dewey, 1971, p. 118).

.

1. INTRODUCCIÓN

En educación, desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etcétera. Cada una de ellas usa un lenguaje específico que se conoce como forma de expresión y constituyen uno de los grupos de medios externos específicos en la actividad educativa.

Ahora bien, desde la perspectiva de la acción, la actividad común, interna y externa, del educando constituye el primer medio de la intervención, si asumimos que la actividad es el principio-eje directriz de la intervención (Touriñán, 2016a y 2020d). Hablar de la actividad en educación, supone reconocerla como principio y esto quiere decir que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente, tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

La educación es actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Usamos la actividad interna del educando

y del educador para educar: u*samos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas. La actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin hacer actividad*; nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, operando, proyectando y simbolizando creadoramente. Para educar hacemos integración cognitiva, afectiva, creativa, proyectiva, operativa y volitiva. Integramos todas esas actividades con la finalidad de educar, contando para ello con los medios internos y externos en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades a nuestro alcance.

Todos los cambios producidos por intervención de un agente se conocen como *acciones* y no hay posibilidad de acción sin medios. La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando: tiene carácter teleológico (existe un sujeto agente, educando-educador); existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo); se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente, contando con los medios que podamos disponer en cada circunstancia.

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 el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo en la orientación formativa temporal de la educación en cada ámbito de educación que construimos con la finalidad de realizar la tarea de educar y obtener el resultado educativo.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada proceso educativo su significado real. En tanto que proceso, Educar es un proceso de maduración y construcción que consiste en realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando por medio de la actividad común interna y externa del educando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados

de las mismas, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad. El hecho es que sin la actividad común no es posible educar y gracias a la actividad común podemos intervenir pedagógicamente interaccionando en la relación educativa.

Utilizar los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades, es el problema que ahora nos ocupa y reconozco que es uno de los temas que más literatura ha generado en Pedagogía. La Didáctica se ocupa de la enseñanza y la enseñanza, por definición, se ocupa de los medios dentro del desarrollo curricular, desde el diseño instructivo. Yo me siento liberado de hacer aquí un tratado de los medios e instrumentos que se utilizan en la enseñanza y de su papel en la organización escolar.

En este capítulo considero que los medios son parte de los mimbres con los que se tiene que trabajar para hacer educación. Los medios son uno de los elementos estructurales de la educación. Justamente en esa afirmación es donde está el problema que me preocupa en este capítulo, porque podemos encontrarnos con muchos libros que identifican los medios con los medios audiovisuales, otros con las nuevas tecnologías, pocos, muy pocos con los medios tradicionales y los métodos de enseñanza y todos ellos omiten en el tema de los medios o solo tocan tangencialmente la cuestión de los premios y castigos o la cuestión de los deberes o la cuestión de los hábitos (SI(*e*)TE, 2010). Incluso así, lo que es innegable es que, si conocer, enseñar y educar tienen significado distinto, diseño instructivo y diseño educativo requieren elementos de justificación y creación apropiados. En esta tarea, los medios internos y externos han sido y son utilizados de forma mítica; se han mitificado, como si la solución de la educación fuera un problema de medios y más medios.

El *Diccionario de la lengua española* admite tres significados básicos para el término 'mito' (RAE, 1999, p. 1382): relato fabuloso de acciones de dioses y héroes destinado por lo común a dar explicación imaginativa y fantástica de la realidad; persona, acto o cosa que, por su trascendencia o importancia, se convierte en modelo o arquetipo, parte de la Historia o de la tradición; cosa inventada por alguien para que circule como verdad. Son tres acepciones que responden a las funciones del mito sistematizadas por Kirk: función narrativa, fabuladora y de entretenimiento; función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria; función especulativa, aclaratoria y explicativa (Kirk, 1985, p. 262). El objetivo del análisis de Kirk es hacer comprensible que la mitificación no es una cuestión de culturas antiguas, sino un asunto existente en todas las culturas

con tradiciones, porque el carácter narrativo y funcional del mito permite amparar reacciones emocionales especiales ante el mundo, dependiendo de los símbolos en los que se ampare el mito (Kirk, 1985, p. 294). Y esto sigue siendo vigente en nuestros días, tal como podemos comprobar por el uso de lemas y metáforas en el lenguaje de la educación y también en nuestro imaginario social, como podemos advertir en determinadas películas que generan sagas con valor de mito y con contenido mitificado de superhéroes, de guerra en las galaxias, de intrigas para adueñarse del anillo simbólico o hacerse con los tronos de distintos reinos, de identidad y diferencia entre especies que se mezclan en un crepúsculo imaginario, de relación con seres extraterrestres, de desciframiento de códigos ocultos, de ensalzamiento del cuerpo perfecto, etcétera).

Actualmente es frecuente hablar de los medios como nuevas tecnologías y no de medios como componente estructural de la acción. Los medios virtuales, los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas son medios vinculados a las nuevas tecnologías y, sin lugar a duda, son medios de socialización muy potentes; se han convertido en conformadores de la comunicación educativa, pero su carácter propio no debe hacernos olvidar su papel de medios de la intervención -de mediación tecnológica sin mitificar el concepto-, en la intervención educativa que siempre responde a la relación medios-fines (Touriñán, 2016a).

El objetivo en este capítulo es hablar de forma general de los medios en tanto que elemento estructural de la intervención y por eso me preocupa el alcance general del concepto de medio en la intervención, que siempre implica una relación medio-fin; es decir, me preocupa, no la definición particular de "nuevos medios" en plural, sino el significado de 'medio' en la intervención cuyo sentido pedagógico debe ser fundamentado. Analizar el sentido pedagógico de los medios en tanto que 'medio' es, en mi opinión, la mejor manera de evitar la mitificación de los medios y a esa tarea está orientado el contenido que voy a desarrollar a continuación.

2. MEDIOS Y ACTIVIDAD. VALOR PEDAGÓGICO DE LOS MEDIOS

Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio necesario es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son mis actividades comunes internas[1]. Tengo que elegir,

comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar, interpretar y expresar; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse. Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. Este es el punto clave de su valor pedagógico, que se completa en la misma medida en que somos capaces de entender que los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa, que actúa para realizar la finalidad de la acción. El valor pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. Como vamos a ver más adelante, *la versatilidad, la reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad*, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones; los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones.

2.1. Libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos

Una de las aportaciones más beneficiosas de la situación social es la posibilidad que ofrece al hombre de contar con nuevos medios para ejercer su libertad. Los medios son elementos imprescindibles para el ejercicio de la libertad, pero sólo mantienen su valor a condición de que tengamos una clara conciencia de su concepto y de su alcance respecto del sujeto que los usa. Los

---

1 Como hemos visto en el capítulo 1, epígrafe 5.4, en el orden de actuación hay que distinguir actividad común interna y externa y actividad instrumental especificada.

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

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

medios están vinculados siempre a la relación medios-fines. Si hay medios es porque hay una relación medios-fines y nos marcamos fines.

En principio, hemos de decir que nadie niega el valor de los medios de manera absoluta. Incluso aquellos que reducen, erróneamente, la libertad a una posibilidad mental o imaginaria respecto de nuestra situación real, reconocen que tienen que contar con los medios necesarios para hacer posible esa imaginación libre.

En el punto de partida, los medios marcan las condiciones reales de posibilidad del ejercicio de cualquier actividad. Si no hay medios no hay ejercicio de la actividad. Los medios son componente estructural de la acción y por eso en cada acción según usemos los medios podremos convertirnos o no en un obstáculo para nosotros mismos y nuestras acciones. Podemos utilizar los medios en nuestra contra o usarlos a favor de nuestra acción. Algunos, basándose en el poder que tienen los medios para impedirnos obrar, afirma un valor absoluto de éstos, hasta el extremo de confundirlos con la libertad.

Efectivamente, los medios tienen el poder de anular la posibilidad de obrar. Pero, en contra de esta postura, mantenemos que son dos cosas distintas ser libre y poder hacer lo que hemos decidido. Cuando una persona dice que no es libre para hacer una cosa, quiere decir simplemente que en ese momento concreto y en esa situación no tiene los medios para hacer lo que ha decidido, pero no quiere decir, ni se infiere de ello, que no sea libre para buscar los medios que le permitan hacer efectiva su elección.

El que confunde la libertad con los medios está proclive a pensar que se es más libre cuantos más medios se tengan, cuando el único problema que plantean los medios es el de disponerlos de tal forma que nos dejen realizar lo decidido, atendiendo al sentido de acción y al sentido de vida en cada circunstancia.

En la libertad existe una raíz de carácter interior que hace referencia, de un lado, a la lucidez con que cada uno sabe enjuiciar su situación y, de otro, a la peculiar asunción que cada uno hace de sí mismo en ella. A veces no podremos obrar libremente porque nos faltan medios o porque otro nos lo impide. Sabemos, también, que no podemos hacer cualquier cosa porque nuestra realidad es limitada y no nos obedece de forma incondicional. Pero sabemos, además, que podemos intentar hallar los medios que nos permitan hacer lo que hemos decidido, atendiendo a las libertades reales y formales que nos conceden el

juego legítimo de derecho “a y de” la educación en el marco legal territorializado de convivencia (Touriñán, 2016a).

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

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

Y esto es así siempre. En cada una de las situaciones en que nos encontramos, la imposibilidad de obrar libremente para una cosa va unida a la posibilidad de actuar libremente para otras, porque los medios por sí solos no pueden destruir nuestra condición de seres libres, sino, solamente, la posibilidad de ejercer la libertad.

Desde la perspectiva de la libertad se distinguen *medios positivos* que son aquellos, del tipo que sean, que facilitan la posibilidad de obrar con libertad. Respecto de los medios positivos, hemos de contar con que no siempre están presentes y disponibles, de manera que, en ese caso, hablamos de limitaciones al ejercicio de la libertad por falta de medios.

Y precisamente por esa limitación, en la misma medida que esos medios son necesarios para ejercer la libertad y no podemos contar con ellos, hablamos de *medios negativos* y decimos que nuestra libertad está limitada, ya que no podemos hacer lo que habíamos decidido libremente en esa ocasión. En estos casos, se habla de medios negativos, porque la ausencia de medios positivos crea una realidad distinta que influye desfavorablemente en el ejercicio de la libertad. Así, se consideran como medios negativos, por ejemplo, la ignorancia -que es ausencia del conocimiento debido-, la pobreza -que es la carencia de recursos económicos necesarios-, la amnesia, la anarquía, etc.

De la exposición que estoy haciendo acerca de los medios se desprende que, además de que la propia condición humana es de suyo limitada, el hombre tiene que contar con situaciones en las que sus posibilidades de hacer lo que ha

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

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

Por último, tenemos que darnos cuenta de que los medios, no sólo pueden ser usados por un hombre para favorecer su libertad; además, los medios pueden ser usados intencionalmente por una persona en contra de la libertad de otra. Los medios por sí solos no pueden destruir nuestra condición de seres libres, sino, solamente, la posibilidad de ejercer la libertad. Pero algo distinto ocurre en otras situaciones en las que nuestra circunstancia es estar frente a otro hombre que usa unos medios en contra de nosotros. En estos casos, si la instrumentalización es efectiva, no sólo no podremos hacer lo que habíamos decidido, sino que, además, nos podemos ver obligados a hacer lo que no queremos, nos podemos ver obligados a no obrar, o, lo que es peor, pueden anular nuestra libertad interior. Como ya sabemos, la manipulación y el adoctrinamiento y la coacción intimidatoria son posibilidades inequívocas de anular la capacidad de decisión, de obligar a un hombre a hacer lo que no quiere o de impedirle hacer lo que quiere, o de actuar sin ser consciente de que está siendo instrumentalizado.

Desde el punto de vista de la acción, y aunque no todos los medios tienen el mismo carácter de necesidad, en conjunto, pueden agruparse en

medios *internos (a veces llamados intrínsecos y también directos si nacen de nuestra actividad), si* esos medios están dentro del educando en el momento de la acción, son los medios que actúan desde el interior del educando, están en su estructura personal *y medios externos (a veces llamados extrínsecos y también indirectos)* si esos medios provienen del exterior, nacen fuera del educando y están fuera de su estructura personal; es decir, se aportan desde fuera del educando en el momento de la acción. Así, por ejemplo, son *medios internos*, nuestra propia experiencia, nuestros instintos, nuestras emociones, nuestras extremidades, nuestros conocimientos, nuestras competencias, nuestras capacidades específicas, hábitos, disposiciones básicas, nuestras actividades, nuestro cuerpo, nuestras ideas, etc. A su vez, son *medios externos* cualquier instrumento o cualquier fuente de recursos, externa al educando, como, por ejemplo, los útiles de trabajo, el dinero, una escuela, un gobierno, la película que nos proyectan, lo que dice el profesor, los libros, las nuevas tecnologías, los premios y los castigos, los deberes, los juegos, los trabajos, el estudio, las relaciones sociales, los cuidados médicos, el entrenamiento, las estrategias de motivación, los entornos de aprendizaje, los reforzadores e inhibidores (identificados tradicionalmente con los premios y castigos) , las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, los medios de comunicación de masas (radio, televisión, prensa), los medios audiovisuales y otros recursos pedagógicos de uso educativo y didáctico e instructivo.

2.2. Medios, recursos o instrumentos

La expresión está condicionada en cada ámbito de educación por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia, a veces es la ciencia; y así, sucesivamente, en cada ámbito de educación que construimos.

Precisamente por eso, la Pedagogía Mesoaxiológica en cada ámbito es *Pedagogía mediada, relativa al medio que se construye y a los medios que se utilizan como instrumento* y se usan en cada ámbito como elementos de realización de la acción, sean estos medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales. En relación con los medios, la Pedagogía Mesoaxiológica es *pedagogía mediada* (del medio o ámbito de educación que

se construye y de los medios, que se usan en cada ámbito como elementos de realización de la acción (Touriñán 2015a).

La doctrina tradicional distingue medios internos y externos. Medios internos y externos de educación nacen vinculados a la actividad del educando y a la finalidad de educar. Los medios internos y externos obligan a generar *estrategias* que identificamos como estrategias para mejorar los medios. Para mí, son de especial interés todas las que están vinculadas a las disposiciones básicas como estrategias de aprendizaje, desarrollo y motivación y las vinculadas a las dimensiones generales de intervención, como las estrategias para mejorar la observación, la actividad intelectual, la reflexión, la imaginación, la experiencia, la afectividad, la voluntad, la atención, la memoria, el interés, la fantasía la creatividad, la fortaleza, el juicio, la optimización, la individualización, la socialización, etc. Hay estrategias para medios internos y externos, para cada disposición básica y para las capacidades específicas, para cada competencia, para cada hábito fundamental de desarrollo y para cada dimensión general de intervención.

Las *estrategias* que utilizamos para optimizar los medios implican técnicas y procedimientos. No debemos confundir medios, instrumentos y recursos, con técnicas y procedimientos. El *procedimiento* marca el camino para pasar de un estado a otro; es la ordenación del conjunto de pasos que se dan para que se produzca el cambio de estado; es la descripción o concreción del proceso; hay procedimientos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos, cuantitativos, cualitativos, informatizados, etc. Las *técnicas* son elaboraciones sistemáticas para mejorar la utilización de los medios y de los datos, de los hábitos y de las capacidades, competencias, disposiciones de todos y cada uno de los elementos de la intervención. Es la elaboración sistematizada del procedimiento estándar para lograr un fin: hay técnicas de muestreo, técnicas de triangulación, técnicas de estudio, de observación, de aprendizaje, de entrenamiento, de condicionamiento, técnicas de lectura y escritura, técnicas de memorización, de motivación, etc. Técnicas y procedimientos mejoran nuestra actividad y todo aquello que se convierte en medios.

En sentido genérico, recurso, instrumento y medio es lo mismo; es todo lo que utiliza el agente para lograr el fin. En este sentido genérico, tanto lo material, como lo humano, tanto lo físico, como lo espiritual, tanto la natural como lo artificial pueden ser susceptibles de catalogación como recursos, medios o instrumentos. En este sentido genérico, las técnicas y los procedimientos son

también recursos o medios o instrumentos. Ahora bien, en sentido estricto, no es lo mismo medios que estrategias para optimizar los medios; las estrategias siempre implican, además de los medios, técnicas y procedimientos.

En el proceso educativo llamar medio, sin matizaciones, al educador es rebajar su categoría. Los agentes no son medios, ni recursos; son sujetos. En los componentes estructurales de la acción distinguimos agentes, procesos, productos y medios. Y los agentes no son medios, estrictamente hablando: los agentes realizan actividad controlada y utilizan los medios para su actividad. Lo propio de los agentes es la actuación, utilizando los medios bajo el principio de actividad controlada. Lo propio de los medios es que sean utilizados por los agentes para lograr la meta bajo principios de oportunidad y organización.

Si decimos "recursos materiales y humanos", con sentido de significado de 'recursos', estamos atribuyendo significado a todos los recursos desde el principio de oportunidad y organización. Los humanos son recursos de la empresa para lograr los fines de la empresa en el sentido de que la empresa es alguien que se marca un fin; pero este es un modo de hablar subalternado que no puede hacernos olvidar la diferencia entre agente y medio y cuándo y por qué utilizamos a un agente como medio. Se habla de los profesores como recursos humanos de la escuela, desde el punto de vista de la organización y la oportunidad, pero eso no puede hacernos olvidar que ese recurso humano es un agente que dispone a su vez de medios internos y externos para realizar su tarea y que actúa por principio como agente que decide atendiendo a principios de intervención pedagógica en cada acción educativa.

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

Precisamente por eso, en el lenguaje común admitimos la diferencia. Los *recursos* son todo aquello que alguien (el agente) utiliza y dispone convenientemente para lograr un fin; en este sentido se habla de recursos pedagógicos. Los recursos son todo aquello con lo que se cuenta para lograr un fin, y determinados agentes pueden ser usados como recurso por otro agente para sus propias metas; hay recurso pedagógicos materiales y humanos. A su vez, los *agentes* disponen de medios internos y externos para su actividad. Y en relación con los medios, los agentes se valen de *instrumentos,* que son objetos

o utensilios, mecanismo, ingenios utilizados producir algo (lápices, papel, flauta, piano, mapas, sonidos, libros, sinfonías, imágenes, películas, videos, radios, TV, DVD. Pdf, documentos, etcétera) y de técnicas y de procedimientos (SI(*e*)TE, 2016 y 2018).

Desde el sentido propio del lenguaje común admitimos la gradación de extensión de mayor a menor entre *recursos para la acción* (materiales y humanos), *medios de los agentes* (internos y externos) e *instrumentos de la actividad* (naturales y artificiales) o de realización de la tarea.

2.3. Los medios educan, se ajustan a la finalidad y no son neutrales

Una clave del éxito futuro pasa por aprender a elegir y valorar los medios, tanto los nuevos como los que forman parte de la tradición. El reto virtual para los profesores no es la integración de las nuevas tecnologías a cualquier "precio". Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, no tiene sentido hacer caso omiso de las condiciones de cambio que, sin lugar a duda, van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la situación ordinaria de aula no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa, antes de los nuevos medios. Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué medios cuentan para educar y qué cuenta en los medios educativos.*

Hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de plataformas informáticas multimedia, en la creación de programas y de aplicaciones desde sistemas operativos de entorno abierto o de entorno propietario. Pero hay mucho de experiencia artística en la construcción de las mediaciones tecnológicas que desarrollamos con esos programas en los entornos de aprendizaje. El hecho de crear una presentación en Power Point, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y construcción pedagógica de la intervención. No se trata sólo de que los nuevos medios abran nuevas posibilidades de creación artística, sino que la enseñanza en el área de experiencia artística además puede usar la forma de expresión digital como herramienta de creación artística. No sólo puedo combinar mi arte con la forma de expresión digital y generar arte con contenido virtual, sino que, cuando yo enseño usando aplicaciones derivadas de las nuevas tecnologías, puedo potenciar determinados aspectos del contenido artístico a enseñar por medio de la expresión digitalizada que permite la mediación tecnológica. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse

en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Touriñán y Longueira, 2016).

Estamos en un momento histórico en el que la escuela debe de asumir nuevos retos y nuevas oportunidades. Asumir estas oportunidades supondrá, sin duda, el fortalecimiento de nuestro sistema educativo a través de la preparación de sus protagonistas: tanto profesores como alumnos tienen que adquirir nuevas competencias convenientes para integrar los nuevos medios.

Cuando elegimos un medio, el problema no es resolver una meta con el medio, sino que, al elegirlo, apoyamos el desarrollo de esa tecnología específica con las connotaciones que ello supone.

Es la misma situación que se produce cuando la racionalidad administrativa (política) sustituye a la racionalidad epistemológica (técnica) en la implantación de una ley, en vez de de buscar la convergencia y compatibilidad. Es decir, cuando hacemos una ley que no responde a la racionalidad epistemológica (hacer la ley de "*la"* ciencia y no de "fomento de investigación") el problema no es sólo organizar un sistema, tal como dice la nueva ley, sino que de ese modo contribuimos a que la gente crea que solo es ciencia la que está marcada por esa ley. Es la influencia del currículum oculto en la escuela: el sistema es como es y favorece determinadas actitudes por el hecho de actuar dentro del sistema. Todos los medios educativos deben ser limitados en relación a criterios de definición real y nominal de educación. Y en este sentido, debemos tener muy claro que, igual que no es posible hablar de la neutralidad de la tarea educativa, tampoco es posible hablar de la neutralidad de los medios.

El análisis de Postman sobre los medios y referido al cambio y la innovación sigue siendo vigente (Postman, 1991 y 1994; Neira, 2011; Lluna y Pedreira, 2017; Prensky, 2011):

- Todo cambio tecnológico implica un compromiso con sus consecuencias a corto, medio y largo plazo
- Las ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías nunca son distribuidas equitativamente entre la población
- Toda tecnología tiene una filosofía. Las ideas fuerza se ocultan a menudo a nuestra vista, porque son de naturaleza abstracta. Pero esto no significa que no tengan consecuencias prácticas
- El cambio tecnológico no es aditivo, es ecológico. Las consecuencias del cambio tecnológico afectan al todo, siempre son amplias. Después

del cambio tecnológico la sociedad ya no vuelve a ser la misma de antes

- Los medios tecnológicos nuevos tienden a mitificarse.

Todas las innovaciones conllevan cambios y generan actitudes y convicciones. Si yo uso el bolígrafo 'Bic', el lápiz y el papel en la escuela, en lugar de la tiza y la pizarra, estoy generando una tendencia a favor de ese medio nuevo y asumimos en la práctica que el bolígrafo, el lápiz y el papel son buenos y que la tecnología que los ha generado debe ser apoyada. Si sustituyo el bolígrafo y el libro de texto por la pantalla electrónica, estoy contribuyendo a la aceptación del nuevo medio y de la forma de trabajar que lleva implícita (asumir el valor y los efectos de la virtualidad real y la realidad virtual que es consustancial al nuevo medio).

Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones tienen un lugar estratégico y sustantivo. Las TICs se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red, pero también son herramientas al servicio del alumno, pues hacer uso de la tecnología es, en palabras de Claxton, el "*plus del aprendiz*". Esto es así, porque, para hacer uso de las herramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. *Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia* (Claxton, 2001, p. 248). Hoy se asume que (Burbules y Callister, 2001; Clark, 2001, Kozma, 2001; Cavero, 2003; Touriñán, 2017b y 2022a):

- Los medios, sean internos o externos, no son simples vehículos que presentan y transportan la instrucción sin influir en el resultado. *Los medios generan un plus de aprendizaje.* Por eso los medios pueden ser un factor de transformación primordial atendiendo al dominio del mismo y a su incorporación a nuestro saber hacer.

- Los medios, sean internos o externos, que se utilizan como vehículo de enseñanza y educación producen cambios en el proceso cognitivo, en las actitudes y en las convicciones de los alumnos. *No son neutrales*.
- *Los medios, no solo los nuevos, son versátiles* (No hay singularidad), no existe un atributo único de los medios que sirva para un efecto cognitivo único; un medio sirve para varios fines, pero cualquier medio no es igual a cualquier otro, ni para la misma finalidad, ni para el mismo sujeto, ni para distinta finalidad o distinto sujeto. Un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto.
- *Los medios, todos, son reemplazables* unos por otros hasta cierto punto, aunque cualquier medio no sirve con la misma eficiencia para cualquier fin. En cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones. Los medios están sometidos en el esquema medios-fines a la condición de aceptación provisional: el estándar de valor instrumental de un medio puede ser suplido por otro mejor, cuando se descubra.
- *Los medios, cada uno de ellos, son reversibles*, están vinculados a la relación medios-fines y a la condición de alternancia en la dirección temporal. Un medio es un fin, mientras no se ha conseguido y, una vez conseguido, es un medio para otro fin.
- *Los medios, tradicionales y nuevos, son recursivos* (recursividad); los medios son limitados pero su combinación da lugar soluciones muy diversas. La propuesta de partida es que con medios finitos llegamos a soluciones infinitas. El primer ejemplo de recursividad es el alfabeto: pocas letras y muchísimas combinaciones de significado y poder simbolizante-creador. El segundo ejemplo es la posibilidad que tiene el humano de descargarse de sus carencias, superándolas o supliéndolas, por medio de la creación y uso de los medios como recurso de subsistencia (el vestido suple el frío en el humano; el avión suple las alas en el humano; el vehículo suple la capacidad de carga y transporte; y así sucesivamente).

Distinguir fines, metas, sentido de vida, sentido de acción, orientación formativa temporal y finalidades de la educación es la manera de comprender que los fines son constantes de dirección temporal aceptados a título de alternancia o reversibilidad en los procesos de planificación y en la intervención. Algo es

ahora fin y una vez conseguido será medio para otra nueva finalidad. Elegimos un valor como fin, porque se ajusta a nuestras expectativas de acción ahora y, posteriormente, podremos convertirlo en meta referida a nuestros proyectos y mejorarlo como fin, de acuerdo con las oportunidades. Desde la perspectiva temporal, todos los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de desarrollo, que nos capacitan para decidir y realizar nuestro proyecto de vida, son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, son medios para nuevas metas. Y así, con cualquier cosa que forme parte de la educación bajo el esquema fin-medios, porque lo cierto es que los fines son constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia en los procesos de planificación y en la intervención. Los medios tienen un valor pedagógico claro: son medios para finalidades educativas y se caracterizan como medios, en relación con lo que le corresponde a una finalidad. No hay medio sin finalidades.

Pero eso no quiere decir que el fin justifica los medios. Como ya hemos visto en otro libro (Touriñán, 2016a, epígrafe 3.2.4. del capítulo 8 y epígrafe 5 del capítulo 2), hay una debilidad en el orden preferencial transitivo, que es el pilar argumental de la defensa del esquema medios-fines que permite pensar que el fin justifica los medios El postulado de transitividad significa que, en última instancia, el valor del efecto que se tiene como fin, justifica la acción.

Ahora bien, la apelación a la experiencia del pensamiento moderno obliga a aceptar la relatividad del esquema fin-medios. La caracterización de un factor como fin o como medio depende de la perspectiva temporal escogida. La relatividad del fin y de los medios es enteramente familiar al pensamiento moderno y conviene no olvidar frente a ese postulado:

A) Los valores no son inversiones más o menos intensas de un determinado valor previo y último, sino cualidades relacionales susceptibles de conocimiento. Precisamente por eso, cada valor vale en el ámbito del conocimiento en que es descubierto y creado, y, también por eso, la elección de un valor de un ámbito no sustituye al de otro.

B) Los estudios de la lógica de la preferencia han permitido comprobar que el modelo de preferencia transitivo sólo es aplicable, tautológicamente, si el hombre se orienta transitivamente. En la compleja situación del obrar humano, mantener la transitividad no es realista, porque ello supone fijar las preferencias de la acción, sólo para mantener el principio, con independencia de las oportunidades y al margen de la influencia de las circunstancias en la premiosidad de las necesidades.

C) La experiencia demuestra no solo que el fin es valor elegido, sino también que su elección no responde solo al criterio de valiosidad. El fin es valor elegido y responde a la elección, no al orden preferencial transitivo. La elección no es orden preferencial transitivo, porque la realidad interna y externa modifica la premiosidad de mis necesidades en cada circunstancia, de acuerdo con las oportunidades. Y esto quiere decir que, en muy diversas situaciones, aunque A sea preferible a C, no elijo A. Es el caso, por ejemplo, en que prefiero el oro al agua, y en determinada situación en el desierto, sin posibilidad de compra o trueque, prefiero el agua porque el oro no me serviría en esas circunstancias. Y esto mismo se ajusta a muchas otras cosas elementales y situaciones de la vida cotidiana.

D) El fin no justifica los medios, porque puedo instrumentalizar la realidad en la decisión para satisfacer mi deseo; es decir, mi deseo de algo valioso como fin me permite elegir cosas indeseables como medio que no son condiciones necesarias no queridas del fin elegido. Robar para conseguir dinero no es, como medio, una condición necesaria no querida de conseguir dinero, sino una alternativa decidida como medio querido frente a otras. Copiar para aprobar un examen no significa que el fin justifique los medios, sino que puedo elegir un medio (copiar) que es alternativa reprochable del estudio para conseguir un fin valioso (aprobar). Sólo el fin justifica los medios cuando estos son una condición necesaria para el fin propuesto (estudio para saber y el estudio, que es condición necesaria del fin elegido, puede ser a la vez una condición no querida; me pongo una inyección para curarme y la inyección, que es una condición necesaria del fin elegido, puede ser a la vez una condición no querida; miento para salvar una vida y mentir es en ese caso una condición necesaria no querida; etcétera).

El fin no justifica los medios que yo elijo como alternativas posibles para lograr el fin, salvo en aquellos casos en que los medios elegidos son condiciones necesarias para lograr el fin. Y, así las cosas, los medios que configuran alternativas para lograr un fin son susceptibles de aprobación y reprobación técnica y moral. Por consiguiente, es más correcto decir que los medios quedan vinculados por la relación medio-fin y todo aquello que se predica del fin condiciona el medio (SI(*e*)TE, 2014, cap. 1; Touriñán, 2016a y 2020a):

- Los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación y los medios también quedan vinculados a ese carácter.

- Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales y los medios forman parte de esas conductas.
- Las finalidades de la educación se distinguen de los meros resultados y los medios se entienden en relación con los fines.
- Toda intervención educativa tiene finalidad de educar y los medios se entienden como medios para educar.
- El ámbito de la finalidad en educación no se reduce al ámbito moral y los medios de la educación no son solo medios morales.
- Los fines son constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia o reversibilidad en los procesos de planificación y en la intervención y los medios se ajustan a esa condición y pueden convertirse en fines.
- Los fines son variables ambientales del sistema de toma de decisiones y esto significa que un medio en un nivel del sistema puede ser un fin en otro nivel.
- Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo y los medios se reconocen como tales en ese mismo contexto.

2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación

En el ámbito de la acción se distingue entre acciones ejecutadas para obtener un resultado y acciones cuyo resultado es la propia acción. Así, por ejemplo, la acción de resolver un problema tiene por resultado algo "externo" a la acción: obtener una solución. Es decir, no puede ejecutar la acción de resolver el problema y tenerlo resuelto. Sin embargo, no puedo sentir sin estar sintiendo, pensar sin estar pensando, proyectar sin estar proyectando, etc. Las primeras son *actividades externas* y las segundas son *actividades internas* (Touriñán, 2014a).

Desde la perspectiva de la actividad interna podemos decir que la actividad es principio de la educación, porque nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Y desde el punto de vista de la actividad externa podemos decir que hacemos muchas actividades cuya finalidad es 'educar'. Siempre, desde la perspectiva del principio de actividad como eje directriz de la educación, se puede afirmar que *usamos la actividad de manera controlada para*

lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas (Touriñán, 2020ª y 2020b).

Si esto es así, los medios tienen que ajustarse a la actividad y al significado de educación. Son medios para un sujeto concreto que piensa, siente, quiere, opera, proyecta y crea. Son medios para realizar actividad, jugando, trabajando, estudiando, indagando, interviniendo y relacionándose. Pero el agente realiza esas actividades para educarse: no piensa de cualquier manera, sino de la que se va construyendo para educarse y actuar educadamente, y así sucesivamente con todas las actividades. Se sigue por tanto que cualquier medio no es 'el medio' para un sujeto concreto; en la acción educativa, el sujeto educando actúa con los medios internos que tiene y con los medios externos que han sido puestos a su disposición. Y todos esos medios, solo son medios educativos, si sirven para educar a ese sujeto-educando. Los medios no son exactamente los mismos, si quiero formar el sentido crítico, o si quiero educar la voluntad para producir fortaleza de ánimo. Precisamente por eso se explica la tendencia a centrarse en los medios específicos y particulares de una acción, olvidándose de los medios comunes y compartidos con otras actividades educativas. Pero lo cierto es que los medios son versátiles y no hay nada que sea solo medio para una sola cosa. Lo propio de los medios ajustados al sujeto, a la finalidad y al agente es la *versatilidad, la reversibilidad, la recursividad y la reemplazabilidad*: los medios son utilizables para soluciones distintas, y en el peor de los supuestos, tanto sirven para educar como para hacer daño y anular a la persona educando; un medio puede convertirse en fin; un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas circunstancias y bajo condiciones concretas.

Y antes de dar por terminado este epígrafe, conviene insistir en que, a pesar de su valor pedagógico, las propiedades de los medios vinculadas a la actividad no se están utilizando como recurso. La clave está en comprender que no basta con hacer una actividad para que esa actividad eduque. A modo de ejemplo, voy a referirme a las posibilidades de combinación derivadas de la propiedad de recursividad inherente a los medios.

Si tomamos las actividades comunes internas y externas y las combinamos entre sí, respecto de una actividad, generamos una cantidad considerable de oportunidades pedagógicas. Tomemos, por ejemplo, el juego (Touriñán, 2016a).

La actividad 'juego', pude ser considerada, en el caso más elemental,

como juego. El juego es una actividad que se realiza por los efectos que produce, no por las consecuencias que reporta más allá de la mera actividad. Lo propio del juego es hacerlo, porque nos agrada, nos divierte y disfrutamos haciéndolo. Pero, cuando jugamos de un modo específico, la recursividad del medio nos permite preguntarnos con sentido pedagógico: ¿Qué actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar, crear) queremos desarrollar?, ¿Una, dos, tres, cuatro, cinco, o las seis? La posibilidad de recursividad marca el sentido creativo, singular y artístico de cada intervención pedagógica. La puesta en escena es absolutamente concreta y cada profesor puede alcanzar resultados pedagógicos muy variados con un solo juego. El error está en pensar que jugar por jugar ya es educar y que el juego no hay que prepararlo cuando educamos (Touriñán, 2019a y 2020b).

Pero, además, el juego puede ser visto como un trabajo, es el caso de un niño que es obeso y juega al futbol con sus compañeros de clase, porque, si no lo hace, lo van a marginar. A ese niño grueso, no le gusta el futbol, porque suda, se ahoga jugando y es incapaz de correr al ritmo exigido para coordinarse y dar juego a sus compañeros de equipo con el balón. No le gusta jugar y, además, como no lo hace bien, cuando juega, es objeto de mofa, bufa y chanza por parte de sus compañeros de equipo, que no le sirven un solo pase y le llaman de todo, porque no aprovecha ninguna oportunidad en el partido. No le gusta jugar, pero baja al patio a jugar al futbol (está en el equipo y en el campo y aguanta lo que le echen, aunque no lo valoran), porque, si no baja y no juega, los demás lo van a marginar. Realmente él no juega; cuando los demás juegan y se divierten, él trabaja en el juego, porque juega por las consecuencias que le reporta el juego más allá de la actividad (trabajo) y no por los efectos que produce la actividad (juego). El juego, en el caso del niño grueso no se hace por los efectos que produce la actividad, sino por las consecuencias que le reporta más allá de la actividad (que no lo marginen y que lo acepten, aunque se rían de él; todo eso es mejor que ser marginado en el grupo y para eso trabaja con ese juego). Cualquier profesor experimentado advierte esta situación en el patio del colegio y tiene que saber qué problema de valores se está planteando y por qué los demás alumnos no responden con la convivencia educada y abusan. Para algunos profesores es más fácil evadirse de la responsabilidad educadora en ese tema, asumiendo que es un 'enseñante' (no un educador) sin competencia en los valores como ámbito general de educación; así sortean su competencia general en valores como educadores. Pasan del tema y abdican de su autoridad profesional de educador.

En otras ocasiones el juego puede ser objeto de estudio, un modo de explorar e interaccionar y hasta puede ser la profesión de algunas personas. Puedo investigar cómo se juega y puedo estudiar cómo juego y puedo imitar la conducta de los profesionales del juego, cuando sean ejemplares. Puedo hacer un juego que implique estudiar e investigar y trabajar. En un aula podemos utilizar el juego de todas esas formas con sentido pedagógico; y puedo utilizar el juego para desarrollar los valores vinculados al significado de educación; es una exigencia del valor pedagógico de los medios y la consecuencia necesaria de educar con valores, entendidos como ámbito general de educación, es decir, como parte de la educación común de cada educando[2].

Pero, además, el juego puede ser una relación y no sólo en el sentido de que yo me relacione con los demás en el juego, sino que cuando soy espectador de un partido de futbol establezco una relación de espectador (crítico, activo, pasota, forofo, etcétera), aunque no juegue. Participo del juego, aunque no juegue y quien no se dé cuenta de esta posibilidad no entiende el potencial que tienen los espectáculos populares y de masas (del más alto nivel o del más bajo nivel) para atraer nuestra expectación, propiciar nuestra capacidad de imitar, de idolatrar y de identificarnos con modelos que encarnan patrones de conducta. Son un recurso pedagógico de esparcimiento actual y cercano a los alumnos que debe ser utilizado como medio para desarrollar relaciones de convivencia y corregir el sentido social y de socialización y de sociabilidad.

Todo esto que decimos de una actividad, puede ser atribuida a cualquier otra. Si hablamos de educación y de conocimiento para educar, hemos de hablar de los medios como parte de la educación, no solo como parte de la enseñanza. El valor pedagógico del medio nos lo reclama. Atendiendo al principio de 'significación' en la investigación pedagógica, un conocimiento de la educación es válido, si sirve para educar, y en el caso de los medios ocurre lo mismo. Los

2 *Además de valores educativos comunes, hay valores educativos específicos y hay valores educativos especializados. Los valores educativos comunes se vinculan a los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, Los valores educativos específicos se vinculan y derivan del sentido conceptual del área de experiencia cultural que utilizamos para educar. Los valores educativos específicos son valores formativos derivados del sentido conceptual del área que usamos como instrumento de educación: qué es, qué sentido tiene en mi vida esa área, en qué me mejora, cómo me forma su uso para decidir mis proyectos y hacerme autor de mis propios actos. Los valores educativos especializados son valores vinculados al interés formativo vocacional y profesional, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural y con las formas de expresión convenientes a cada área; son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes y con la formación de la condición humana profesional y vocacional en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio. Los valores educativos especializados son valores vinculados al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de actividades vocacionales y profesionales desde las áreas culturales que les dan formación y competencia.*

medios son medios de educación, si sirven para educar. Y esto quiere decir que se tienen que ajustar al principio de actividad, al concepto de educación y a la finalidad. Hay que educar con los medios y eso implica no sólo saber y enseñar, sino, en primer, lugar dominar los valores propios del significado de "educación" para realizarlos, educando con cada área de experiencia cultural, desde las funciones pedagógicas y desarrollar así los valores educativos comunes, específicos y especializados, según sea el caso.

3. EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, HAY QUE VALORAR PEDAGÓGICAMENTE EL MEDIO Y CONVERTIRLO EN ÁMBITO DE EDUCACIÓN

En perspectiva mesoaxiológica entendemos la actividad como el principio general de la educación. Hablar de la actividad en educación supone reconocerla como principio, es decir, que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía activa, este carácter consiste en la necesidad de tener presente tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen.

En perspectiva mesoaxiológica se estudia la actividad desde la condición de agente y se define la actividad como principio de educación. Hablar de la actividad como principio, en Pedagogía, no significa atender sólo a la actividad, ni es una propuesta de reacción pendular frente a la pasividad. El principio de actividad no quiere decir simplemente que realizamos actividades, es decir, tareas propias de la educación, porque esto es no decir nada. Pero tampoco quiere decir simplemente pedagogía de la acción cuyo resultado es la propia acción. Lo que se defiende con la actividad como principio de educación no es favorecer el sentir, pensar o elegir, por el puro hecho de sentir, pensar o elegir, sino que interesan esas actividades como principios de los que proceden los resultados educativos.

El principio de actividad no es la negación de la actividad del educador, sino la conveniencia de que, correlativa a la acción controlada del educador, se dé la acción en el educando. El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para educar.

Si reparamos en que el carácter inherente al significado de 'educación'

proviene de la complejidad objetual y que la complejidad objetual, proviene de la actividad y que el sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, se sigue que la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. Y precisamente por ser esto así, se explica que la *actividad se convierta en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada.

En perspectiva mesoaxiológica, todo es medio para el fin de educar y cada medio debe ser valorado como educativo atendiendo a los criterios de significado de educación[2].

Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones utilizando las formas de pensar para articular

3 Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que resumimos en este capítulo en los siguientes postulados (Touriñán, 2020a):

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. Educamos CON las áreas culturales. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando*
2. *El concepto de educación es la clave en Pedagogía. Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación, ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción*
3. *La función pedagógica es técnica, no política, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo*
4. *En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención*
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.*

valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad) y con *integración simbolizante-creadora* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar; la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando). Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora para hacer efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a los rasgos específicos del significado de 'educación'.

3.1. Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación

En perspectiva mesoaxiológica, las *actividades comunes internas s*on el principio-eje vertebrador de la dinámica en la educación: si tenemos actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y esa actividad es la que se activa para educarse, debemos intervenir sobre las dimensiones humanas genéricas de esas actividades. *Hablamos de dimensiones en la persona haciendo referencia a la extensión del criterio de decisión que delimita la dimensión como tal*. En educación y respecto de la actividad interna común, hablamos de dimensiones generales de intervención para referirnos a aquello que está en el hombre y hace posible esas diferentes actividades.

Cuando hablamos de las competencias adecuadas, relacionamos cada dimensión general de intervención con la actividad interna correspondiente (pensar-razonar / sentir-tener sentimientos / querer / elegir-hacer / decidir-proyectar/ crear simbolizando). Las dimensiones generales de intervención son inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad.

La extensión del criterio en cada dimensión es la actividad con la que se vincula. En la dimensión general 'inteligencia', la extensión de criterio de decisión es la actividad de pensar; en la dimensión general de 'afectividad', la extensión de criterio es sentir y tener sentimientos; en la dimensión general 'voluntad', la extensión de criterio es querer; en la dimensión general 'operatividad', la extensión de criterios es obrar, actuar libremente, construir procesos; en la dimensión general 'proyectividad', la extensión de criterio es la decisión moral, construir proyectos y metas; en la dimensión general 'creatividad', la extensión de criterio es crear simbolizando (no, crear de la nada, que está fuera de lo humano, pero sí construir cultura).

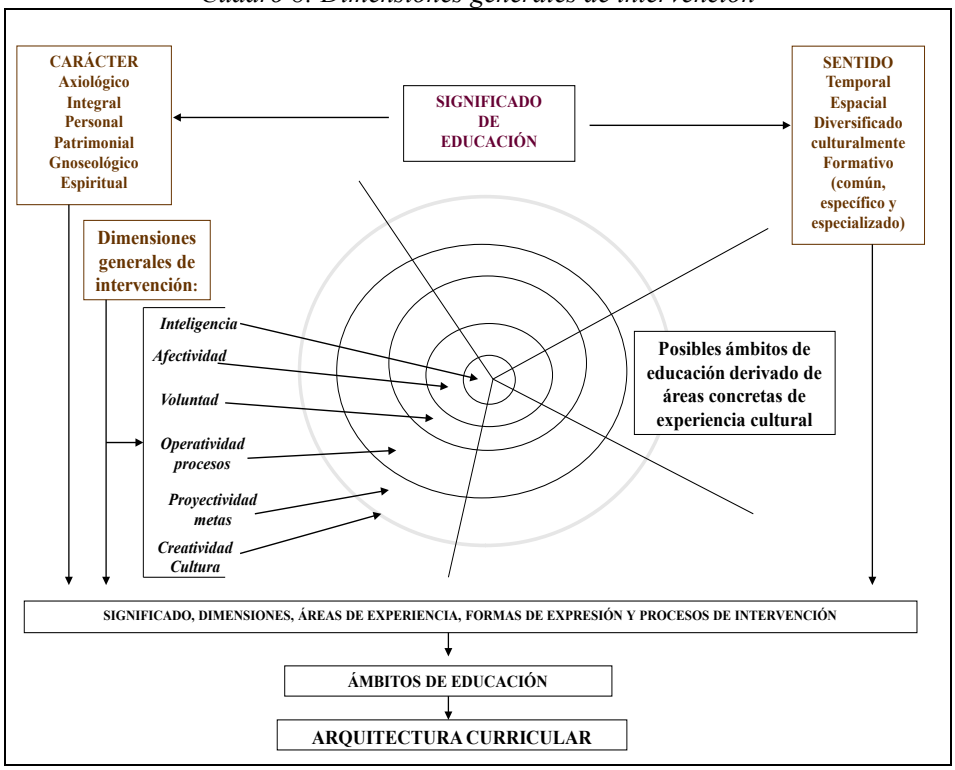
Todas las dimensiones son importantes e imprescindibles; no hay mayor o menor importancia en lo humano, sin cualquiera de ellas se está incompleto como humano y no es posible realizar la acción, respetando el significado de la relación educativa y de la complejidad de 'educación'.

Dimensiones generales de intervención, actividades comunes internas, áreas de experiencia cultural y ámbitos de educación son diferentes. Las áreas pueden llegar a constituirse como ámbitos de educación, si cumplen las condiciones de ámbito. Las dimensiones se aplican y están presentes en la actividad en cada ámbito de intervención. Los ámbitos, no son áreas, ni dimensiones.

Un área de experiencia, por ejemplo, el área social, puede convertirse en un ámbito de educación, porque se constituye en el contenido cultural del ámbito de educación social. En cada ámbito hay un área de experiencia que da contenido cultural al ámbito.

Para dominar un área de experiencia utilizo todas las dimensiones generales. Pero las dimensiones generales de intervención siguen existiendo, aunque suprimamos un área de experiencia concreta. Si yo vivo en una isla no hay área social de experiencia, pero hay las dimensiones generales. Las áreas de experiencia se construyen en interacción con los conocimientos creados por los humanos para entender y transformar el mundo y la vida; son parcelas de saber que se construyen, atendiendo al conocimiento de la realidad que se va creando. Los ámbitos son construcciones complejas de la mirada pedagógica para educar con un área. Las dimensiones son del sujeto que se educa (son parte de la naturaleza humana, vinculadas a la actividad interna propia del sujeto: pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear (Cuadro 8).

Cuadro 8: Dimensiones generales de intervención



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 678.

Cuando yo intervengo pedagógicamente en un ámbito de educación, lo hago actuando sobre las dimensiones generales. Las dimensiones generales son comunes a todas las áreas y ámbitos: en todos los ámbitos están las mismas dimensiones. Por eso las dimensiones son transversales a las áreas. Todas las dimensiones se usan y están en cada área cultural y ámbito de educación y cada dimensión puede ser estudiada desde todas y cada una de las áreas.

Lo más singular de las dimensiones generales es que ninguna dimensión actúa en completo aislamiento de las otras, todas están relacionadas en el marco de lo humano: cada una de ellas tiene algo de las otras; es decir que la inteligencia humana es como es, porque tenemos afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad y así sucesivamente con cada una de las demás. Desde el punto de vista de la educación, somos un todo sistémico en desarrollo que justifica el desarrollo dimensional y cada dimensión se referencia por el tipo de actividad interna que le es propia (Touriñán, 2016a):

- ***Inteligencia (pensar)****:* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar; la *racionalidad* o la razón es la capacidad específica de la inteligencia. La inteligencia se usa para la resolución de problemas de cualquier área, ámbito o condición. La inteligencia es una y se aplica a múltiples situaciones, en las que podemos destacar cualificaciones singulares (emocional, musical, educacional, topológica, matemática, etc.).
- ***Afectividad (sentir-sentimiento)****:* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como "*sentimentalidad o pasión-emocionalidad"*, como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de las emociones. La afectividad es experiencia sentida de la emoción. La afectividad se traduce en afecto y sentimientos. La afectividad, por medio de la educación y debido a la concordancia valores-sentimientos, se convierte en experiencia sentida del valor y logramos sentimientos positivos hacia lo valioso.
- ***Voluntad (querer)****:* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La voluntad implica fortaleza y determinación para mantener los motivos, los deseos y las acciones. La voluntad implica "volatilidad*"*, que es la capacidad de tener voliciones; es la capacidad específica de la voluntad, en el mismo sentido que decimos que la racionalidad o la razón es la capacidad específica de la inteligencia. *Querer es el acto de voluntad que se corresponde con el deseo comprometido, es decir, con el que nos comprometemos por alguna razón, sea cual sea esta.* El *querer* representa el compromiso personal de acción para satisfacer necesidades. El *motivo* es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. Donde hay un motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios. El motivo se vincula a la volición, desde la perspectiva del querer comprometido. La voluntad que es capacidad de comprometerse con las exigencias captadas. Precisamente por eso decimos que la motivación es la gestión inteligente de la voluntad.
- ***Operatividad-Carácter*** *(elegir-hacer cosas* procesando medios y fines*, operar):* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer, obrar u operar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y

eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos.* En la acción intencional hay motivo; el motivo se vincula a la intencionalidad desde la perspectiva del sentido de la acción: cada acción tiene un motivo relacionado con los fines y los medios de la acción desde la intención del agente (quiero coger el tren para visitar a mi hermana; pero también puede ser que quiera coger el tren para ir a la playa y así sucesivamente) Pero elegir implica, entre otras cosas, la deliberación sobre las consecuencias de esgrimir unos motivos u otros. El motivo no agota el sentido de la acción, ni el camino del sentido de vida, ni el carácter patrimonial de la decisión, antes bien, se integra en cada uno de ellos. Cada vez que operamos, que hacemos algo, lo hacemos eligiendo un camino determinado de acción. Nuestros hábitos operativos son la huella de nuestro modo de ser. Tenemos carácter agresivo y elegimos siempre modos de acción que lo demuestran; tenemos carácter bondadoso y se aprecia en nuestro modo de actuar y enfrentarnos a las oportunidades, las situaciones y las adversidades. Con los hábitos operativos construimos procesos y alcanzamos sentido de acción.

- ***Proyectividad-Personalidad*** *(decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose*, decidir proyectos, proyectar, personalidad decidida):* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos. La proyectividad se vincula al sentido de vida. Además de actuar, decidimos sobre la realidad interna y externa nuestro proyecto de vida, lo que queremos ser y nos individualizamos, identificándonos en nuestros proyectos, de manera patrimonial. Así construimos la personalidad elegida que nos identifica por encima del sentido de la acción en nuestro sentido de vida. Además de hábitos operativos, tenemos hábitos proyectivos que nos convierten en patrimonio de nosotros mismos. Con los hábitos proyectivos construimos metas personales y alcanzamos sentido de vida.
- ***Creatividad*** *(crear, construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos; *notar, darse cuenta, significar; unidad físico-mental de carácter espiritual-humano):* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir simbolizando la notación de signos): notar

(darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La creatividad es el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *empatividad o sensibilidad espiritual creadora:* sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Somos una sensibilidad espiritual creadora: es posible darse cuenta, tener consciencia de sí mismo y de lo demás e interpretar la realidad y a nosotros mismos, creando símbolos y significados. Con los hábitos creativos construimos cultura y hacemos integración simbolizante de la realidad.

El resultado de la educación son los conocimientos, las actitudes, las destrezas-habilidades y los hábitos adquiridos que nos capacitan, desde el significado de la educación para decidir y realizar nuestros proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación, con nuestra actividad. Y el proceso a seguir, en cada caso de educación, es el de actuar sobre dimensiones generales de intervención, las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas derivadas de cada actividad común, contando con los medios internos y externos pertinentes. Y esto se aplica por igual a todos los ámbitos de educación que construimos.

LAS DIMENSIONES GENERALES TIENEN CARACTERÍSTICAS SINGULARES frente a los ámbitos de educación y a las áreas de experiencia cultural:

- Las dimensiones generales son del sujeto que se educa y son educables como los ámbitos, pero no son construcciones para educar al sujeto; forman parte de su naturaleza
- Las dimensiones generales hacen que sea posible en cada educando el logro del carácter y del sentido de la educación

- Las dimensiones generales hacen posible el logro de valores educativos singulares que son utilizables en las diversas áreas de experiencia educativa y en las variadas formas de expresión
- Los valores singulares de las dimensiones generales se identifican como competencias adecuadas, capacidades específicas, hábitos fundamentales de desarrollo, disposiciones básicas, finalidades de la educación y valores guía derivados de estas, para cada dimensión
- Las dimensiones generales se integran en las finalidades intrínsecas de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación DE” la inteligencia, la afectividad, la voluntad, la operatividad, la proyectividad y ‘de’ la creatividad
- Las dimensiones generales de intervención se vinculan directamente a la actividad común interna del sujeto educando (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear)
- Las dimensiones generales de intervención se hacen patentes y se utilizan en cada actividad externa de sujeto educando, en conjunto o por separado (juego, trabajo, estudio, intervención, indagación-exploración y relación).

LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN TIENEN CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS que se pueden resumir del siguiente modo:

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado. Son ejemplos de áreas de experiencia: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área. Son ejemplos de formas de expresión: expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.

- Usan áreas que forman parte de las finalidades de la educación reconocidas socialmente como finalidades extrínsecas y se integran en la orientación formativa temporal
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación para el logro de hábitos fundamentales de desarrollo (intelectual, afectivo, volitivo, operativo, proyectivo y simbolizantes-creadores)
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica desde las dimensiones generales de intervención (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad)
- Forman parte de la educación común, es decir, utilizan el área para el logro de los valores educativos vinculados al carácter y sentido inherentes al significado real de la educación
- Forman parte de la educación específica y básica de los educandos, porque desde la experiencia cultural propia de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo, generando valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que conforma el ámbito
- Forman parte de la educación especializada, en tanto que son instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional
- Son susceptibles de identificación con un área de experiencia desde la que se construye el ámbito de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación CON” la química, la historia, la ética, la literatura, con el cine, etc.

LAS DIMENSIONES GENERALES DE INTERVENCIÓN TIENEN ASPECTOS COMUNES CON LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN:

- Forman parte de las áreas culturales en tanto que las dimensiones son transversales e interdisciplinares respecto de las áreas culturales (en cada área se utilizan todas las dimensiones y cada dimensión se enriquece con todas las áreas)
- Admiten interacción en forma de intervención pedagógica
- Resuelven la formación en procesos de auto y heteroeducación
- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde las dimensiones podemos mejorar nuestro desarrollo
- Están vinculadas a los ámbitos de educación porque son una condición del ámbito, ya sea entendido el ámbito como ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional
- Pueden llegar a constituir por sí mismas un ámbito de educación. Es posible hablar, por ejemplo, de la afectividad, la moralidad, o la inteligencia como ámbito general de educación, como ámbito de educación general y como ámbito vocacional y profesional de educación.

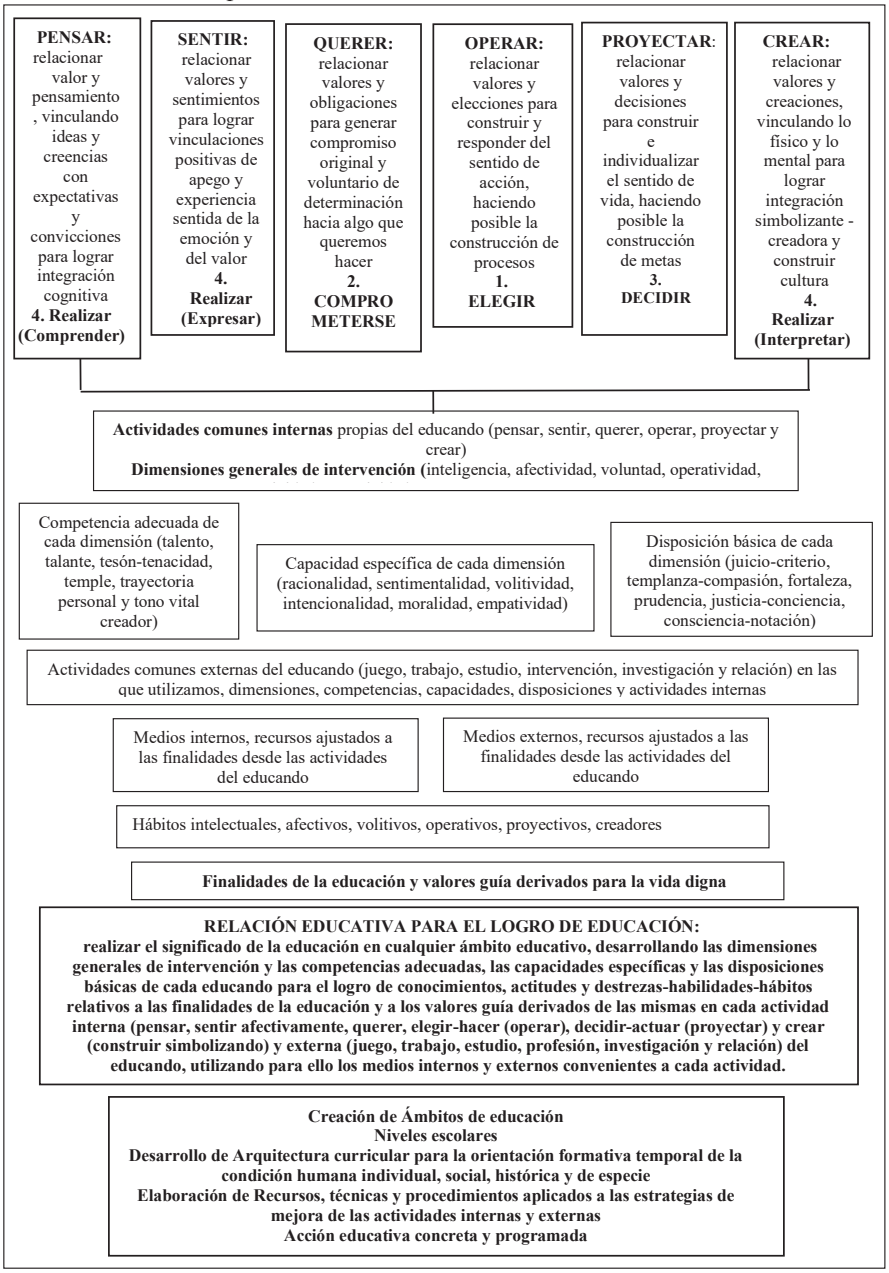
El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de *ámbito de educación* en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el *carácter* y el *sentido* inherentes al significado de educación, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos.

3.2. Tenemos que educar las dimensiones generales de intervención

La educación de las dimensiones generales de intervención requiere en cada caso centrarse en la relación axiológica que le corresponde (valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación) y elaborar estrategias de mejora y desarrollo de competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y medios internos y externos para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos fundamentales relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, indagación-exploración y relación). Además, la educación de cada dimensión general de intervención requiere en cada caso, a medida que se genera experiencia cultural valiosa sobre la dimensión, ajustarse a la triple concepción de ámbito de educación respecto de cada dimensión.

Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vinculan a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, tal como se recoge en el Cuadro 9.

Cuadro 9: Integración de componentes de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 685. Elaboración propia.

- Todas las personas *piensan*, y educan esa forma de actividad bajo la denominación *educación intelectual,* que se orienta hacia la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad).
- Todas las personas *sienten* (tienen sentimientos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación afectiva*, que se orienta hacia la *concordancia de valores y sentimientos* en cada acción, para ser capaces de establecer vinculación positiva de apego entre los valores y lo logrado y lo que queremos lograr, para alcanzar experiencia sentida del valor.
- Todas las personas *quieren* (tienen deseos vinculados a compromisos), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación volitiva*, que se orienta hacia la *relación entre valores y obligaciones* para ser capaces de generar el compromiso original (propio, personal, nacido de uno mismo) y voluntario (querido-deseado-necesitado) con la regla y la norma en cada acción.
- Todas las personas *hacen-obran-operan, eligen hacer cosas procesando la relación medios y fines* de acción, y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación operativa*, *del carácter o del sentido de acción*, que se orienta hacia la *relación entre valor y elección*, para ser capaces de vincular responsablemente fines y medios en el sentido de la acción.
- Todas las personas *deciden-proyectan* (deciden actuar sobre la realidad interna y externa orientándose; integran medios y fines en proyectos decididos para dirigir su propia vida), y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación proyectiva, de la personalidad elegida, moral y del sentido de vida*, que se orienta hacia *la relación entre valor y decisión* para ser capaces construir proyectos e identificarse en ellos mediante el sentido de vida.
- Todas las personas *crean* (*construyen* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de cada cultura)*, crean pensamientos, significados, cosas y acciones,* y educan esa forma de actividad bajo la denominación de *educación notativa, significacional, simbolizadora-creadora, concientizadora, de la espiritualidad creadora humana, de la corporeidad-mental-humana,* en definitiva, *del cuerpo-educando, de la humanidad del hombre,* que se orienta hacia la *integración*

simbolizante-creadora (integración creativa, que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando y que, en perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar su cultura, interpretando la realidad desde la propia condición humana).

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

Cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello con *integración cognitiva* y con *integración simbolizante-creadora*. Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

En cada acción educativa concreta y desde cada actividad común interna implementamos: dimensión general, competencia adecuada, disposición básica y capacidad específica, cada una de ellas vinculada con la actividad interna de referencia. Respecto de la educación, las *competencias adecuadas* relativas a las actividades internas se manifiestan en forma de talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador y se vinculan a capacidades

específicas y disposiciones básicas del educando, tal como las exponemos a continuación:

El talento (actividad interna: pensar) se identifica con la competencia que hace posible resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia. El talento es la competencia relativa a la *inteligencia*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de pensar. La capacidad específica de la inteligencia es la *racionalidad-razón* y con ella construimos la *integración cognitiva* (relación de ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar, para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad). El talento apunta, como disposición básica, al *sentido crítico*, que implica *juicio* (manera acertada de juzgar, valorar y proceder) y *criterio de certeza* (regla, norma o pauta para conocer, distinguir y clasificar), y busca la *sabiduría* como expresión de la integración personal y coherente de lo sabido.

El talante (actividad interna: sentir afectivamente, tener sentimientos) se identifica con la competencia de una persona para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. El talante expresa nuestra transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de *generar* sentimientos. La capacidad específica de la afectividad podría identificarse, en ausencia de un nombre más integrador como *sentimentalidad* o "*pasión-emocional"*, como capacidad de producir sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de las emociones. Con el sentimiento expresamos experiencia sentida de la emoción y experiencia sentida del valor. El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior*.

El tesón (actividad interna: querer) se identifica con la firmeza, constancia y tenacidad para hacer algo. Es lo que hace que nos mantengamos

firmes en nuestros propósitos. El tesón es la competencia relativa a la *voluntad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de querer. La capacidad específica de la *voluntad* es la "v*olitividad", que* es la capacidad de tener voliciones, de querer algo, que une deseo con compromiso u obligación en cada acto de querer (compromiso de realizar algo deseado). Tesón, voluntad y volición forman parte de los procesos de *motivación* que yo entiendo como gestión inteligente la voluntad. Donde hay un *motivo, hay deseo, necesidad, querer comprometido y sentido de acción en un marco de relación fines-medios*; el motivo es lo que nos mueve a actuar en el proceso de gestión inteligente de la voluntad en una acción concreta y en una determinada situación. El tesón apunta a la *fortaleza* como disposición básica definida como capacidad para soportar problemas y contrariedades y busca la *determinación* como expresión de *compromiso original* (propio, personal, nacido de uno mismo) y *voluntario* (querido-deseado-necesitado) con las exigencias de deber, norma y regla.

El temple (actividad interna: elegir-hacer, operar) se identifica como *competencia para mantener el control* de las situaciones, atendiendo al sentido de la acción. Es lo que hace que controlemos la relación de medios y fines en cada acción. El temple es la competencia relativa a la *operatividad* e imprime *carácter* a nuestros actos. La operatividad-carácter es la dimensión humana genérica de la actividad interna de actuar, elegir hacer u obrar. Imprimimos carácter a cada una de nuestras obras. La capacidad específica vinculada al carácter es la *intencionalidad*: saber implicar las conductas en la consecución de una meta con eficiencia y eficacia, que es lo que determina el *sentido de la acción* y rige la *construcción de procesos*. El temple apunta a la *prudencia,* como disposición básica definida por los clásicos como la recta razón de las cosas agibles en lo general y en lo particular. El temple busca la *libertad* como expresión del *sentido de la acción responsable* a la hora de hacer cosas y actuar para realizarlas.

La trayectoria personal (actividad interna: decidir-actuar, proyectar) se identifica con la capacidad de dirección finalista que cada uno se va dando a sí mismo respecto de su propia vida. Se puede tener una trayectoria brillante e irreprochable o lo contrario. La trayectoria se vincula a la *construcción de metas, proyectos personales y sentido de vida*. La

persona se identifica con la línea de su evolución en su desarrollo y actuación a lo largo del tiempo, a medida que se va eligiendo. Las personas se eligen a sí mismas y se construyen en sus acciones; tienen una personalidad elegida. La trayectoria es la competencia relativa a la proyectividad, la posibilidad de proyectar, construir proyectos y decidir la propia vida. La proyectividad se concreta como personalidad elegida por uno mismo al identificarse como persona en cada una de las acciones que corresponden a sus proyectos de vida elegidos. La *proyectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de decidir-proyectar. Nuestros proyectos y las correspondientes acciones nos identifican, lo queramos o no. La dimensión humana genérica de proyectividad se vincula a la *moralidad* como capacidad específica. La moralidad es la capacidad que tenemos de justificar las decisiones, el sentido de vida y nuestros proyectos. La trayectoria personal apunta a la *justicia* y a la *conciencia moral* como disposición básica y busca la *autonomía* como expresión del *control patrimonial de la condición humana* individual, social, histórica y de especie.

El tono vital creador (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de crear, de ser creativo (construir simbolizando). El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. La creatividad es el impulso emocional de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. La creatividad es la experiencia afectiva de la actitud creativa junto con el logro de algo que expresa un nivel superior de integración de los elementos y

una innovación en el producto construido. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación* y *la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es, si se me permite la expresión, la *empatividad* o *sensibilidad espiritual creadora:* sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora* (la integración creativa articula valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, interpretando la realidad con signos y símbolos; es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y, desde la perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposición básica, a la *concientización* que implica *consciencia* (darse cuenta) y *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes en el cerebro humano de significar el ser y estar en el mundo: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*.

Estas seis competencias son adecuadas para educar a cada sujeto educando (talento, talante, tesón, temple, trayectoria y tono vital), están referidas desde la actividad común interna a dimensiones generales de intervención, capacidades específicas y disposiciones básicas y se integran en la *acción educativa concreta*, que es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas y disposiciones básicas y contando con los medios internos y externos convenientes para ello en cada circunstancia, de acuerdo con las oportunidades.

Y esto se aplica a cualquier ámbito de educación construido cuando hacemos el diseño y generamos intervención pedagógica adecuada desde el programa concreto.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espacio temporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción concreta para lograr el resultado por medio de la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se ordenan los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación. En el programa, por tanto, se integran los componentes de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando.

4. EL NEXO ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA ACCIÓN NO SON LOS MEDIOS SINO LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD QUE PERMITE LOGRAR LA CONCORDANCIA VALOR-SENTIMIENTO

La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del logro de hábitos afectivos, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido propio en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos.

4.1. La relación valor-sentimiento: de la experiencia sentida de la emoción a la experiencia sentida del valor de algo

La doble condición para la educación de conocimiento y acción marca la relación valor-sentimiento, tal como hemos visto en el capítulo 2, hablando de la complejidad objetual de 'educación' y de la relación educativa.

El carácter pedagógico del valor no queda consumado, porque el hombre pueda conocer y estimar los valores por sí mismo o por medio de la enseñanza; y más aún, no basta tampoco con que éste pueda perfeccionar su conocimiento del valor hasta hacerlo irrefutable. Ni es suficiente dotarse de hábitos operativos y proyectivos. El carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados, después de ser elegidos, comprometidos e integrados en nuestros proyectos.

En efecto, los valores colman su aptitud pedagógica, si pueden ser realizados y eso quiere decir en primer lugar que, además de ser cognoscibles, estimables y elegibles, nos comprometemos con ellos (pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas) y los decidimos como contenido propio de nuestros proyectos. Lo cierto es que, para realizar valores, primero nos comprometemos con ellos y decidimos integrarlos en nuestros proyectos. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo se complementan en cada acción. Y llegados a este punto, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro, generando un sentimiento positivo hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. Los conocimientos de por sí, no mejoran necesariamente la comprensión del otro, ni la relación, ni nos mueven sin más a actuar (Touriñán, 2006; Altarejos, 2010). Debo pasar del pensamiento a la acción. Y para eso no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr.* El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera, por medio de la educación, experiencia sentida del valor (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 5). Nos desplazamos

de la sensibilidad al sentimiento; con la *sentimentalidad* nos desplazamos de la afectividad en general, que es experiencia sentida de la emoción, (Haidt, 2006, p. 52) a la afectividad educada, que es experiencia sentida del valor, (Touriñán (Dir.), 2010, caps. 2 y 9). Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento y vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de apego positivo. Vinculamos afectivamente, por medio del apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos.

La *afectividad* es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir, de tener sentimientos. La capacidad específica de la afectividad, en ausencia de otra expresión más integradora, es la *sentimentalidad*, la unión de *pasión* y *emocionalidad*, como capacidad de experienciar sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de las emociones. La sentimentalidad es un concepto que mantiene con afectividad la misma relación paralela que mantienen racionalidad e inteligencia. En ambos casos, dimensión general de intervención y capacidad específica de esa dimensión. Diferenciar emoción y sentimiento es un problema que ha mantenido abierto el debate académico a lo largo de la historia, permitiendo avanzar y diferenciar la emoción de la afectividad, que es experiencia sentida de la emoción, y de la afectividad educada que es experiencia sentida del valor (Calhoun y Solomon, 1999; Lazarus y Lazarus, 2000; López González, 2014).

Los que identifican emoción y sentimiento, de un modo u otro, acaban atribuyendo al sentimiento un sentido puramente subjetivo de proyección psicológica derivado de la experiencia de la emoción. Los que los distinguen, de un modo u otro, acaban atribuyendo al sentimiento una categoría distinta vinculada no solo a la experiencia de la emoción sino también a la experiencia del valor.

Mi opinión es que hay razones para ir más allá del subjetivismo gnoseológico y axiológico y podemos avanzar trabajando con la convicción de *que emociones y sentimientos no se identifican*. Son cosas distintas la reacción psicofisiológica que se experimenta en el momento de recibir una noticia agradable sobre un amigo (*emoción*), la experiencia sentida que se tiene de esas emociones agradables o desagradables (*afecto*) y el estado de ánimo que se produce por el cumplimiento o no de mis expectativas en torno a la satisfacción de algo, que siempre implica referencia a valor estimado y asumido (*sentimiento*).

Mientras que la *emoción* es agitación del ánimo acompañada de conmoción somática (Pinillos, 1978 y 1979, p. 551), el *afecto* es algo más, es experiencia

sentida de la emoción, y el sentimiento, a su vez, es algo más, es experiencia sentida, valoración y vinculación a expectativas y convicciones personales; en el *sentimiento hay afecto, valor y expectativa*s. Podemos experimentar miedo, ira-furia-rabia, alegría, tristeza, asco, sorpresa y desprecio, que son las *siete emociones básicas y universales*. Pero podemos tener sentimientos encontrados respecto de esas emociones básicas, atendiendo a las valoraciones, según cuál sea el grado de cumplimiento de nuestras expectativas; en el sentimiento hay afecto, valor y expectativas y por eso puedo tener sentimiento de felicidad, de altruismo, de generosidad, de culpa y otros frente a una emoción, un afecto o un determinado sentimiento. Ese es el caso, por ejemplo, en el que me siento satisfecho del deber cumplido, aunque no fuera agradable ponerme la inyección, o cuando tengo sentimiento positivo por el deber cumplido, si bien me produce sentimiento de impotencia, porque no he podido conceder tantas becas como hubiera concedido, de tener más recursos. Y así, sucesivamente (Damasio, 2005 y 2010, pp. 148 y 175; Marina, 2009, p. 119; Punset, 2005 y 2010, p. 269; Altarejos, 2010, p. 307; Seligman, 2011, pp.28, 31 y 47; Casacuberta, 2000; Heller, 1985).

Valor y sentimiento no se confunden. Los valores no se identifican con las propiedades de las cosas, pero no son absolutamente independientes de los bienes, porque las propiedades que valoramos están realmente en el objeto o es posible desarrollárselas; no son en absoluto proyección de estados psicológicos personales. Así las cosas, el valor, ni es subjetivo, ni es “a priori”; es relacional.

Meinong y Ehrenfels son discípulos de Brentano y ambos defienden el carácter subjetivista del valor; entienden que el valor debe su sentido o su existencia a reacciones, ya sean físicas o psicológicas del sujeto que valora (Frondizi, 1972, p. 27).

Meinong afirma que el valor es un sentimiento que atribuimos a las cosas en tanto que nos produce placer o dolor. Este sentimiento se lo atribuimos incluso a los objetos no existentes (valor potencial) en tanto que queremos afirmar que, si existieran, nos producirán un sentimiento de agrado. Ehrenfels mantiene que el valor es un sentimiento que atribuimos a las cosas en tanto que nos apetecen o las deseamos, esto se da también en las cosas que ya poseemos porque pensamos que, de no existir o de no poseerlas, las desearíamos (Frondizi, 1972, p. 55).

Placer, dolor; interés, desinterés; gusto y deseo son las condiciones suficientes que los subjetivistas defienden para atribuir carácter valioso a algo.

Pero, a los efectos de este capítulo, nos basta con criticar la identificación de valor con sentimiento para descartar la tesis subjetivista. Todo subjetivista considera que el valor es un sentimiento que atribuimos a las cosas; es decir, las cosas son valiosas porque las deseamos; el valor depende de nuestra reacción de interés, placer, dolor, etc., lo cual significa que el valor no es algo objetivo, sino subjetivo, referido al estado de ánimo que se produce en nosotros: si algo me agrada es valioso; si me desagrada es disvalioso; lo mismo ocurre si la condición que provoca mi estado de ánimo es el interés, el gusto o el deseo.

Repárese en que, si el subjetivista tuviese razón en su concepción del valor, habría que reconocer que la investigación científica chocaría con un obstáculo insalvable respecto a la objetividad del conocimiento: si los hechos implican interpretaciones y toda valoración es subjetiva -relativa a un estado de ánimo que se produce en el sujeto-, la objetividad del conocimiento se disloca, porque los estados de ánimo y las reacciones personales no tienen que ser iguales en personas diferentes. El problema no sería ya la neutralidad, sino la objetividad del conocimiento.

La primera reacción frente al subjetivismo axiológico se encuentra en el "apriorismo" de M. Scheler (1941, p. 113). Según Scheler, las cosas no son valiosas porque las deseamos; la relación es justamente a la inversa, las deseamos porque son valiosas. Ni el valor es un sentimiento, ni el valor se confunde con la valoración (Scheler, 1941, Vol. II, p. 39 y 1938, p. 65).

Con su distinción entre bienes y valores, Scheler fundamenta su posición frente al subjetivismo. Los bienes son las cosas provistas de valor, son los depositarios de los valores que, a su vez, son independientes de los depositarios (Scheler, 1941, vol. 1, pp. 80, 43 y 45). Dado que los bienes son depositarios de los valores, siguen teniendo sus propiedades con independencia de los deseos y reacciones físicas o psicológicas del sujeto que valora (una medicina es curativa, a pesar de que su ingestión sea amarga o implique ponerse una inyección dolorosa). Pero, además, por la misma razón, el valor no se confunde con la elección del valor; o, mejor dicho, la elección no tiene por qué hacerse por el estado de ánimo o la reacción que nos provoca, pues, en caso contrario, elegiríamos siempre los venenos dulces en vez de las medicinas amargas -siempre que nos guste el dulce- y no podríamos explicar por qué una persona decide inyectarse un fármaco doloroso.

Por otra parte, los bienes, según Scheler, son sólo depositarios de los valores y éstos, a su vez, son independientes de los depositarios, precisamente

por eso se explica que la traición de un amigo no anule el valor de la amistad: "los valores son objetivos y permanentes a través de la Historia. Los valores no son un hecho histórico; sólo su aprehensión y adquisición es un hecho histórico" (Scheler, 1938, p. 65.) De este modo Scheler fundamenta su "apriorismo" axiológico.

Frente al "apriorismo" y al subjetivismo axiológico se han acumulado un buen número de experiencias que permiten matizar ambas posiciones en el sentido de distinguir valores y sentimientos

El sentimiento es un estado de ánimo que se produce en un sujeto como consecuencia del cumplimiento o no de sus expectativas en torno a la satisfacción de algo. Si yo he estudiado y mi expectativa es que he hecho un buen examen, el hecho de ser suspendido produce en mí un sentimiento negativo; por el contrario, si se cumple mi expectativa, el sentimiento es positivo. Pero por la misma razón, si mi expectativa fundada es que he hecho un mal examen, y me aprueban, se produce en efecto un sentimiento positivo respecto del hecho de aprobar, pero se produce también un sentimiento de reprobación con respecto a mi rendimiento, a la injusticia de la calificación y un estado de ánimo de desconcierto respecto de la relación entre las calificaciones y el dominio del ámbito en el que soy calificado. En el sentimiento se dan el afecto, el valor y las expectativas.

Valores y sentimientos no se identifican, aunque se relacionan a través de la valoración. Las experiencias crecientes de manipulación de la propaganda, permiten comprobar que podemos variar el sentimiento de un sujeto hacia otro sujeto o cosa sin alterar el valor del objeto; es suficiente que confundamos el proceso de valoración de una persona para alterar su sentimiento. Podemos tener un sentimiento negativo hacia cosas valiosas -como pueden ser las medicinas amargas- y ese sentimiento no altera su valor. Valores y sentimientos, si bien se relacionan, no se confunden. Por tratarse de un estado de ánimo, el sentimiento modifica las condiciones fisiológicas y psicológicas del sujeto, pero no afecta a las condiciones valiosas del objeto a estimar. Si yo soy vegetariano, no elegiré la carne como alimento, me provocaría un sentimiento negativo; pero ese sentimiento no invalida el valor nutritivo de la carne.

En contra de los "apriorismos" hay que reconocer que los valores no son, como propugna Scheler, esencias inmutables absolutamente independientes de los bienes. Es verdad que los valores no se identifican con las propiedades de las cosas porque en ese caso, la luz más valiosa sería la que más ilumina y nos cegaría, el calor más valioso sería el más intenso y nos quemaría. Ahora

bien, que el valor no esté identificado con las propiedades de las cosas, ni lo confundamos con la valoración, no significa defender el '*apriorismo*' de los valores. Las investigaciones actuales confirman que los valores ni son 'a priori', ni subjetivos; tienen *carácter relacional* (Frondizi, 1972, p. 194).

No son subjetivos, porque esta tesis supone defender los errores que hemos criticado. No son "a priori", porque no existe la absoluta independencia respecto de los bienes: si todo fuera indestructible e imperecedero, no cabría la posibilidad de hablar de valor vital para las cosas; si todo fuera inmune a las enfermedades no se hablaría de valor curativo; si en cada circunstancia las cosas que usamos se nos dieran de modo natural y sin limitación, no hablaríamos de su valor económico; si la respuesta humana estuviera determinada unívocamente por la estructura del hombre, no hablaríamos de valor educativo. El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como ya sabemos, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas; si el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano. *La condición fáctica del valor se vincula por medio de las propiedades de los objetos al carácter relacional del mismo*.

El valor es una cualidad relacional que captamos en la relación valoral, que es el encuentro intencional del hombre con los objetos para descubrir qué propiedades tienen y en qué medida afectan a las propiedades de otros objetos. El valor es relacional, es decir, supone incidencia de las propiedades de un objeto en las propiedades de otro objeto en un ámbito o dimensión que afecta al objeto. Como hemos visto ya, si las plantas no tuvieran que nutrirse, el cianuro no tendría valor nutritivo para las plantas. Sí el hombre no pudiera educarse, no tendríamos valores educativos respecto del género humano. Precisamente por eso podemos halar del carácter axiológico de los hechos y de la condición fáctica del valor (Touriñán, 2016a).

El profesor Ortega nos manifiesta de forma singular la necesidad de focalizarnos en el sentimiento, respecto de la educación, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que sitúe las actitudes de reconocimiento y aceptación y de acogida del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de *educar*. Que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana. Pero que sí reclama la "otra parte" del ser humano tan frecuentemente olvidada en

el discurso educativo y en la práctica de la intervención: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad, en la precariedad de "su" verdad; se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo (Ortega, 2004).

Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional de corte intelectualista y tecnológico para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005; Van Manen, 1998 y 2004). Reconocer la importancia de la dimensión afectiva del educando como parte fundamental en el proceso de incorporación del niño al grupo social y su conversión en miembro partícipe del sistema social. La manifestación afectiva es vital para un desarrollo psicosocial normal del sujeto, siendo, al mismo tiempo, un signo armónico del bienestar emocional y social de la persona. La afectividad es la experiencia sentida de la emoción y en la consecución del bienestar emocional el *vínculo afectivo* de *apego* es una necesidad primaria significativa de ligazón y dependencia sentida hacia algo o alguien que establece en la interacción el nexo entre el individuo, los objetos y su grupo social de referencia (Haidt, 2006; Hué, 2008, Bowlby, 1976 y 1998). El carácter patrimonial, derivado de la relación valor-decisión, me permite identificarme en mis obras, porque, en la misma medida que integro cada acto en mis proyectos, estoy haciendo posible mi identidad entendida como individualización de mi sentido de vida. La afectividad, es un paso más, me permite unir, por medio del apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos.

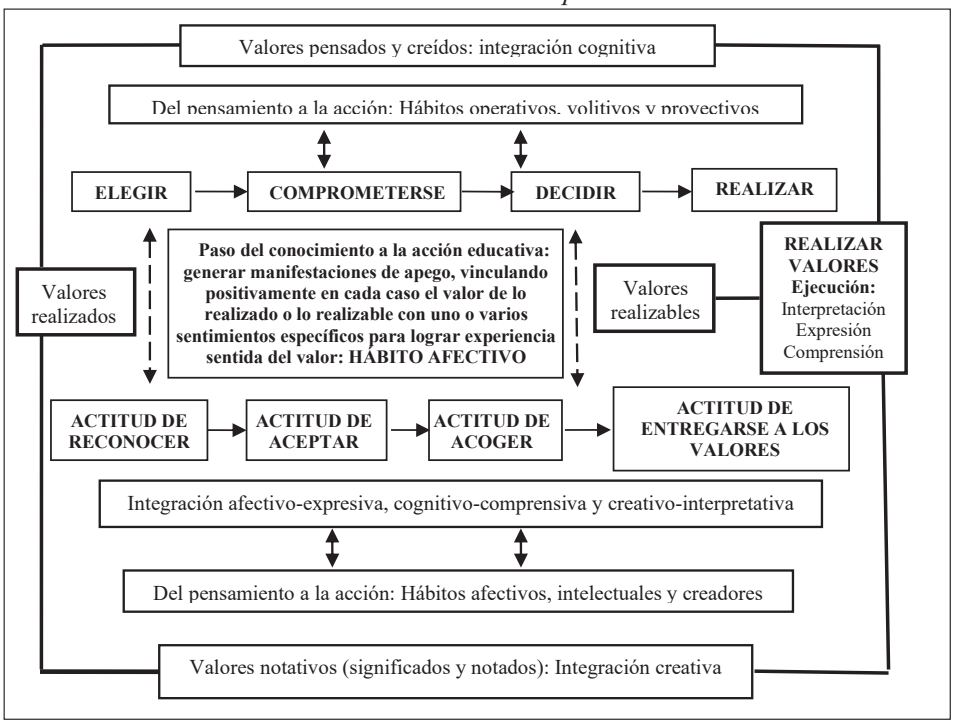
La relación valor-sentimiento tiene un significado específico en la relación educativa desde la perspectiva del hábito afectivo, pero además, tiene un significado específico desde el punto de vista de la acción concreta, ya que la relación educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que, además, la interacción tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en

el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta, en la que nos responsabilizamos, nos comprometemos, nos identificamos y nos entregamos. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos.

Por consiguiente, hemos de decir que, en la educación en general, cuando elegimos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida y lo sentimos; hacemos, de nosotros, nuestro propio patrimonio y nos identificamos en las decisiones que adoptamos, con sentimientos positivos hacia y desde esa identificación. Es necesaria la concordancia de valores y sentimientos, porque en esa concordancia se refleja el distinto grado de compromiso con nosotros y con el otro y lo otro. Nos sentimos y tenemos sentimientos hacia nosotros mismos y los demás: tenemos que *compadecernos*, sentir con nosotros y con el otro y lo otro.

Cada caso de intervención es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión; cada caso de acción pedagógica exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada situación como manifestación explícita de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa. Y aun así, con esto no se resuelve en su totalidad el paso del conocimiento a la acción porque requiere, además, *razón y creación*: cada caso de intervención es una puesta en escena cuya realización implica, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia de ejecución, interpretación, comprensión y expresión, que exigen además de la integración afectiva, la integración cognitiva y la integración simbolizante-creadora, tal como queda expresado en el siguiente cuadro que refleja la relación compleja valor-actividad común interna del educando, concordando valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción (Cuadro 10).

Cuadro 10: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 356.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Por eso, elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, para realizarlo, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. El paso del conocimiento a la acción se hace desde las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir hacer-operar, decidir actuar-proyectar y crear), buscando la concordancia de valores y sentimientos y generando actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos que queremos realizar.

Pasamos del pensamiento a la acción. Y para eso, vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La relación valor-sentimiento se hace* experiencia sentida del valor *por medio de la educación.* Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación (Cortés, Rodríguez y Val, 2018).

Solo por este camino se llega a la realización de una acción como agente autor. Pero l*a realización efectiva de la acción, de acuerdo con las oportunidades y en cada circunstancia, exige, en la ejecución, interpretación, comprensión y expresión*. La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y para que esto sea posible, además de hacer una *integración afectiva* (nos expresarnos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente, por medio de apego positivo, lo que queremos lograr con valores específicos), necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción está sujeta a racionalidad y debe fundamentarse. Pero además necesitamos hacer una *integración creativa,* basada en la interpretación, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en el conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural. Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito creativo.

El hábito afectivo, que se deriva de la relación valor-sentimiento, genera por medio de la vinculación positiva de apego, la experiencia sentida del valor. Y esto último tiene especial relevancia en el ámbito de la educación, porque en cada intervención tratamos de hacer patente la experiencia sentida del valor, para que se llegue a establecer con el educando una relación directiva basada en la confianza (sentimiento basado en expectativa y convicción) que una persona deposita en otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia; es decir, una *relación educativa de autoridad* en la que el educando interlocutor, aprende a elegir, obligarse, decidir y sentir su formación para emprender la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos, haciendo integración cognitiva e integración simbolizante-creadora en cada caso. Y esto solo es posible si entendemos que la afectividad es experiencia sentida de la emoción. Por medio de la educación nos hacemos sensibles a determinadas

realidades y relaciones y logramos la experiencia sentida del valor. Pasamos de la sensibilidad al sentimiento y de la afectividad como experiencia a la educación afectiva, porque distinguimos valores, sentimientos y emociones y somos capaces, al mismo tiempo, de asumir su relación.

4.2. Educación afectiva y educación de la afectividad: la educación integral es positiva y dimensional

Si lo importante es buscar la verdad y no simplemente el poseerla, las relaciones hacia el aprendizaje educativo se transforman y el ambiente se vuelve más seguro, más amable y favorece el fluir de las preguntas auténticas (Espot, 2006). Una pregunta auténtica surge del asombro, de la curiosidad, la sorpresa, el desconcierto, la fascinación por saber, la previsión y, sin duda también, de un primer esbozo de certeza, pero, ante todo, las preguntas auténticas están provistas de un elemento central: la honestidad. No es una pregunta retórica, ni busca demostrarle al otro que su forma de pensar está equivocada, sino que surge de querer entender de qué trata un problema, de cómo lo está entendiendo el otro, de cómo nos afecta. La pregunta auténtica está basada en las formas que han permitido que los seres humanos avancen (Jaramillo, 2009).

Y si esto es así, la creativa puesta en escena de la acción educativa, que siempre es un acto de comunicación, cuidado y convivencia, orientado por el significado de la educación, nos permite abarcar en cada acto de relación la total especificidad de la relación valor-elección-obligación-decisión-sentimiento como conjunto de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión. Y esto significa que en cada caso concreto de realización de algo se da la confluencia de operatividad, voluntad, proyectividad y afectividad, al hacer integración de lo comprendido e interpretado (Touriñán, 2012 y 2013a; Peters, 1982, Hepburn, 1982; Ortega y Mínguez, 2007; Buxarrais, 2006; Van Manen, 1998). Y en esa realización ocupa un lugar específico la competencia adecuada en la que se manifiesta la afectividad educada: el talante.

El *talante* se identifica con la competencia para tener ánimo positivo o negativo en cada momento. El talante es competencia que refleja el vínculo afectivo de positividad o negatividad que se establece en cada caso entre valores y sentimientos. El talante expresa la transigencia o intransigencia de cada uno consigo mismo, con el otro y con lo otro. El talante es la competencia relativa a la *afectividad (experiencia sentida de la emoción y del valor)*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de sentir; su capacidad específica es la

sentimentalidad o pasión-emocional que significa capacidad de experienciar y generar sentimientos, en tanto que estados de ánimo distintos de las emociones. La relación valor-sentimiento vincula afecto, valor y expectativas y es un paso necesario en el camino del pensamiento a la acción. El talante es condición necesaria de la realización o no de cualquier tarea. Estilos afectivos positivos, vinculados a sentimientos positivos favorecen y propician la confirmación de actuar y estilos afectivos negativos, vinculados a sentimientos negativos paralizan la acción, la ralentizan, nos alejan del objetivo y nos incitan a desistir. Como dice Marina, *somos afectividades conscientes y pensantes*; cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, las creencias determinan nuestros sentimientos y los sentimientos determinan nuestras creencias (Marina, 2009, p. 121; Punset, 2011; Asensio y otros, 2006). El talante apunta, como disposiciones básicas, a la *templanza*, que es moderación de afectos y sentimientos, y a la *compasión*, que es compartir el sentimiento del otro, y busca la *felicidad* como *satisfacción de vida interior y exterior*.

El reconocimiento de la importancia de la afectividad nos aboca necesariamente a la *defensa de la educación con carácter integral. La educación integral* quiere decir desarrollo dimensional integrado de cada educando desde su actividad común interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando la notación de signos), para desarrollar con posibilidades de éxito la condición humana individual, social, histórica y de especie en las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, local, escolar, profesional, etc. Carácter integral de la educación quiere decir educación de todo el educando como un todo desde su actividad común interna, no como una suma de partes; como un todo que pasa del conocimiento a la acción integrando afectivamente lo comprendido e interpretado.

Desde la perspectiva del carácter integral de la educación, puede decirse que toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la

capacidad de decidir moralmente; toda educación es notativa, simbolizadora, creadora y concienciadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la corporeidad mental, de la consciencia, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

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

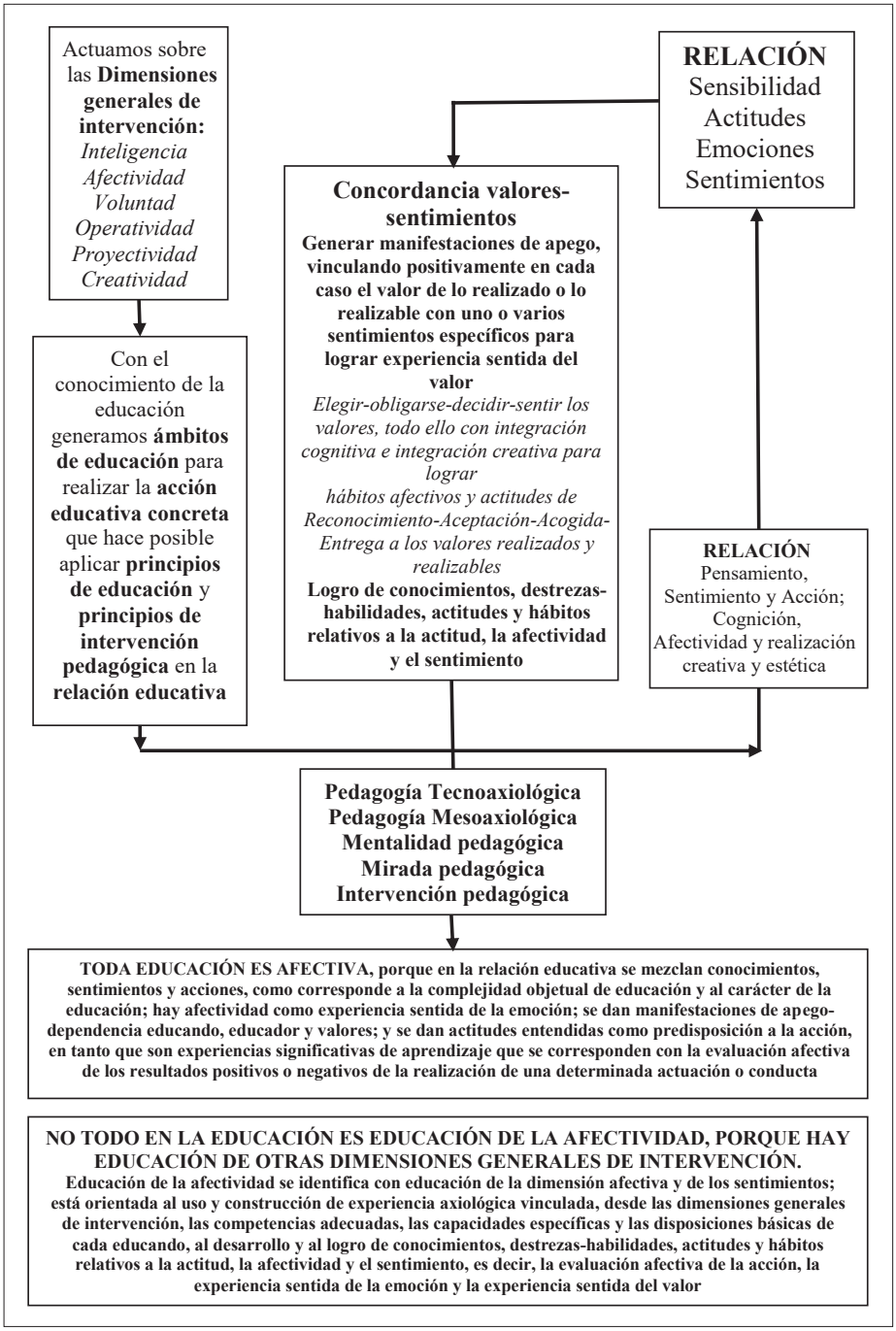
En la concordancia valor-sentimiento, se contempla el carácter integral desde los principios de positividad y desarrollo dimensional. *Positividad,* porque el vínculo de apego entre valor y sentimiento hacia lo logrado y lo que queremos lograr tiene que ser positivo, si pensamos en la realización de la acción. El talante afectivo de positividad fortalece y propicia la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización; el estilo de afectividad positiva favorece y propicia la confirmación de actuar. El talante afectivo de la negatividad paraliza la acción; la negatividad nos aleja de realizar el objetivo, nos induce a abandonar los proyectos y hace que deseemos evitar el compromiso. El estilo de afectividad negativa paraliza la acción (Seligman, 2011, Haidt, 2006). *Desarrollo dimensional*, porque en cada manifestación de sentimiento se implica al ser humano en su conjunto: el sentimiento une afecto, valor y expectativas en la articulación de la acción y eso implica todo el ser humano en su actividad interna (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad). El sentimiento es la manifestación compleja de la afectividad y es la vinculación afectiva hacia los actos de conocimiento, estimación, elección, compromiso, decisión, interpretación y realización del valor. Por todo eso, la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional.

Lo que caracteriza la positividad como actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta, de manera que somos capaces de reconocimiento, aceptación, acogida y

entrega, según el caso. Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido por cumplir o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos reconocimiento de nuestra elección; manifestamos y esperamos aceptación de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos acogida nuestros proyectos y manifestamos entrega a ellos. Elegir, comprometerse, decidir y sentir positivamente un valor, tiene su manifestación afectiva de vinculación y apego, en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción.

Lo que caracteriza la dimensionalidad es que pasamos del pensamiento a la acción, utilizando todas las dimensiones generales de intervención; vinculamos afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr, utilizando operatividad, voluntad, proyectividad, afectividad, inteligencia y creatividad. La relación valor-sentimiento se hace* experiencia sentida del valor *por medio de la educación.* Vinculamos lo que queremos hacer con lo que es valioso por medio de afectividad y educación, tal como se recoge en el Cuadro 11.

Cuadro 11: Educación de la afectividad



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 691.

En la educación de la afectividad tenemos que mantener las condiciones propias de la complejidad objetual de educación. El paso del conocimiento a la acción es un camino de doble dirección que nos permite ir (Touriñán, 2016a):

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

Llegamos a la realización concreta de un valor contando con las oportunidades, pero siempre hemos de disponer de hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos intelectuales y hábitos, notativos-significantes, creadores. Cada vez que realizamos algo, pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer, decidimos proyectos y creamos con símbolos. Y solo de ese modo llegamos a la realización que siempre implica en la ejecución, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva), como

En el *Modelo de concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción*, que he resumido en el capítulo anterior, en el Cuadro 32, el paso del conocimiento a la acción implica un camino que nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor. Ese camino implica valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido, valor pensado y creído y valor creado-simbolizado-interpretado.

El paso de la cognición y la afectividad a la creatividad está condicionado por el modo de entender la creatividad. La creatividad la veo como dimensión general que nos permite revisar nuestros patrones de interpretación y simbolización y cuestionar nuestras formas de pensar o actuar, de romper con los itinerarios lógicos para valorar la necesidad de cambio y de ampliación de nuestra experiencia. La creatividad implica la posibilidad de salirse de la repetición y de la rutina para innovar. De esta manera, se puede transformar la forma de enfrentarse con la realidad, cambiando el tipo de respuesta que se da, y eso exige tener *una actitud creativa*. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje que nace de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Por ello hay una diferencia esencial entre creencias y actitudes, ya que mientras las primeras hacen referencia directa al ámbito cognitivo, las segundas hacen referencia al ámbito de lo afectivo. Y por ello básicamente la creatividad implica ideas y conocimientos nuevos, derivado de actitudes y creencias; la creatividad es el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar junto con el logro de

un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad.

La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes hacia la innovación y las experiencias sentidas de la emoción y del valor; la creatividad nos produce sentimientos singulares y los sentimientos impulsan o inhiben la creatividad. La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior en cada aprehensión y comprensión de la realidad innovada; usamos la cognición y la creatividad para comprender e interpretar, significar e innovar (Novak, 1998). La cognición y la afectividad se vinculan porque somos afectividades conscientes y pensantes: relacionamos ideas y creencias y generamos convicciones sobre lo que elegimos, lo que nos compromete y lo que decidimos, porque lo sentimos, alcanzando experiencia sentida de lo valioso, de la realidad, de nuestros actos y de nuestros pensamientos. La cognición, la creatividad y la afectividad se vinculan a la estética, porque, además de comprender, somos capaces de hacer interpretaciones simbólicas y atribuir significado a la belleza como armonía o relación entre las formas, generando experiencia sentida de esa relación. En la articulación de la acción somos capaces de pasar, en cada acto, de la sensibilidad al sentimiento y de la cognición y la afectividad a la creatividad y a la estética.

Desde la perspectiva del paso del conocimiento a la acción necesitamos elección, compromiso, decisión y realización (por medio de la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión); es un camino que implica valor elegido, valor comprometido, valor decidido, valor sentido, valor pensado y creído y valor significado. El paso del conocimiento a la acción nos instala en la complejidad del valor realizado, del valor realizable y de la realización del valor y no hay educación de la afectividad sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos.

La educación de la afectividad se une al principio de la positividad y del desarrollo dimensional. *Positividad,* porque el vínculo de apego entre valor y sentimiento hacia lo logrado y lo que queremos lograr tiene que ser positivo, si pensamos en la realización de la acción. El talante afectivo de positividad fortalece y propicia la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización; el estilo de afectividad positiva favorece y propicia la confirmación de actuar. El talante afectivo de la negatividad paraliza la acción; la negatividad nos aleja de realizar

el objetivo, nos induce a abandonar los proyectos y hace que deseemos evitar el compromiso. El estilo de afectividad negativa paraliza la acción. *Desarrollo dimensional*, porque en cada manifestación de sentimiento se implica al ser humano en su conjunto: el sentimiento une afecto, valor y expectativas en la articulación de la acción y eso implica todo el ser humano en su actividad interna (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad). El sentimiento es la manifestación compleja de la afectividad y es la vinculación afectiva hacia los actos de conocimiento, estimación, elección, compromiso, decisión, la simbolización creadora y realización del valor. Por todo eso, la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional (Touriñán y Gutiérrez, 2010; Touriñán 2016a; Gutiérrez, 2016).

La vinculación positiva de apego entre valor y sentimiento hace viable, por medio de la educación, no sólo el conocimiento, la estimación, la elección, obligación y decisión para la realización del valor, sino también la manifestación de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la obra realizable, realizada o en vías de realización (Touriñán, 2014a):

- Desde la perspectiva de la inteligencia, la educación de la afectividad nos exige capacidad ser conscientes de razonar sobre nuestras emociones y sentimientos y las de los demás
- Desde la perspectiva de la emocionalidad-sentimentalidad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de captar el clima emocional en diversos contextos de convivencia y vivenciarlo como experiencia sentida del valor
- Desde la perspectiva de la voluntad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de compromiso y determinación para regular sentimientos y emociones
- Desde la perspectiva de la operatividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad gestionar el sentido de la acción, asumiendo responsablemente sentimientos y emociones
- Desde la perspectiva de la proyectividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad de decidir con autonomía el sentido de vida e identificarse con él, manifestando actitudes acordes.
- Desde la perspectiva de la creatividad, la educación de la afectividad nos exige capacidad interpretar la condición humana en el mundo real simbolizado, desarrollando interacción positiva y actitud estética.

No basta con pensar para actuar. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la norma y la regla, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera, por medio del apego, la experiencia sentida del valor. Se trata de crear experiencia de valor sentido. Y esto último tiene especial relevancia en el ámbito de la educación, porque en cada intervención tratamos de hacer patente la experiencia sentida del valor, para que se llegue a establecer con el educando una relación directiva basada en la confianza que una persona otorga a otra para dirigir sus conductas en un determinado ámbito de su existencia; es decir, una relación educativa de autoridad en la que el interlocutor, aprende a elegir, decidir, obligarse y sentir su formación emprendiendo la tarea de ser actor y autor de sus propios proyectos.

En la educación de la afectividad se asume la complejidad objetual de "educación" que se determina en la relación valor-elección-obligación-decisión-realización; una relación que exige integración afectiva (valor-sentimiento) integración cognitiva (articulación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias con expectativas) e integración creativa (articulación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir simbolizando).

TODA EDUCACIÓN ES AFECTIVA, porque no hay manera de educar y establecer una relación educativa sin tener en cuenta en la puesta en escena los sentimientos y la afectividad. Pero no todo en la educación es educación de la afectividad, porque a veces educamos otras dimensiones.

Toda educación es afectiva, porque en la relación educativa se mezclan conocimientos, sentimientos y acciones, como corresponde a la complejidad objetual de educación y al carácter de la educación; hay afectividad como experiencia sentida de la emoción y del valor; se dan manifestaciones de apego-dependencia educando, educador y valores; y se dan actitudes entendidas como predisposición a la acción, en tanto que son experiencias significativas de aprendizaje que se corresponden con la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada actuación o conducta.

Toda educación es afectiva, porque cada caso de intervención es un ejercicio libre de la disposición básica afectiva en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes, que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta de puesta en escena. Precisamente por eso los principios básicos de educación

derivados de la relación educativa son el principio de libertad y el principio de compasión.

La educación siempre es afectiva, porque siempre hay que integrar en toda educación la concordancia de valores y sentimientos. Pero NO TODO EN LA EDUCACIÓN ES EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD, porque hay educación de otras dimensiones generales de intervención. La Educación de la afectividad se identifica con educación de la dimensión afectiva y de los sentimientos; está orientada al uso y construcción de experiencia axiológica vinculada, desde las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando, al desarrollo y logro de conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a la actitud, la afectividad y el sentimiento, es decir, la evaluación afectiva de la acción, la experiencia sentida de la emoción y la experiencia sentida del valor. Lograr el hábito afectivo es lograr estables vinculaciones positivas de apego que se manifiestan en actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida, entrega hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr.

4.3. La educación afectiva y de la afectividad no es solo inteligencia emocional

En toda manifestación de educación de la afectividad hay un paso para establecer la relación de nuestras ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar. Y esta relación no es una especie de gimnasia mental o un diletantismo cultural, sino una exigencia de la condición humana para conocer y actuar, porque, como dice Haidt, usamos el razonamiento, tanto para encontrar la verdad, como para inventar argumentos que sustenten nuestras creencias intuitivas y profundas que nacen de nuestras experiencias sentidas y responden a sustratos afectivos básicos, en muchos casos, procedentes de emociones primarias que nos llevan a decir que no hacemos algo, no porque no sea razonable, sino porque nos asusta afrontarlo, porque nos domina -en palabras de Beck- la tríada cognitiva de la negatividad: “no soy bueno”, “mi mundo es desolador”, “el futuro carece de esperanza” (Haidt, 2006, p. 57; Beck, 1993; Russell, 1976, pp. 138-149).

En ese mismo sentido se expresa Marina, cuando dice que somos seres afectivos conscientes y pensantes (Marina, 2009, pp. 121 y 144). El objetivo de la integración cognitiva es actuar sabiamente. Precisamente por eso, un paso fundamental es huir de las creencias “tóxicas”, porque el paso desde el deseo a

la acción, a través de las evaluaciones afectivas, está influido por el sistema de creencias y las *creencias tóxicas* dentro del sistema (Macnick, Martínez-Conde, Blakeslee, 2012; Damasio, 2005; Aldana, 2011; Dennet, 2000; Marina, 2008, pp. 46-47):

- Son arbitrarias (dan lugar a conclusiones muy firmes, sin evidencias concluyentes: si soy bueno, todos me tienen que querer)
- Son de estimación reductiva y generalizadora (valoran una experiencia por un detalle singular, despreciando el conjunto: hoy no he estudiado, soy un desastre)
- Son exageradas y pesimistas (magnifican lo perjudicial y minimizan lo que nos engrandece: es imperdonable no haber llamado; este buen resultado lo logra cualquiera)
- Son absolutistas y dicotomizantes (tienden al fundamentalismo y te colocan en un extremo frente a los demás, adjudicándote el lado malo: soy un cobarde, todo lo hago mal, nadie me entiende).

Cambiar estas creencias tóxicas no es tarea fácil, porque colocan a la persona en un estado de pensamiento prejuicioso con actitud negativa. El *método de desenmascaramiento* siempre implica cuatro pasos: 1) identificar la creencia, 2) desmitificar la emoción y el sentimiento de base, 3) criticar la creencia 4) sustitución por otra ajustada a nuevas convicciones, preferencias y expectativas (Solomon, 2007; Martineaud, y Engelhart, 1997; Covey, 1995; Burns, 1994). La acción concreta en cada caso es diferente, pero siempre responde a ese esquema, con la convicción de que *se pueden lograr hábitos altamente efectivos* para cambiar su orientación o cambiar de acción: 1) ser proactivo, 2) tener sentido de acción, 3) saber priorizar, 4) ser positivo y realista, 5) comprender y ser comprendido, 6) buscar sinergias, 7) aprender a revisar el sentido de vida personal (Hué, 2008; Covey, 1995; Marina, 2007; Goleman, 1997, 2006, 2013a y 2013b). Hay que gestionar los afectos, que están influidos por el pensamiento e influyen en el pensamiento, porque, como hemos visto en la relación valor-sentimiento, somos afectividades (logramos experiencia sentida de la emoción) conscientes y pensantes; cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, las creencias determinan nuestros sentimientos y los sentimientos determinan nuestras creencias. Precisamente por eso, los estudiosos de los principios del éxito en la acción hablan siempre de pasión, trabajo, focalización, empuje, ideas, mejora, servicio y persistencia como

conceptos claves que exigen inteligencia y sentimiento en cada caso (John, 2005 Marina, 2006).

Desde esta perspectiva, la idea de 'inteligencia emocional' ha calado en nuestro mundo de la educación. Acaso sea porque su gran divulgador, Goleman, entronca con la tradición aristotélica de la relación entre inteligencia y sentimientos:

> "En su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles realiza una indagación sobre la virtud, el carácter y la felicidad, desafiándonos a gobernar inteligentemente nuestra vida emocional. Nuestras pasiones pueden abocar al fracaso con suma facilidad y, de hecho, así ocurre en multitud de ocasiones; pero cuando se hallan bien adiestradas, nos proporcionan sabiduría y sirven de guía a nuestros pensamientos, valores y supervivencia. Pero como dijo Aristóteles, el problema no radica en las emociones en sí sino en su conveniencia y en la oportunidad de su expresión. La cuestión esencial es ¿de qué modo podemos aportar más inteligencia a nuestras emociones, más civismo a nuestras calles y más afecto a nuestra vida social? (Goleman, 1997, p. 17).

El concepto de inteligencia emocional ha tenido un desarrollo fructífero como línea de investigación desde sus primeras propuestas (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Pena y Repetto, 2008). Pero lo cierto es que ha proliferado tanto el nombre y se ha usado tanto que en estos momentos hay anemia semántica y ambigüedad contextual en su utilización. Hablamos de *inteligencia emocional*, pero también hablamos de *inteligencia social*, de *inteligencia creadora*, de *inteligencia cultural*, de *inteligencia musical*, de *inteligencia educacional* (Garrido Genovés, 2010; López González, 2014) y un largo etcétera de ámbitos cuya significación común no es la relación entre afectividad e inteligencia, sino la simple y común idea de que tenemos que aprender a gestionar bien cada ámbito en el que nos movamos; que hay que hacer gestión inteligente de cada ámbito. Unas veces, amparados en la teoría de la inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 2000 y 2010a), otras, porque estamos obligados socialmente a pensar creativamente de forma competitiva y otras, porque nos amparamos en el hecho de que en cada ámbito de acción humana interactuamos con sentimientos y siempre, en cualquier caso, es necesario y conveniente actuar inteligentemente (usando del mejor modo posible la inteligencia) para resolver la situación, hemos llegado a

hacer la conexión facilona y coloquial de 'inteligencia' con cualquier cosa o acto o ámbito, como si esa unión proporcionara, sin más, carta de credibilidad científica.

En el fondo, lo que está en cuestión es la concepción singular o múltiple de la inteligencia. Hoy se investiga y conoce mucho sobre "inteligencia múltiple" (que no es lo mismo que concebirla, en plural, como corresponde a la propuesta teórica de las "inteligencias múltiples") para referirnos a diferentes formas de la capacidad intelectual. Gardner ha dicho que es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencia (Gardner, 2004, p. 45 y 46; Gardner, 2010a, p. 22), pero, si no olvidamos la conveniencia de distinguir entre *inteligencia* (potencial psicobiológico) y *talento* como competencia adecuada a la dimensión humana genérica de inteligencia, estamos en condiciones de entender las palabras de Gardner en trabajos de revisión de su propia teoría: "cuando escribí *Frames of Mind*, fui demasiado promiscuo en el uso de la palabra inteligencia y la apliqué en ciertas áreas en las que hubiera sido mejor emplear otra terminología" (Gardner, 2010b, p. 63); las inteligencias múltiples es una forma resumida de expresar que el individuo ha desarrollado el potencial para tratar lo que es específico de cada ámbito de aplicación o dominio (Gardner, 2010b, p. 64).

El hecho de que a lo largo del siglo XX hayamos pasado de considerar la inteligencia como un todo único, a conocer las aptitudes específicas y, más adelante, a reconocer distintas posibilidades de uso y aplicación de la inteligencia a ámbitos, no significa que todo sea nuevo en este enfoque: cuando hoy hablamos de ocho o más inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, artística, musical, cinético-corporal, científico-tecnológica, emocional, social, etcétera), estamos dando nuevos nombres a realidades que ya se habían identificado con enfoques previos basados en la observación sistemática y en la evaluación de aptitudes específicas y de dimensiones de la personalidad mediante tests y análisis factoriales. Y ello no puede hacernos olvidar que la inteligencia general y sus aplicaciones están especialmente saturadas de algunas de esas "inteligencias", por ejemplo, de la lingüística y de la lógico-matemática, y que, al mismo tiempo, las investigaciones neurobiológicas prueban que no existe ningún gen humano, ni parte del mismo que esté asociado de manera singular y discriminante con cada una de esas aplicaciones de la inteligencia, de manera que no hay base biológica para las "inteligencias múltiples", pero sí la hay de todo tipo para defender *la inteligencia de múltiples aplicaciones, a partir*

del talento educado (Damasio, 2005 y 2010; Pinker, 2011; Marina, 2006 y 2010; Herrmann, 1990; Goleman, 2013b; Dewey, 1998).

Con el enfoque de las inteligencias múltiples hemos avanzado en un punto muy importante: todos los individuos sobresalen en alguna medida sobre los demás en alguno de los campos de aplicación de la inteligencia, porque se pueden adquirir competencias vinculadas singularmente a cada campo, sea el lógico, el musical, el espacial, etc. Todos tenemos inteligencia, pero no todos aplicamos la inteligencia con la misma eficiencia a cualquier campo. Tenemos inteligencia, que es la dimensión humana genérica relativa a la actividad interna de pensar y tenemos talento, que es la competencia para resolver problemas en diferentes ámbitos y situaciones con la concurrencia y uso de la inteligencia (Sternberg, 1985 y 1986). Pero no todos tenemos desarrollado por igual el talento específico para todos los ámbitos y ni siquiera en un ámbito específico somos todos igualmente talentosos, porque la diversidad ampara las diferencias individuales. Como ha puntualizado Marina, no todos valemos para todo, pero el talento nos permite utilizar nuestras capacidades, destrezas y disposiciones básicas para dirigir nuestra acción en un sentido u otro en relación con nuestros proyectos (Marina, 2010, p. 19). Más bien parece que tenemos un cerebro holístico inteligente con posibilidad de predominancia de ciertas aplicaciones en cada persona (Herrmann, 1990). Son precisamente esas predominancias las que nos permiten comprender la diferencia entre una mente analítica con talento para el razonamiento lógico y el pensamiento científico, una mente secuencial y estructuradora con talento para el pensamiento estratégico organizativo y planificador, una mente sensible y empática con talento para la expresión y la comunicación y una mente holística y sintetizadora, con talento para el pensamiento prospectivo y anticipador, la metáfora y la imaginación (Lumsdaine y Lumsdaine, 1995).

Por su parte, el profesor Altarejos ha realizado hace nueve años un trabajo en el que comparaba la diferencia entre el pensamiento de Aristóteles y el de Goleman (Altarejos, 2010). Por mi parte, atendiendo a los contenidos de los epígrafes anteriores, resulta obvio que no solo se trata de hacer una gestión inteligente de los sentimientos, también hay que hacerla de la voluntad, del sentido de vida, del sentido de acción, de la simbolización creadora e incluso hemos de hacer una gestión inteligente de la propia inteligencia. En sentido riguroso, atendiendo a las actividades internas y a su sentido dimensional e integral hemos de hablar de inteligencia racional, ejecutiva o resolutiva (pensamos y

comprendemos para resolver), inteligencia afectiva -no solo emocional, ya que sentimientos y emociones se diferencian- (gestionamos los sentimientos y somos afectividades conscientes y pensantes), inteligencia volitiva (somos capaces de comprometernos y determinarnos inteligentemente), inteligencia operativa (somos capaces de pensar procesos en términos de relación medios-fines), inteligencia proyectiva (decidimos proyectos inteligentemente para orientarnos) y de inteligencia creadora o creativa (somos capaces de construir simbolizando, de notar, significar e interpretar, innovando). Pero, además, atendiendo al papel de la inteligencia en el desarrollo del conocimiento y de la acción, podemos hablar con propiedad de inteligencia ambiental, social, musical, histórica, social, geográfica, espacial, económica, química, etc.

Esto es así y de lo anterior se sigue que, en Pedagogía, la manera de unir inteligencia y sentimientos no es la propuesta divulgada por Goleman, porque lo humano no se resuelve en inteligencia emocional. En la educación y respecto de la actividad interna del educando, tenemos que hablar de inteligencia afectiva, de inteligencia ejecutiva, resolutiva, comprensiva o razonadora, de inteligencia volitiva, que compromete personalmente y determina, de inteligencia operativa, que relaciona medios y finalidades, de inteligencia proyectiva, que integra acciones en proyectos, y de inteligencia interpretativa-creadora, que construye cultura y significados, pues tenemos que hacer una gestión inteligente de cada dimensión y ámbito, y cada dimensión y ámbito tiene que ser gestionado atendiendo al conjunto de relaciones que venimos analizando como relaciones de valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación. La totalidad del cerebro no es solo inteligencia emocional y en educación tenemos que atender a la totalidad del cerebro que permite pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, simbolizando notaciones y significados.

Lo cierto es que, si distinguimos ideas, creencias, valores y sentimientos, entendemos el significado de que somos afectividades conscientes y pensantes (tenemos experiencia sentida de nuestras emociones y de los valores), pero no solo somos eso, ni todo se reduce a eso. Cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en el conocimiento, pero no hay dos mentes, una que piensa y otra que siente y no todo se reduce a esas dos dimensiones, aunque todo pase por la mente (Goleman, 1997, p. 29) y a pesar de que el modelo humano de corazón y cabeza -que tienen “razones” distintas- se haya asentado en la cultura occidental y se aplique al efecto dualista con la famosa frase de Blás Pascal “el corazón tiene sus razones que la razón no entiende” (Varela, 1998).

El hábito intelectual y el hábito afectivo no anulan la singularidad y el papel de los hábitos operativos, proyectivos, creativos y volitivos en el desarrollo humano. La educación exige el respeto a las relaciones entre valor y elección-obligación-decisión-sentimiento-razonamiento (comprensión)-simbolización (interpretación). Ninguna sustituye a las otras, ni desde la perspectiva de la condición axiológica de la educación, ni desde la doble perspectiva de agente autor y agente actor, ni desde la perspectiva de la doble condición de conocimiento y acción. La complejidad objetual de educación, si se respeta, exige en cada caso concreto la implementación de la relación compleja en su totalidad.

En cualquier caso, lo importante es reconocer que el pensamiento de Goleman, ha sido el que ha hecho posible que formase parte de la cultura educacional actual, y de manera general, la idea de relación entre afecto e inteligencia, apartándose de una visión interesada e intelectualista de la escuela, más proclive a considerar el afecto como una cuestión de psicología y psiquiatría en el que sólo reparaba el educador, cuando la afectividad se descontrolaba y generaba estrés y depresión, porque, salvo en esos casos, la afectividad se resolvía por sí misma en la acción diaria, en cada uno, bajo el principio de respetar al otro. Hoy, en la educación, no se niega la importancia de reconocer el valor de la empatía, el sentimiento y la necesidad de disminuir los sentimientos negativos y propiciar los positivos, así como la posibilidad de controlar los impulsos y de demorar la respuesta, sin asociarlo a conducta patológica. Más bien el peligro es infravalorar el sentimiento, subsumiéndolo en el lenguaje de las emociones o de reducir la acción educativa a la teoría práctica derivada de la teoría psicológica de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Salovey y Sluyter, 1997; Pena y Repetto, 2008).

Tenemos que asumir la complejidad objetual de educación y, por tanto, en la relación ideas-creencias que ahora nos ocupa, afirmamos que las creencias tóxicas colocan a la persona en un estado de pensamiento prejuicioso Gelner, 1962; Schefller, 1970; Geiger, 1968; Heinz, 1968; Gervilla, 2000; Iglesias, 2009). Y las creencias no son sentimientos, ni simplemente ideas, precisamente por eso la integración cognitiva va más allá del sentimiento y articula valores pensados y creídos con la realidad por medio de la comprensión y de la interpretación. Y eso es necesario en la educación de la afectividad y se manifiesta en cada situación afectiva de educación como integración cognitiva e integración creativa en la experiencia sentida de la emoción y en la experiencia sentida del valor.

4.4. Construimos cultura, simbolizando; vamos, con afectividad, de la cognición a la creatividad

La realización de la acción no puede hacerse efectiva sin la concurrencia de operatividad, compromiso, proyectividad, afectividad e integración cognitiva, como acabamos de ver. Para realizar la acción tenemos que contar con las oportunidades y los medios y tenemos que ser capaces de ejecutarla, interpretarla, comprenderla y expresarla. Todo esto lo hacemos al modo humano y eso significa que somos capaces mentalmente de interpretar por medio de símbolos nuestro mundo y nuestra propia acción posible y le damos significado. La interpretación no es solo un problema de 'genes', es también un problema de 'memes' y un problema de lenguaje. La interpretación es la posibilidad de significar el mundo al modo humano. Además de hábitos intelectuales, necesitamos en la realización de la acción hábitos, notativos-significacionales, creadores (Touriñán, 2016a).

El tono vital creador (actividad interna: crear, construir simbolizando) se identifica con la capacidad y energía que tiene un organismo para sacar partido de sus funciones, en este caso, la función mental compleja y emergente de interpretar o construir simbolizando. El tono vital creador en el hombre no es cuestión simplemente de *genes biológicos*, sino también de *memes culturales*, porque el tono vital creador es consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en cada acción que hace posible la consciencia y la construcción de significados y símbolos. La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar, significar y simbolizar, creando cultura personal. La *creatividad*, que es corporeidad mental humana simbolizadora (si se me permite la expresión, pues no tengo otro concepto más integrador y no voy a renunciar a su significado), es una unidad emergente de integración de lo físico y lo mental en el cerebro humano. El tono vital creador como competencia se vincula a *la creación, la innovación* y *la construcción de cultura*. El tono vital creador es la competencia relativa a la *creatividad*, que es la dimensión humana genérica de la actividad interna de crear (construir algo simbolizando la notación de signos): notar (darse cuenta, percatarse, consciencia), significar (crear significados, simbolizar creando notación de signos). La capacidad específica vinculada a la dimensión general de creatividad es la *empatividad*, es, si se me permite la expresión, la *sensibilidad espiritual creadora:* sensibilidad (porque nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros), espiritualidad creadora (porque en

nuestra mente generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura). Con esa capacidad específica construimos *integración simbolizante-creadora, creativa* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, que articula valores y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura, interpretando la realidad con signos y símbolos y que, en perspectiva antropológico-cultural, hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana). El tono vital creador apunta, como disposiciones básicas, a la *concientización* que es *consciencia* (darse cuenta) y *notación* (atribuir signos a las cosas) como posibilidades emergentes en el cerebro humano de conciencia de ser y estar en el mundo: darse cuenta, denotar y connotar significados y crear. El tono vital creador busca la *salud de la mente humana* como expresión de *mente dispuesta para adaptación, asimilación y acomodación de la condición humana al mundo simbolizado*).

"Integración simbolizante-creadora" es una expresión que igualmente podría estipularse como interpretación o 'integración simbólica', pero en el lenguaje técnico la integración simbólica tiene un sentido fuertemente consolidado en el ámbito de las matemáticas, vinculado al cálculo integral. En el ámbito de la antropología cultural, Geertz ha consolidado el sentido de la Antropología simbólica como disciplina interpretativa de los acontecimientos humanos socioculturales por medio de matrices significativas (Geertz, 2000; Kuper, 2001). Me decido por el término de 'integración simbolizante-creadora' desde la perspectiva antropológica en sentido de cualificación, participio presente: 'simbolizante', porque con la simbolización creadora el hombre crea símbolos, significados y los aplica al mundo para interpretarlo y después poder comunicarlo, transformarlo y humanizarlo. Y no por otra cosa, sino por esta posibilidad de crear símbolos para notar y significar cultura y realidad desde la propia condición humana, podemos hablar de la condición humana individual, social, histórica y de especie, porque el hombre se adapta, acomoda y asimila a su condición desde un mundo simbolizado. Necesitamos hábitos creadores y simbolizantes, porque *crear* es *construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura (Touriñán, 2016a).

El tono vital creador está especialmente arraigado en educación y en la relación educativa; cada acto concreto de educación, cada creativa puesta en

escena resalta la necesidad de poner en práctica la sensibilidad y el sentimiento, la consciencia del acto y la significación, el sentido técnico y cognitivo de la acción y el sentido creador y estético de la misma en su relación con el educando. Para Van Manen, acercarse al educando, actuar con libertad y compasión, mostrarle afecto, estar pendiente de él, conocerlo por su nombre, distinguirlo o identificarlo entre el grupo de la clase, saber quién es, actuar con tacto y mantener el tono es el resumen de su Pedagogía. El tono vital creador se aprecia en los símbolos y gestos, tanto de comunicación verbal, como no verbal de una corporeidad mental:

> "El profesor de verdad *sabe* cómo ver a los niños: se percata de la timidez, de un determinado estado de ánimo, de un sentimiento o una expectativa. Para ver realmente de este modo se necesita algo más que ojos. Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, *lo veo con mi cuerpo*. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto. De modo que ver de verdad a un niño al principio y al final de cada día es dar a ese niño su lugar en un momento y un espacio específicos" (Van Manen, 2004, p. 39).

Resolver el problema de la relación físico-mental excede a lo que yo sería capaz de hacer. Siempre tengo presente en este tema las palabras de Popper y Eccles, respecto a la amplitud del problema de explicar la relación en cada persona del Mundo 1 (mundo físico), Mundo 2 (mundo de los estados mentales, entre ellos el estado de conciencia y los estados inconscientes) y Mundo 3 (el de los contenidos de pensamiento y sus productos, las creaciones culturales científicas, artísticas, religiosas, etc.):

> "No tenemos aquí la pretensión de que nuestra comprensión científica del cerebro haya de resolver ninguno de los problemas filosóficos que constituyen el tema de este libro. Pero pretendemos que nuestro conocimiento presente habrá de desacreditar las formulaciones de teorías insostenibles, dando pie a nuevas intuiciones acerca de problemas tan fundamentales como la percepción consciente, la acción voluntaria y la memoria consciente. Hacer una presentación completa de nuestra comprensión científica actual del cerebro sería una tarea inmensa. Técnicamente sería abrumadora, exigiendo una serie larguísima de

> volúmenes. Además, aun cuando intentásemos llevarla a cabo, no lograría satisfacer nuestros presentes propósitos, como es suministrar una explicación inteligible de los principios de operación cerebrales en las diversas manifestaciones que hacen referencia a la autoconciencia y al yo" (Popper y Eccles, 1980, p. 254; Vid, también, p. 43).

La idea de que el hombre tiene su ubicación en los *reinos de la vida*, su puesto en el cosmos como ser inacabado, como animal no fijado, como ser abierto al mundo y a los *reinos del significado* por medio de la capacidad mental de notar y de significar, ha generado dos vías de indagación fuertemente consolidadas desde la neurobiología y desde la antropología. Pasamos de la sensibilidad (notación, consciencia y autoconciencia de que nos ocurren cosas y hacemos que ocurran) al sentimiento (valoramos nuestras expectativas y generamos conciencia moral y vínculos de apego por medio de los hábitos afectivos). Pasamos de la cognición (que nos permite saber y creer por medio de las formas de pensamiento y la racionalidad) a la creatividad, a la ética y a la estética (simbolizamos y, gracias a eso, nos comunicamos y hacemos cultura, apreciando su belleza y estética). Pasamos de la sensibilidad y los reinos de la vida (Portman, 1964 y 1965) a los reinos del significado (Phenix, 1965). Buscamos el camino de la consciencia en la red cerebral y buscamos la manifestación de espiritualidad y de creación cultural en la posibilidad mental de nuestro cerebro. Ese es el reto de la relación físico-mental, que no se resuelve en dualismos desde la indagación científica, sino en un todo integrado con capacidad emergente de vida espiritual, simbolizadora e interpretativa, que se educa gracias a la actividad común interna y externa de las personas.

La mayoría de los procesos mentales son completamente inconscientes, aunque algunos depositan una parte de sí mismos en la conciencia. Los procesos controlados son muy limitados, solo podemos pensar conscientemente sobre una sola cosa a la vez. La multitarea no es incompatible con reconocer que dos actividades complejas no pueden hacerse con la misma intensidad de atención y concentración al mismo tiempo y con admitir que nuestra atención selectiva es compatible con hábitos muy elaborados de respuesta a situaciones practicadas. Incluso así, es un hecho que los *procesos controlados*, frente a los automáticos, del cerebro "inconsciente", requieren del lenguaje. Se pueden obtener pequeñas partes del pensamiento solo en imágenes, pero para planificar realmente algo, para sopesar los pros y los contras de dos caminos diferentes o analizar las

causas de los éxitos y fracasos anteriores, se necesitan palabras (Haidt, 2006, p. 31).

El lenguaje revela la capacidad simbólica. Atribuimos significado a un gesto, a un sonido, a una actitud, a un pensamiento, a un sentimiento, a una decisión; con la palabra se expresa la '*descarga*' antropológica, como posibilidad humana sofisticada de utilizar las carencias como recurso de subsistencia (Gehlen, 1980; Gervilla, 2000) y la 'recursividad' (Mosterín, 2009 y 2008a), como posibilidad humana de construir con medios finitos (los signos del alfabeto), soluciones infinitas (todos los libros posibles) que se transmiten, de manera que la palabra se convierte en instrumento de progreso, perfeccionamiento y creación (Latapí, 1998).

El profesor García Carrasco, desde la perspectiva de la educación, ha dedicado sus últimos trabajos a desvelar para nosotros la importancia de analizar y tener en cuenta la relación físico-mental respecto de los avances en la toma de consciencia y respecto de cómo esos orígenes permiten entender e interpretar la cultura como necesidad vital y la formación como componente necesario de la singularidad biológica de la especie humana, que se inicia "leyendo en la cara y en el mundo" (García Carrasco, 2007). Por una parte, necesitamos integrar en la educación el concepto de '*dominio vital*' propio de cada especie y que marca la plasticidad de la especie humana (García Carrasco, 2009). Por otra parte, tenemos que integrar en la acción educativa lo que implica el concepto de '*suspensión*' de la acción directa sobre las cosas, convirtiéndolas en signos y el concepto de '*afloramiento de experiencia*' para construir nuevos significados (García Carrasco, 2012). En ambos casos se trabaja en el punto de partida inicial de la emergencia de la consciencia, con el objetivo de poder realizar preguntas vigorosas desde la perspectiva de la investigación pedagógica (García del Dujo, García Carrasco y Asensio, 2007).

No sé cuánto se valorará la apertura de los humanos a la experiencia del mundo y su posibilidad de desdoblamiento para pensar sobre sí mismo, pero en la relación educativa hemos de recordar que somos capaces de dirigir nuestra atención selectivamente según nuestra decisión a todo detalle, por pequeño que sea, de nuestro entorno en la dirección de un interés satisfactorio. Podemos convertir cualquier actividad posible en el objeto de nuestra investigación a lo largo de nuestra vida y podemos trascendernos a nosotros mismos y juzgarnos. Unos estrechan pronto sus horizontes y se apartan a sí mismos de áreas más amplias de desarrollo, mientras que otros conservan la máxima apertura creativa hasta

una edad avanzada de manera muy fecunda. Y en esta cuestión, tan importante es avanzar en la investigación de la consciencia en la mente humana desde las funciones cerebrales, como continuar profundizando en las manifestaciones espirituales de la mente creadora a partir de la simbolización. Ese es el reto de la relación físico-mental, que no se resuelve desde la indagación científica en dualismos, sino, como ya he dicho, como emergencia de consciencia y espiritualidad creadora en el cerebro.

Hay un camino hacia lo cultural por medio de la simbolización y el lenguaje que activa las funciones de comunicación y espiritualidad creativa, creando símbolos para notar y significar su cultura y la realidad desde su propia condición humana. Desde esta perspectiva, la educación adquiere *carácter espiritual humano,* para significar la referencia a la posibilidad singular de la mente humana de simbolización y de crear cultura. También es humana la sensibilidad, aludiendo a la consciencia, que también es una característica especial. Sin lugar a duda, también es humano su peculiar modo de sentir, querer, operar, proyectar, simbolizar y pensar. Precisamente por eso, porque todas esas actividades comunes internas se hacen al modo humano, el carácter particular humano que debe atribuirse al sustrato que soporta la consciencia y la simbolización creadora, y que procede de la relación físico-mental, es el carácter de 'espiritual'.

Para mí, lo más apropiado, por principio de significado, es denominar en educación el carácter derivado de la relación físico-mental como 'carácter espiritual'. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos nuestra toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir como corporeidad mental que integra de manera emergente en su cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos. Carácter espiritual significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenidos de pensamiento y sus productos. Carácter espiritual de la educación significa que podemos mejorar mediante la educación nuestras posibilidades de interpretación o *integración simbolizante-creadora* (que es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que, hace

posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana, que no incluye en lo humano crear de la nada). La humanidad de la condición humana individual, social, histórica y de especie depende de su capacidad de notar y significar y simbolizar, creando cultura personal. Carácter espiritual de la educación significa asumir las consecuencias de la emergencia de consciencia y creatividad en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad desde la propia condición humana.

La creatividad humana se manifiesta con la impronta personal individual en cada una de las *áreas de experiencia cultural* (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), y en las *formas de expresión* convenientes a cada área (expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etcétera).

La investigación sobre la creatividad en la solución de problemas permite constatar que los procesos que llevan a soluciones creativas exigen producir un plan de alto nivel de integración antes de intentar la solución del problema (Sawyer, 2006; SI(*e*)TE, 2012). No obstante, la tesis predominante sobre los procesos cognitivos que subyacen a la creatividad es que estos no se diferencian substancialmente de las otras clases de pensamiento. No se trata, tanto de ser "más inteligente" para crear, cuanto de poner en marcha procesos previos a la resolución del problema como son los de diagnóstico de la situación, exploración de las alternativas y ulterior verificación de estas (Dewey, 1998). La creatividad se desarrolla en cada persona, (igual que la inteligencia, la afectividad, la voluntad, la elección operativa, la decisión proyectiva) y permite avanzar distinguiendo entre inventar, descubrir, innovar. No se trata de pensar solo en la creatividad como obra genial (Maslow, 1979 y 1982).

La investigación enfatiza cada vez más la comprensión de la creatividad, no tanto como una cualidad de los sujetos, sino como un modo de actividad común interna y como dimensión general de intervención que pone el acento en los procesos, en las distintas formas de llegar a diferentes resultados, porque la acción humana siempre implica uso y construcción de experiencia, que ha de ser interpretada y simbolizada. Es esta la clave para que la creatividad no quede en

un mero ejercicio imaginativo. Esto obliga a interpretar cada situación, a extraer sus conclusiones y a actuar sin someterse a los códigos preestablecidos, aunque no se tengan garantías de éxito, ni seguridad en el resultado final. De Bono entiende que es un error considerar que la creatividad sea una facultad que sólo poseen el genio, el inventor o el artista. Su teoría del *pensamiento lateral,* por el contrario, consiste en pensar que todo el mundo puede ser creativo, en otras palabras, que puede obtener con su esfuerzo las habilidades necesarias que le permitan tener un comportamiento creativo. Todo apunta a que ser creativo es, una habilidad y una destreza que se adquiere mediante la práctica, una mezcla de actitudes y técnicas, desde la actividad común interna de significar, interpretar y simbolizar, partiendo de la notación consciente y no una atribución exclusiva de talentos geniales (De Bono, 1993; Pérez Alonso, 2009, Maslow, 1982, Ausubel, 1982; Herrmann, 1990; Lumsdaine y Lumsdaine, 1995; Sawyer, 2006, Polanyi, 1978). La creatividad es una dimensión general de intervención educativa desde la que podemos desarrollar el hábito creador y simbolizante.

La creatividad es vista como dimensión general que nos permite revisar nuestros patrones de interpretación y simbolización y cuestionar nuestras formas de pensar o actuar, de romper con los itinerarios lógicos para valorar la necesidad de cambio y de ampliación de nuestra experiencia. La creatividad implica la posibilidad de salirse de la repetición y de la rutina para innovar. De esta manera, se puede transformar la forma de enfrentarse con la realidad, cambiando el tipo de respuesta que se da, y eso exige tener *una actitud creativa*. Lo que caracteriza a la *actitud* es su condición de experiencia significativa de aprendizaje que nace de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta. Por ello hay una *diferencia* esencial entre *creencias* y *actitudes*, ya que mientras las primeras hacen referencia directa al ámbito cognitivo, las segundas hacen referencia al ámbito de lo afectivo. La creatividad es el impulso emocional de la actitud de cambiar e innovar junto con el logro de un nuevo aprendizaje integrador y constructor, no una atribución exclusiva de la genialidad. Y por ello, básicamente, la creatividad implica ideas y conocimientos nuevos, derivado de actitudes y creencias. La creatividad y la afectividad se vinculan por medio de las actitudes y las experiencias sentidas. La cognición y la creatividad se vinculan por la posibilidad de generar una integración cognitiva superior. La creatividad es la experiencia afectiva de la actitud creativa junto con el logro de algo que expresa un nivel superior de integración de los elementos y una innovación en el producto construido:

> "La creatividad es, sencillamente, una reconciliación integradora o un aprendizaje supraordenado acertado y el deseo emocional de llevarlos a cabo (…) Todos poseemos ciertas facultades creativas (es decir, realizamos nuestras propias y exclusivas reconciliaciones integradoras), pero solo una pequeña parte de la población manifiesta la facultad y el impulso emocional para dar saltos creativos que hacen progresar la ciencia, la música, la literatura y otros campos del esfuerzo humano" (Novak, 1998, p. 101).

Nuestras imágenes proceden ciertamente de la realidad, pero nuestro sistema conceptual no es copia simplemente; hay capacidad de innovación. Procedencia e innovación no son lo mismo. Como dice Pinillos, los inventos humanos no se explican por simple copia de la realidad, "son las propias ideas que concibe la mente las que han transformado el mundo físico" (Pinillos, 1978, p. 19; Pinker, 2007 y 2011). La evidencia de transformación de la realidad por medio de la intervención humana enfatiza el uso apropiado del conocimiento hacia la creación, la innovación y la tecnología, que son en sí mismas manifestaciones culturales. Y, así las cosas, podemos concluir afirmando que solo desde la afectividad y la cognición llegamos a la creatividad y a la construcción de cultura simbolizando, en cualquiera de los ejes de la creatividad humana: creatividad socio-identitaria, creatividad científico-técnica, creatividad popular y de masas y creatividad artística en su sentido más amplio.

5. LA RELACIÓN EDUCATIVA ES EL MEDIO IDÓNEO DE INTERACCIÓN EDUCANDO-EDUCADOR

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas exige, desde la perspectiva del uso común del término y de las actividades que se realizan al educar, la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de la finalidad de educar, que establece condiciones necesarias, pero no suficientes de la definición (Touriñán, 2019b). 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 (Stewart, 1973). Cuidar no es educar, porque a veces cuidamos para sanar a alguien y otras cuidamos para educar y ambas acciones tienen significado distinto. Conocer un

área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. Y así con cualquier otra actividad. En la relación educativa es necesario comunicar, pero no es suficiente comunicar para educar. En la relación educativa es necesario convivir, pero no es suficiente convivir para educar. En la relación educativa es necesario cuidar, pero no es suficiente cuidar para educar. En la relación educativa enseñamos, pero no es suficiente enseñar para educar. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para caracterizar la relación educativa.

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

En el punto de partida, debe quedar claro que, si podemos hablar de la relación educativa, es porque la relación cumple los criterios de uso común del término 'educación', que se identifican como criterios vinculados al contenido, forma, uso y desarrollo en educación (Touriñán, 2016a):

a) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio axiológico de contenido. Si no se cumple este criterio, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.
b) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio ético de forma. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.
c) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio formativo de uso. Si no se logra esto, solo estamos en fase de instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.
d) La relación educativa lo es, porque obedece a un criterio de equilibrio en el desarrollo. Si no se logra esto, dejamos de hablar de formación general, estamos en fase de formación especializada.

En el ámbito del conocimiento de la educación, la aplicación de estos criterios nos coloca en posición de no confundir educación con cualquier tipo de influencia. Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso

contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.

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

Es mi opinión que los criterios del lenguaje de uso común cualifican de manera singular la actividad que realizamos como educación. Puede afirmarse que, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de uso del lenguaje y finalidad (Touriñán, 2018a).

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

cultural diverso de interacción, por medio de los valores, haciéndose cada vez más actor y autor de sus propios proyectos (Touriñán, 2015a).

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación nos lleva a la actividad. En educación utilizamos la actividad del sujeto para que consiga la meta mejorando su actividad. En definitiva, u*samos la actividad de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad por medio de las competencias adecuadas.*

Educar es, desde la perspectiva de la actividad, una actividad especificada, no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real que requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter y las condiciones de sentido que corresponden al significado de educar (Touriñán, 2014a).

Cumplir con los criterios de contenido, forma, uso y equilibrio y cumplir con la finalidad de la educación hacen que la relación educativa no se confunda con cualquier tipo de actividad y que una relación no se cualifique sin más como educativa por realizar una actividad. No hay que caer, sin más, en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar (Touriñán, 2019a).

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada proceso educativo su significado real. En tanto que proceso, Educar es un proceso de maduración y construcción que consiste en realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando por medio de la actividad común interna y externa del educando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad. El hecho es que sin la actividad común no es posible educar y gracias a la actividad común podemos intervenir pedagógicamente interaccionando en la relación educativa. Y esto lo vamos a desarrollar en los siguientes epígrafes, al justificar que: 1) La relación educativa se identifica con la interac-

ción que establecemos para realizar la actividad de educar y 2) La competencia técnica requiere su lugar propio en la relación educativa mediada.

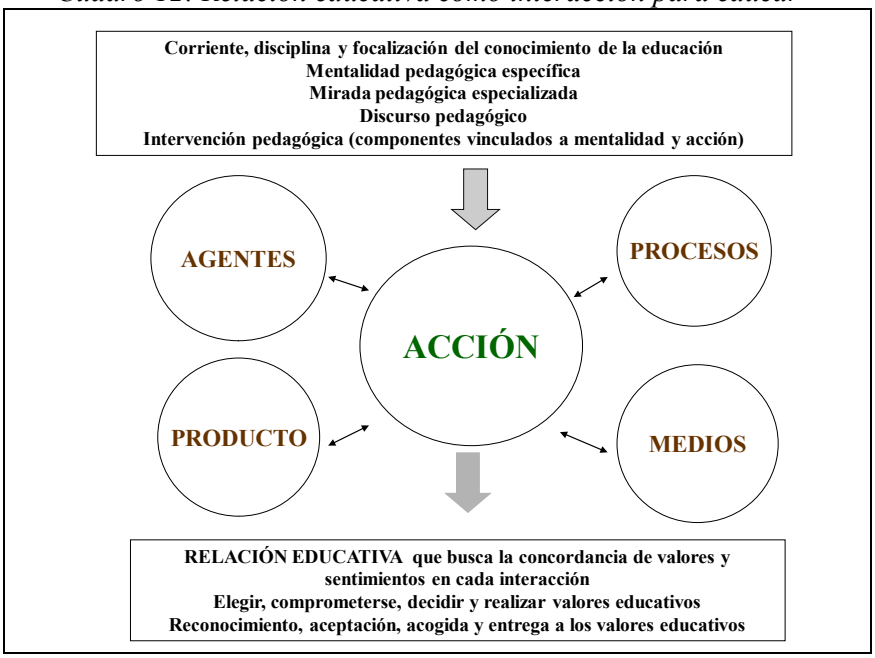
5.1. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar

La relación educativa es la forma sustantiva de la intervención educativa, es su acto concreto. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar y, precisamente por eso, la relación educativa puede ser vista como el conjunto de cuidados que hacemos para educar. La relación educativa es genéricamente 'relación' y esto quiere decir que respeta y se ajusta a las condiciones propias de toda relación. Pero, en tanto que relación educativa, se distingue de las demás acciones que cumplen los criterios de relación; precisamente por eso decimos, además, que la relación educativa es específicamente 'educación' y esto quiere decir que tiene que respetar los criterios de uso, finalidad y significado de 'educación', si quiere serlo. La relación educativa es la interacción de identidades que realizamos para educar (Touriñán, 2017a).

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

Por consiguiente, veo la relación educativa, ni más, ni menos, como la relación interactiva que establecemos para realizar la actividad de educar, tal como queda reflejado en el Cuadro 12:

Cuadro 12: Relación educativa como interacción para educar



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 120. Elaboración propia.

Hablar de la actividad en educación supone reconocerla como principio, es decir, que en la actividad hay un carácter especial que debe estar presente del mismo modo en los resultados, en las tareas específicas y en la función del educador. Para la pedagogía centrada en la actividad, este carácter consiste en la necesidad de tener presente, tanto en las tareas educativas, como en los resultados, como en la función docente, que el educando no es un mero paciente de la acción del educador, sino también agente de los efectos que en sí mismo se producen (Touriñán, 2015a; Castillejo y otros, 1994; Dearden, Hirst y Peters, 1982; Colom y otros, 1988; Fullat, 1979 y 1992; Carr y Kemmis, 1988; Carbonel, 2000; Dewey, 1971; Palacios, 1979; Fermoso, 1976; Trilla, 2001; Freinet, 1978; Freire, 1975 y 2006; Hegel, 1986; Habermas, 1987 y 2003; Lipman, 2002 y 1988).

La importancia de la actividad es un hecho innegable en la Pedagogía contemporánea. Si hubiera que resumir con una sola frase la Pedagogía contemporánea, al menos en su ideal más claro y universalmente formulado, posiblemente tendríamos que considerar la pedagogía de la actividad como la nueva frontera educativa.

En educación realizamos muchas acciones con el objeto de influir en el educando y lograr el resultado educativo y todas esas acciones, que tienen que respetar la condición de agente del educando, buscan provocar la *actividad* del educando. *Actividad como principio es educar respetando la condición de agente del educando.* Desde la perspectiva de la actividad, educar es una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios de significado de educar, ya sean nominales o reales (Touriñán, 2015a). Y nada de esto se consigue sin control de la intervención. Se trata de hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades. Hay que respetar su condición de agente y ayudarle a que sea actor y autor de sus decisiones y proyectos. Y esto es lo que se busca en la relación educativa como interacción de identidades que se pone en escena en cada intervención para educar (Álvarez, 2012 y 2015; Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2019; Touriñán, 2019b).

En los clásicos podemos encontrar posiciones que permiten decir que educar es *convivir* y centrarse en esa analogía como hicieron Ivan Illich o Makarenko o Baden Powell, desde postulados filosóficos distintos, para fortalecer la importancia del colectivo, lo comunitario y la convivencia en la relación educativa. Ahora bien, desde el punto de vista de la relación educativa, como relación que es sustantivamente educación, la convivencia es una condición necesaria, pero no suficiente. No basta con convivir para educar y establecer la relación educativa. Pero, incluso así, queda claro también que la convivencia es una interacción de identidades, es *relación interactiva con uno mismo, con el otro y con lo otro*. La convivencia tiene que cualificarse y especificarse como

educativa y no se confunde con la violencia, la mediación o la conciliación y el arbitraje, que son otro tipo de relaciones mediadas (Touriñán, 2017b).

En los clásicos podemos encontrar posiciones que permiten decir que educar es *comunicar*, construyendo una igualdad entre educar y comunicar, porque el diálogo, desde Platón hasta Freire, ha sido el camino para generar conciencia y sabiduría, partiendo de la base de que la naturaleza humana es dialógica y susceptible de adquirir conciencia de ser y estar en el mundo. Desde ese supuesto, podemos liberar al oprimido y generar pedagogía de la autonomía en el más depurado sentido de la *Teoría práctica de la Alfabetización,* que es liberadora y concienciadora, siguiendo el pensamiento educativo de P. Freire, autor que asume que la naturaleza humana es de condición *dialógica* y *lingüística-concienciadora*, capaz de significar y simbolizar, que actúa de manera *dialéctica* y *crítica*, tal como las *Pedagogías Críticas* postulan, respectivamente para la acción y la relación teoría-práctica, basándose en Hegel y en Habermas. Pero también podemos educar desarrollando diálogo en la comunicación en el sentido de Platón y aproximar al hombre cada vez más al ideal, o desarrollarlo en el sentido de Rogers, que siempre apunta a la comunicación no directiva como forma de relación educativa. Y también podemos asumir, desde el diálogo como medio, la relación entre educación y actividad y, en consecuencia, construir una propuesta educativa al estilo de Freinet o Dewey o Lipman, que siempre apuntan a la comunicación activa, buscando invariantes pedagógicas que den significado al conocimiento de la educación, tal como postula la escuela activa (Touriñán, 2017a).

Pero lo cierto es que, si tenemos en cuenta los razonamientos anteriores, hemos de mantener que la comunicación no queda definida sin más como educativa por el hecho de ser comunicación. La comunicación es necesaria, pero no es suficiente para la relación educativa. La educación es siempre comunicación y diálogo y es siempre donación espiritual que no merma en el donante lo comunicado. Pero nada de eso implica que cualquier comunicación sea educación, ni siquiera pensando solo en los criterios de uso común que definen el significado de educación (Berlo, 1979; Stewart, 1973; Luft, 1976; Redondo, 1999; Navickienė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Valantinaitė y Zilinskaite, 2015).

Afirmo, por tanto, que toda relación educativa es relación de convivencia y de comunicación, pero cualquier relación de convivencia o de comunicación no es, sin más, relación educativa. Es preciso seguir avanzando y entender,

además, los límites entre los que se encuadra la relación de “cuidar y educar”, un tipo de relación -la de cuidar- que exige la efectiva existencia de una relación directiva, pero que tampoco es por sí misma educación.

En el más puro sentido de la tradición pedagógica se ha asociado también la relación educativa con el cuidar y el educar, en la convicción de que los límites de la educación se establecerían en esa alianza, frente al obrar técnico y al obrar político (Millán Puelles, 1951; Redondo, 1999; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Yela, 1956, Dürr, 1971; Froebel, 1999):

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

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

El estudio de la acción ha avanzado desde la clásica distinción de sujeto-objeto de Jaspers y es posible afirmar en nuestros días que el objeto de la educación es un sujeto, de manera que la decisión técnica de fines y medios, en tanto que decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento

verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene, implica cuidado como atención moral al educando, porque el objeto es un sujeto. Reconocer el obrar técnico en la educación no implica incurrir en la objetualización del educando. Mantener la compatibilidad, es reconocer que el educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en educación, que no sería una decisión técnica íntegra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente, si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas, ya que eludir que se trabaja con personas equivaldría a no fundamentar la decisión técnica en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja: el educando. La decisión técnica en educación implica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja, que educamos personas, sujetos morales. Implica que el objeto es un sujeto y que la decisión técnica tiene sentido, porque se funda en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabaja, no porque niegue la condición propia del sujeto educando. Hoy en día, ser un buen técnico en educación, significa que obramos técnicamente y adoptamos decisiones técnicas, fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabajamos, asumiendo que la relación fines-medios siempre está referida a un objeto que es sujeto moral: el educando.

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

En el punto de partida, la educación, en tanto que cuidar, aparece como responsabilidad situada y, por consiguiente, como una responsabilidad compartida y derivada. Compartida, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada, porque la responsabilidad y la obligación de educar nacen del reconocimiento de la propia condición humana y de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y

de la educación como factor de desarrollo social. Hemos dedicado otros trabajos a estas cuestiones (Touriñán (Dir.), 2008a, 2008b y 2012) y ahora, para este discurso, es suficiente afirmar que la responsabilidad situada quiere decir que es una responsabilidad compartida de educación por los diversos agentes de la educación (afecta a todos los agentes de la educación desde uno mismo y la familia, a la escuela, la sociedad civil y el estado) y una responsabilidad derivada de educación, que se inicia en la propia condición humana individual, social, histórica y de especie y se materializa en el reconocimiento del derecho "a" y "de" la educación en cada marco territorial legalmente establecido.

En los clásicos podemos encontrar posiciones que permiten decir que educar es *cuidar*, de manera que busquemos credibilidad de esa posición en la distinción que hace K. Jaspers entre obrar técnico y político frente a cuidar y educar, desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto, o en la defensa que hacen Noddings y Froebel de la idea de cuidado y la atención moral al sujeto que educamos. Por supuesto, también podemos igualar educar y cuidar con *dejar crecer*, construyendo un pensamiento pedagógico derivado, al estilo no intervencionista de Neill en Summerhill, que vincula afecto y grupo en la relación educativa o al estilo de cuidar naturalista de Rousseau que defiende la educación individual como forma de relación educativa. Pero lo cierto es que tratar al educando como un sujeto que requiere atención moral, no significa que cualquier cosa que hagamos de ese modo sea educar. Los criterios de uso común del significado de educar y los criterios de definición del significado por la actividad y la finalidad, al igual que los criterios de definición real de educar que se manifiestan en los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado de educar exigen ir más allá de la idea de cuidar como sinónimo de educar. En toda educación hay que cuidar y prestar atención moral al educando como sujeto; es necesario, pero no es suficiente; no basta con cuidar a una persona para lograr la educación (Arboleda, 2014; Beauchamps, y Childress, 1979; Daza, 2009; Gervilla, 2000; Gilligan, 1982; Touriñán, 2013d; Katz, Noddings y Strike, 2002; Noddings, 1992 y 2002; Nussbaum, 2002 y 2014; Tobío, Agulló, Gómez y Martín, 2010).

En definitiva, el cuidado, como atención moral, igual que la justicia, forma parte de la relación educativa y de la educación. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para convertir una interacción en educativa. La relación educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de

esa acción. Pero convivir, comunicar y cuidar son relaciones previas a la relación educativa que establecen condiciones necesarias, pero no suficientes de esta.

5.2. La competencia técnica requiere su lugar propio en la relación educativa mediada

En los clásicos podemos encontrar posiciones argumentativas de carácter antinómico y metáforas y lemas que permiten decir que educar es moldear y construir con el niño un mundo explorando la naturaleza y actuando con ella, como defienden los autores vinculados al realismo pedagógico. También podemos decir que educar es *convivir* y comunicar y dejar crecer y cuidar. Pero hoy estamos en condiciones de afirmar que los términos educacionales han adquirido significado propio basándose en el conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado y de convivencia y comunicación, sino la forma sustantiva de la intervención ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación' en su definición real, tomando como punto de partida la actividad común del hombre (Touriñán, 2013b y 2015a).

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

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a 'educación': "Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente.* De esta forma llegaría a ser el

centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada" (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

Llegar a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos implica comprender cómo avanzamos desde la corriente de conocimiento de la educación a la disciplina y de la disciplina a las focalizaciones, porque corriente, disciplina y focalizaciones permiten generar mentalidad pedagógica específica, defendiendo la forma en que se resuelve la relación teoría-práctica en cada interacción educativa.

El resultado logrado en ese caso es asumir la relación educativa como lo que es; como interacción de actividad común interna y externa. En la relación educativa se pasa del conocimiento a la acción, y en cada puesta en escena de la interacción, debemos saber cómo es la relación teoría-práctica. *La relación educativa*, que es la interacción que realizamos para educar, es la puesta en escena de la interacción. En la relación educativa se plasma el paso del conocimiento a la acción, escenificando la concordancia de valores y sentimientos en la interacción en cada caso concreto. Resolver esa cuestión no es hacer una reflexión sobre lo que dicen los especialistas de otras disciplinas respecto de la relación educativa. Sus análisis son necesarios, pero, ni agotan el contenido del campo de la educación, ni yo quiero vivir como aprendiz de lo que ellos dicen. Se recurre a una ciencia, cuando se tiene un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico u otro (en nuestro caso, el pedagógico).

Toda disciplina con autonomía funcional, (la Pedagogía es una de ellas) focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la mirada especializada de esa disciplina hacia su objeto de estudio e intervención. La Pedagogía, como disciplina consolidada académicamente, avanza en el desarrollo del continuo "corriente de conocimiento-disciplina sustantiva-focalización-mentalidad específica-mirada especializada-discurso-intervención pedagógica-relación educativa". Este continuo se da, ajustado a cada ámbito de conocimiento, en todas las ciencias consolidadas que tienen autonomía funcional, autoctonía, y, en nuestro caso, que es el estudio y análisis de la educación, permite obtener respuestas fundamentadas sobre los elementos estructurales de la intervención (conocimiento, función, profesión, relación, agentes, procesos, producto y

medios) y sobre el lugar de la relación educativa en la función de educar (Touriñán, 2014a y 2016a).

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

La *mirada pedagógica* es el círculo visual que se hace el pedagogo de su actuación; es representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica; es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos. Implica la visión crítica ajustada a criterios de significado y a criterios de intervención. Mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada confluyen en la *intervención pedagógica* que se define como la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación.

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

El logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino de realización de la competencia pedagógica. El pedagogo está orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención: tiene que saber cuál es la capacidad de resolución de problemas y cuál es su visión crítica

de su método y de sus actos, ni más ni menos que cualquier otro profesional de nivel universitario (Touriñán, 2019d y 2019c).

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

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

Hoy, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, sabemos que transformamos información en conocimiento y éste en educación ajustándolo a criterios de significado de educar. Hacemos que los valores de cada área cultural con la que instruimos se conviertan valores educativos. De este modo, con el área cultural construimos, desde la Pedagogía, el ámbito de educación relativo al área, hacemos el diseño educativo correspondiente y generamos la intervención pedagógica derivada en forma de relación educativa; o sea, damos significado pleno a la expresión Educar CON el área cultural en cada intervención.

En perspectiva mesoaxiológica, 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, necesitamos Pedagogía que nos permite valorar 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 pasemos del conocimiento a la acción, por medio de la relación educativa y de la intervención pedagógica, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna (Touriñán, 2016a).

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 (Touriñán, 2014a). Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica, en la ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica, en su ejecución, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. En la relación educativa activamos la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear. Y la acción concreta derivada se especifica, además, como actividad común externa de juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación, según el caso. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando, atendiendo a la distinción entre conocer, enseñar y educar (Touriñán, 2021b).

En la educación formamos la condición individual, social, histórica y de especie de los educandos para que puedan ser cada vez más agentes actores y actores de sus propios proyectos y desarrollo, por medio de la actividad común

interna y externa. Para ello, transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación. Transformamos la educación para mejorarla y con ella mejoramos al hombre de manera que, con su formación y en uso de su autonomía, si lo considera pertinente, pueda transformar la sociedad, pueda mejorar otra vez la educación y seguir educando al hombre; precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. No hay una respuesta única a la educación, siempre en crisis (unas veces, crisis de medios, y otras, de finalidades, o de ambas al unísono), que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y, en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces, la educación apuntará a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces, apuntará al eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo y otras al eje autonomía-participación-coordinación-compromiso, porque cada situación es distinta en educación y requiere respuesta de calidad, ajustada a criterios de legalidad y legitimidad técnica, ética y política.

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente en cualquier momento.

El resultado de mi pensamiento sobre esa cuestión es lo que pretendo ofrecer. Mi planteamiento es el siguiente (Touriñán, 2017b y 2016a):

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

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

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

- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora del valor en cumplimiento del carácter espiritual de la educación y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura
- en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

Cada una de estas vinculaciones son exigencias, por principio de significado, de educar: nada es educativo si no tiene los rasgos propios de carácter y sentido de la educación; sólo así la relación será educativa. La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación, y las exigencias derivadas de los rasgos propios del significado de educar, que han de manifestarse, como concepto de educación, unidas a la orientación formativa temporal que integra la respuesta de la educación a las necesidades socio-historicas y culturales concretas de cada territorio (Touriñán, 2015a).

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

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

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

6. CONSIDERACIONES FINALES: LA TIPOLOGÍA DE LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN ES COMPLEJA Y NO ES UNÍVOCA, PERO SE VINCULA A LA ACTIVIDAD

De manera genérica los medios son las cosas, de cualquier tipo que sean, que utilizamos para realizar nuestra decisión en cada situación concreta. En el sentido más riguroso de la tradición pedagógica, los medios se han vinculado siempre a la acción y a la libertad de acción. Calificamos como medios a todas las realidades en la medida que pueden ser utilizadas para lograr, en la práctica, la realización de aquello que hemos elegido como fin de la acción.

Atendiendo a lo que estamos diciendo en este capítulo, nosotros hablamos de medios que usan los agentes en una relación medios-fines. De lo dicho se sigue que las causas no son medios, las causas producen efectos y para que haya medios tiene que haber agentes; hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, para producir el cambio decidido, no basta que estén presentes en el momento oportuno, tienen que hacer algo. Y una de las cosas que hacen es disponer los medios dentro de la relación medios-fines.

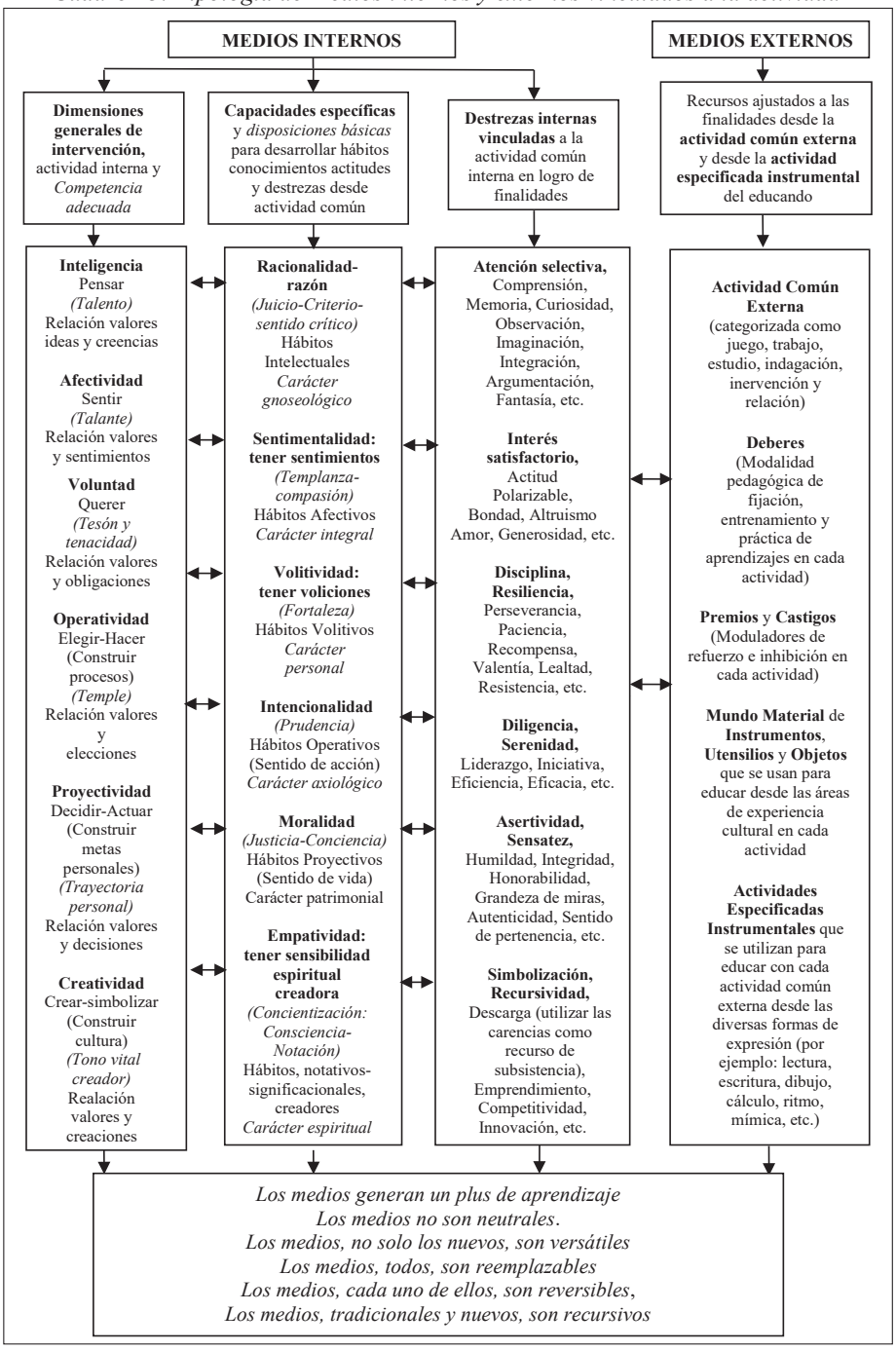
Para cumplir esto, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en ese caso, debemos distinguir

entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Hay que asumir que educamos CON y usamos los medios dentro del sentido pleno de la expresión educar 'con', porque todo lo que forma parte de la educación puede ser medio en algún caso concreto, respecto de un contexto de relación medio-fin (SI(*e*)TE, 2013, pp. 57-92).

Los medios son susceptibles de muy diversa tipología según su procedencia o uso (internos y externos, positivos y negativos, materiales y espirituales, físicos y mentales, intelectuales, volitivos, afectivos etc.). Los hay más vinculados a las cosas materiales (lápices, libros, aulas, hardware, etc.) y los hay más vinculados a las cosas espirituales y a las dimensiones generales de intervención (atención selectiva, memoria, resiliencia, tolerancia, actitud polarizable, interés satisfactorio, resistencia, recursividad, disciplina, diligencia, etcétera). *La tipología de medios no es una tipología unívoca*, porque el mismo medio puede ser catalogado en dos o más apartados en tanto en cuanto las propiedades de los medios son, como hemos visto la reversibilidad, la reemplazabilidad, la recursividad y la versatilidad.

En mi opinión, la distinción entre medios internos y externos es fundamental porque nos permite entender de qué dispone el agente para su actividad, atendiendo a su actividad, a sus capacidades específicas, a sus competencias y a sus disposiciones básicas en cada entorno. Yo vinculo la tipología de medios a la actividad, por coherencia con todo lo que hemos venido desarrollando a lo largo de este capítulo. *La tipología de medios es una tipología compleja* (Cuadro 13).

Cuadro 13: Tipología de Medios internos y externos vinculados a la actividad



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 319. Elaboración propia.

Los medios internos y los medios externos están vinculados a la actividad del sujeto, en tanto que la actividad es el principio-eje vertebrador de la dinámica de la educación. Los medios internos y externos se ajustan a la finalidad educativa y, por tanto, al significado de educación. No existen medios fuera del contexto de relación fin-medios. Las propiedades de los medios que hemos analizado e identificado en epígrafes anteriores nacen de esas condiciones. Y desde la perspectiva de la vinculación de los medios a la actividad en el contexto fin-medios podemos afirmar que en educación (Touriñán, 2017b):

- Los medios internos se identifican en el contexto fin-medios con las competencias, las capacidades, las disposiciones, los hábitos fundamentales, las dimensiones generales de intervención y las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer, decidir-proyectar y crear simbolizando). Todas ellas pueden ser usadas como medios para un fin educativo, cuando ya se dispone de ellas en alguna medida en el sujeto educando
- Además, en el contexto fin-medios, los fines alcanzados se convierten en medios internos, en la misma medida que se integran patrimonialmente en el educando; en este sentido son medios internos los fines logrados respecto de cada actividad interna: la sabiduría lograda, la felicidad alcanzada, la determinación forjada, la libertad ejercida y conquistada, la autonomía, la salud física y mental, etc. Todo fin puede ser un medio para otra finalidad, una vez logrado.
- Por último, en el contexto fines-medios, todos los valores conseguidos que contribuyen a y hacen posible la mejora de las actividades comunes internas, son medios internos; y en este sentido se habla destrezas internas vinculadas a la actividad común interna en logro de finalidades de la educación, como medios internos:

  medios relativos a la inteligencia y la actividad de pensar (por ejemplo, atención selectiva, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Integración, Argumentación),

  medios relativos al sentimiento y a la afectividad (por ejemplo, Interés satisfactorio, Actitud polarizable, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, etc.),

  medios relativos a la voluntad y a la actividad de querer (por ejemplo, Disciplina, Resiliencia, Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, etc.),

medios relativos a la actividad de elegir hacer y operar (por ejemplo, Diligencia, Serenidad, Eficacia, Eficiencia, Iniciativa, Liderazgo, etc.), *medios relativos a la actividad de decidir actuar y proyectar* (por ejemplo, Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, etc.), *medios relativos a la actividad de crear y simbolizar* (por ejemplo, Descarga, Subsistencia, Recursividad, Competitividad, Simbolización, Innovación, Emprendimiento, etcétera).

A su vez, los medios externos de la educación se identifican en el contexto fin-medios con las actividades comunes externas del agente (juego, trabajo, estudio, intervención, investigación y relación) y con las actividades especificadas como actividades instrumentales: lectura, escritura, dibujo, cálculo, baile, ejercicio físico, la actividad instructiva, la enseñanza, etc.

Por su parte, en el contexto fin-medios, los recursos materiales y de cualquier tipo nacidos del contenido de las áreas de experiencia cultural se convierten en medios externos de educar en cada situación en la que transformamos información en conocimiento y el conocimiento en educación. En este sentido hay medios materiales nacidos de las diversas áreas de experiencia (Estético-artística, psico-social, físico-natural, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, histórica, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.); de cada una de esas áreas salen recursos y utensilios que se convierten en medios para dominar el área y educar con ella. El microscopio, el libro, el lápiz, el papel, el encerado, el pupitre, y otros, son medios externos vinculados a las áreas culturales en tanto que las áreas sean objeto y meta de educación.

Por otra parte, en el contexto fin-medios, las actividades especificadas instrumentales se vinculan a las diversas formas de expresión que utilizamos para educar con cada área de experiencia y se convierten en medios externos (expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audio-visual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc. Todo aquello que puede ser instrumento de notación, significación y actividad en las diversas formas de expresión se convierte en medio externo. En este sentido, hablamos de los medios audiovisuales,

los medios virtuales y los medios de comunicación de masas como medios externos de educación: el cine, la radio, la televisión, el ordenador, las redes, los videojuegos, los móviles y otros son medios externos de educación vinculados a las formas de expresión. Y también hablamos de lectura, escritura, dibujo, cálculo, baile, ejercicio físico, la actividad instructiva, la enseñanza, etcétera, como medios externos.

Por último, en la actividad educativa tenemos medios externos relativos al tipo de conexión que se establece en la intervención. En relación con los medios, hablamos de medios externos asociados a conexiones cuasicausales, programadas y teleológicas. En este sentido hablamos de *los deberes* como un medio externo de entrenamiento que logra conductas habituales y genera conexiones cuasicausales e intencionales y hablamos de *los premios* y *los castigos* como recursos educativos moduladores que activan conductas programadas e intencionales.

Si estas reflexiones son correctas, la educación no es un problema de medios y más medios, sino un problema de medios-fines y precisamente por eso puede decirse que la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica; adopta decisiones técnicas sobre valores educativos:

- La educación siempre es educación en valores que expresan el significado de 'educación'
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos) en un determinado ámbito de educación; son decisiones cuyo criterio *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

Pero, además, hay que hablar, con mayor sentido de aproximación a la relación medios-fines, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque en la intervención hay que legitimar pedagógicamente el medio como educativo, es decir, valorarlo como educativo, ajustarlo a criterios del significado de 'educación' (Touriñán, 2019a).

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa a los medios que se utilizan y al medio o ámbito de educación que se construye para Educar en cada circunstancia concreta; la pedagogía es doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención). Y, aun así, la educación no es un problema de medios y más medios, porque, desde el punto de vista de la intervención, un medio solo es válido, si sirve para educar, está integrado en la relación medios-fines y está fundamentado en el significado de 'educar'. Mitificar los medios es confundir su valor pedagógico.

CAPÍTULO 4

PRINCIPIOS, COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA Y PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 4

1. Introducción

2. Principios generales de metodología de investigación, principios específicos de investigación pedagógica, principios de educación y principios de intervención pedagógica
   2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación
   2.2. Principios generales de metodología de investigación
   2.3. Principios específicos de investigación pedagógica
   2.4. Ámbito de realidad, ámbito de conocimiento y conocimiento disciplinar del ámbito
   2.5. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo
   2.6. Los principios de intervención pedagógica y los principios de educación fundamentan la acción y las finalidades, respectivamente, y se vinculan a la mirada y a la mentalidad pedagógica

3. La complementariedad metodológica es principio de investigación pedagógica en la construcción del conocimiento de la educación
   3.1. La complementariedad metodológica se vincula a la significación del conocimiento de la educación como principio de investigación
   3.2. La correspondencia objetual como condición metodológica general
   3.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'
   3.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual
   3.5. La complementariedad metodológica nos aleja del modelo dual en la relación teoría-práctica

4. Pluralidad de investigaciones teóricas de la educación en la carrera de pedagogía y perspectiva mesoaxiológica

5. Consideraciones finales: principios de educación, principios de intervención y principios de metodología de investigación no son propuestas contradictorias en el conocimiento de la educación

PRINCIPIOS, COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA Y PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

> "No hay mejor manera de saber si una deducción ha sido genuina que preguntar si terminó con la sustitución de una situación desconcertante, confusa e incoherente por una situación clara, ordenada y satisfactoria. El pensamiento parcial e ineficaz termina en conclusiones formales correctas, pero que no tienen ningún efecto sobre lo personal e inmediatamente vivido. La deducción vital siempre ofrece al sujeto pensante un mundo que en algún sentido se vive como diferente, pues en él, algún objeto ha ganado en claridad y en orden. En resumen, el pensamiento auténtico desemboca en la apreciación de nuevos valores" (Dewey, 1998, p. 98).

1. INTRODUCCIÓN

Principio, de manera genérica, es aquello de lo que algo procede, cualquiera que sea la forma de procedencia; es su comienzo, su origen, físico, mental, cultural, etc. Así, podemos decir que el deshielo de la montaña es principio del torrente y del río surgido desde la cuenca de recepción en la falda de la montaña. Y también podemos decir que la proyección de la película X o la celebración del concierto Y son principio de la aglomeración a la entrada, o que la acción de Bruto es principio de la muerte de César, o que la caries es principio de mi dolor de muelas. En este capítulo, el objetivo es analizar diversas aportaciones que nos ayudan a comprender el papel de la metodología en la construcción del conocimiento de la educación. El objetivo, cuando se analiza la metodología, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico y fundamento epistemológico, comprender las garantías de credibilidad o vías de acreditación tiene el conocimiento que alcanzamos. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la metodología como instrumento de creación de conocimiento de la educación y su progresiva adecuación al ámbito que estudia y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación', para que se puedan

generar principios de educación y de intervención pedagógica, que es a donde se tiene que llegar con la investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado. Y la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente, teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas, teorías sustantivas y tecnologías específicas, pues se han generado ya términos propios con significación intrínseca a educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse al objeto 'educación', para obtener conocimiento válido para explicar, comprender, transformar estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

Todos nos hacemos una representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, porque, en definitiva, lo que tratamos de obtener en el conocimiento pedagógico es garantía de que tenemos capacidad de resolución de problemas. Desde la complejidad del objeto 'educación', la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica: si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido. Ese es el eje de la mentalidad pedagógica, en cuya acción consecuente debe hacerse patente la mirada pedagógica especializada hacia su objeto de estudio e intervención. Qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y cuáles son sus modos de prueba, cuál es su capacidad de resolución de problemas y de qué manera se caracterizan el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, son cuestiones que cada mentalidad afronta y conforma con visión crítica del método utilizado y de los actos pedagógicos realizados o a realizar.

Cada intervención, tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Uno de los retos más trascendentes en el desarrollo de la educación como objeto de conocimiento tiene su origen en la complejidad de la educación. En la tarea educativa transmitimos valores, tomamos decisiones y establecemos normas de actuación, Sería imposible trabajar para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para producir en sí mismo un cambio de estado que se considera educativo, si no se pudieran establecer normas de intervención pedagógica y valoraciones.

En la acción educativa la condición fundamentante del valor, la doble condición de agente actor y agente autor en cada acción y el paso necesario del conocimiento a la acción, por medio de la interacción nos exige atender a principios que acrediten nuestro conocimiento, a principios que fundamenten las finalidades adecuadas y a principios que justifiquen la acción. Definir principios, entender la complementariedad y acoger la pluralidad de investigaciones teóricas en educación es un requisito de la educación como objeto de conocimiento. Y a esta tarea dedicamos este capítulo.

2. PRINCIPIOS GENERALES DE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN, PRINCIPIOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA, PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN Y PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La metodología de investigación es un ámbito de conocimiento disciplinar que versa sobre la forma de proceder en la ciencia y se ocupa específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento, en nuestro caso, Pedagogía. En esta tarea, la metodología busca constantemente una fundamentación cada vez más segura, pertinente y relevante, con el fin de garantizar cada vez más la homogeneidad de criterios respecto de la identidad, creación y evolución del conocimiento de la educación (Touriñán, y Rodríguez, 1993). Esta tarea no es una preocupación reciente en nuestro entorno académico.

El Decreto de 7 de julio de 1944 (BOE de 4 de agosto) que reorganiza la Facultad de Filosofía y Letras, desarrollando los principios de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 (BOE de 31 de julio), determina la existencia en las *Secciones de Pedagogía* de la cátedra de *Pedagogía General y Pedagogía Racional* y adscribe a esta cátedra el desarrollo de la disciplina de Técnica de Investigación Pedagógica.

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las Secciones de Pedagogía

mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había establecido y, desde 1966, a la cátedra de Pedagogía General y Racional se le adscriben diversas asignaturas, entre ellas, la de *Fundamentos de Metodología*, que tiene que ver directamente con el contenido del libro que hemos publicado el año pasado (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 8).

A lo largo de la historia del pensamiento existe una amplia gama de sistematizaciones del saber y de las ciencias que proporcionan argumentos para considerar el conocimiento de la educación como filosofía, como ciencia, como arte, como práctica, como tecnología, como protociencia, como pseudociencia, como ideología, y un largo etcétera de predicados. La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, tal como se puede comprobar en diversos libros de profesores de nuestra universidad que marcaron el inicio de tendencia en los años setenta del siglo pasado, bajo la idea de necesidad de una epistemología aplicada a la educación que establezca la relación entre epistemología y Pedagogía (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 6).

Lo paradójico del caso es que, a pesar de la multiplicidad de estudios, es una opinión generalizada que carecemos, como pensadores de los fenómenos educativos, de un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el campo de la educación. Sin negar nada de lo dicho, podemos decir que esa situación paradójica no es prueba de la inutilidad de los esfuerzos por definir de modo preciso la educación como objeto de conocimiento, sino efecto de la complejidad de esa tarea, por una parte, y muestra de las dificultades intrínsecas y extrínsecas de la misma, por otra.

Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología debe justificar en el ámbito disciplinar de competencia. La manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, de manera que esta es una fase de aquella. A medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y, desde determinado punto de vista, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por

la medida en que se interesen por la teoría. Por eso es preciso avanzar desde los fundamentos epistemológicos del conocimiento pedagógico para generar una pedagogía de corte epistémico que va más allá de las epistemologías aplicadas. He dedicado bastantes trabajos a esta cuestión (Touriñán, 1983b, 1987a, 1989 y 2012a; Touriñán y Rodríguez, 1993; Touriñán y Sáez, 2006 y 2015).

2.1. Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación

Etimológicamente el término "metodología" procede de los siguientes vocablos griegos: metá (a lo largo), odós (camino) y logos (tratado). Literalmente metodología significa "ir a lo largo del (buen) camino" (Bochenski, 1976, p. 28; Touriñán, 1983b). Quiere decir "camino que se recorre". Por consiguiente, actuar con método se opone a todo hacer casual y desordenado. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar el objetivo marcado.

De acuerdo con su etimología, se entiende la metodología comúnmente como la teoría del método, o dicho de otro modo, como el análisis de las razones que nos permiten estudiar y comprender la definición, construcción y validación de los métodos. La metodología es "teoría del método"; y precisamente por eso Kaplan insiste en que la metodología es "el estudio - descripción, explicación y justificación- de los métodos y no los métodos mismos" (Kaplan, 1964, p.18).

El conocimiento científico y el conocimiento tecnológico requieren sus propios métodos de investigación. Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología justifica.

Existen métodos de investigación científica y tecnológica de la educación y existen métodos de enseñanza. Uno de los productos de los métodos de investigación científica y tecnológica de la educación son los métodos *de enseñanza.* Métodos de investigación y métodos de enseñanza no se confunden:

a) El método de enseñanza es una ordenación de recursos (materiales, libros, objetos, contenidos a utilizar, etc.) técnicas (motivadoras, intuitivas, verbales, individualizadas, cooperativas) y procedimientos (analíticos, sintéticos, inductivos, deductivos, etcétera) para alcanzar el objetivo propuesto (dominar una destreza, hábito, actitud o conocimiento de una determinada área cultural) de acuerdo con el modelo previsto.

b) El método de enseñanza es el resultado de la utilización del método de investigación, en el sentido de que la investigación científica y tecnológica construyen respectivamente el modelo educativo (la representación conceptual y el esquema de intervención). El modelo se entiende en este caso como una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad (en nuestro caso, la educación)

c) El método de enseñanza no es el método de investigación, pues incluso en el caso en que se utiliza el método de investigación para enseñar hay una diferencia. Cuando utilizamos el método de investigación para investigar la clave de la actividad está en la adecuación del método a la estructura lógica descubierta en el objeto a investigar. Cuando utilizamos el método de investigación para enseñar, la clave de la actividad es la adecuación a la estructura personal del sujeto que aprende. Por consiguiente, el orden lógico de la investigación no tiene que coincidir necesariamente con el orden lógico de la enseñanza.

d) Los métodos de investigación científica y tecnológica en educación se utilizan para otras muchas actividades distintas a las de obtener métodos de enseñanza. Por ejemplo, en las funciones de apoyo al sistema, la planificación y la organización escolar ocupan un lugar destacado. Planificar y organizar un centro escolar requiere alta elaboración científica y tecnológica, el resultado de ésta es una nueva representación del sistema y la construcción de estrategias para modificar los sistemas, pero no la creación de un método de enseñanza.

e) Identificar método de investigación científica y tecnológica de la educación con método de enseñanza es un error de *metodologismo,* que también se puede entender como la tendencia a reducir el papel de la investigación científica y tecnológica de la educación a la creación de métodos de enseñanza.

Los métodos de investigación en educación se centran en descubrir, justificar y explicar qué y cómo se han producido, se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. Los métodos de enseñanza son sólo uno de los productos de la investigación pedagógica.

Desde la perspectiva del valor fundamentante del método, conviene insistir en que el método es la forma y manera de proceder en cualquier

dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin (Bochenscki, 1976, p. 28). El método es una vía, un medio que tiene relación y que expresa una referencia al fin. El método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción.

El método vale tanto cuanto sea útil y sirva para lograr el fin propuesto. El método se encamina al logro de un fin. El fin es, pues, el límite (buscado) del método con el que no se confunde. No obstante, puede ocurrir que el fin no se alcance nunca de un modo absoluto, y entonces cabe hablar de sucesivos intentos, cada vez más depurados, para conseguirlo. El método establece un proceso para alcanzar un fin. Es el procedimiento de conjunto de etapas sucesivas a seguir para conseguir un fin previamente conocido (González, 1988, p. 54). En este sentido el fin conoce realizaciones parciales. Y, desde esta perspectiva, varios autores insisten en que el método es un procedimiento o un conjunto de procedimientos, que sirve de instrumento para alcanzar los fines de la investigación propuestos de antemano, asumiendo como presupuesto que es el problema (el fin) el que dicta el método y no al revés (Rábade Romeo, 1981, pp. 72-84; Arce, 1999; Broudy, 1977 y 1981; Touriñán, 1987a, 2017a, 2918a y 2020a).

A los efectos de este capítulo, puede decirse, por tanto, que *el método* (sea de investigación o de enseñanza) es una ordenación de recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos, de acuerdo con el modelo previsto y *el modelo* es una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad, ya sea esta la educación, ya su conocimiento, ya cualquier otra cosa susceptible de investigación (Touriñán, 1983b).

La metodología, a su vez, se parece cada vez más a una investigación científicotecnológica. Partimos de una representación conceptual de la realidad que queremos conocer y de los modos vigentes de conocerla. Pero en el momento en que descubrimos que los hechos científicos no son puros datos visuales por ejemplo la propuesta de metodología inductivista se trastoca en propuesta de metodología falsacionista o de contrastación deductiva. No es que la ciencia deje de utilizar la inducción, se trata más precisamente de comprender que no todo proceso científico ha de ser necesariamente inductivo. Es el fundamento de elección técnica, es decir, el conocimiento del funcionamiento del sistema, el que

nos permite decir que tal o cual metodología puede aplicarse a la explicación del objeto que queremos conocer (Touriñán, 2019a, 2020b y 2020d).

No es nada extraño que Freund concluya su libro de epistemología de las ciencias sociales (que sigue siendo válido desde el punto de vista de sus conclusiones), afirmando que la idea de una ciencia perfecta y acabada es puramente imaginaria e incluso contradictoria con la esencia de la ciencia:

> "Si cada una de ellas (de las ciencias) es una ciencia no es porque imite a otra u otras, sino porque su avance responde a las condiciones y a los presupuestos de la cientificidad. Cada una de ellas es en sí misma su propio modelo, que define a medida que desarrolla sus investigaciones, elabora sus conceptos y precisa su marcha. (...) Dicho de otro modo, la constitución de cada ciencia depende de la solidez y validez de sus resultados y no de las especulaciones apriorísticas de los epistemólogos. Cada ciencia tiene su propio genio y progresa según las normas que le son propias en los límites generales de la esencia de la ciencia" (Freund, 1975, pp. 154-155).

Cuando se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes modos de considerar la metodología de investigación. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos modos; lo que preocupa, no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber cómo es considerada la metodología en cada modo. Interesa más el análisis del supuesto que permite entenderla, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente, una vez se ha aceptado la hipótesis. En definitiva, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la metodología como instrumento de creación de conocimiento de la educación y su progresiva adecuación al ámbito que estudia y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación'.

2.2. Principios generales de metodología de investigación

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la metodología de investigación obedece a los siguientes principios: apertura, prescriptividad, pluralismo metodológico y de investigaciones y correspondencia objetual. Esos cuatro principios se configuran como principios fundamentales de la metodología. Si se cumplen estas características metodológicas, estamos en

condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento (Touriñán y Sáez, 2015, caps. 1-4; Bunge, 1975, 1976, 1979 y 1980).

Apertura y prescriptividad son condiciones de cualidad de la metodología de investigación. *Apertura, carácter abierto*, quiere decir progresividad. Las investigaciones sobre el método son una fuente de nuevas investigaciones, las cuales a su vez desarrollarán nuevas metodologías que permitan explorar nuevos aspectos susceptibles de arrojar información que permita construir nuevas teorías. Y, por otra parte, la investigación sobre el método ha de estudiar críticamente las posibilidades y los límites de los métodos disponibles, en beneficio de la fundamentación y sistematización teórica de los mismos. Estas consideraciones abundan de manera especial en el *carácter metacientífico* de la metodología y nos permiten afirmar que: 1) algunos de los programas de investigación científica más valiosos progresaron a partir de enunciados básicos inconsistentes, es decir, no aceptados como racionales por la metodología científica predominante en ese momento y 2) creer que científico es solo aquello que se obtiene a través de los métodos ya consolidados, supone afirmar que el progreso del conocimiento no afectará al método que utilizamos para conocer, y cualquiera que ofrezca tal explicación concluyente se arriesgará a ser sobrepasado por los acontecimientos.

Prescriptividad, quiere decir sentido regulador, incluso más, el carácter prescriptivo del método es su *dimensión reguladora.* No podemos realizar ninguna investigación sin ningún método, porque procederíamos de forma desorganizada y sería muy difícil conseguir el fin propuesto. Los métodos científicos regulan la investigación, orientando y señalando lo que puede y debe hacerse en la actividad científica. Trabajar dentro de un margen metodológico establecido, permite ir comprobando su adecuación para el conocimiento progresivo de la realidad, en la medida en que los métodos empleados nos permiten llegar al conocimiento de la realidad y en la medida en que se descubra su insuficiencia o inadecuación para el avance de la ciencia. Surge entonces la nueva búsqueda de los métodos de investigación y como consecuencia se produce el nuevo desarrollo de los métodos

Pluralismo y correspondencia objetual son principios metodológicos definidos. Hablar de *pluralismo metodológico* en una ciencia, es aceptar que las

realidades que trata la ciencia en cuestión pueden ser abordadas desde diferentes ángulos o perspectivas. Este pluralismo tiene su origen en la naturaleza de estudio, en el tipo de cuestiones o problemas planteados al investigar y en las diversas concepciones en las que se basan y se justifican los métodos. Dar cabida al pluralismo metodológico, es aceptar que las realidades sobre su objeto de estudio pueden ser abordadas con distintos métodos que son hasta cierto punto independientes. Ahora bien, la pluralidad de métodos no significa que son tantos los métodos cuantas son las formas de pensar y de actuar. El principio de pluralismo metodológico bien entendido no lleva a esa conclusión, ya que el proceso metódico debe estar en armonía con la realidad y ser coherente, características que en muchos casos no se cumplen. En el ámbito de la educación, tenemos que dar respuesta a problemas de armonía entre explicación y de comprensión de acontecimientos y acciones, a problemas de integración de lo fáctico y lo normativo y también a problemas de conjunción de lo nomotético y lo idiográfico. Tenemos que dar respuesta a cuestiones que responden a metodologías cuantitativas y a metodologías cualitativas. El campo de la educación implica cambios de estado, procesos, acontecimientos y acciones y no es ajeno, ni a la explicación científico técnológica de acontecimientos idiográficos, ni a la justificación moral de conductas personales (Touriñán, 1987a y 2006b).

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

En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció este principio fundamental de la metodología: "toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe" (González Álvarez, 1947, p. 10). Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca.

El principio de correspondencia objetual nos obliga a reparar en el hecho de que la teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación y, al mismo tiempo, la investigación ha de estar vinculada a una teoría, donde esta es una fase de aquella: "a medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y proporcionalmente (aunque no en forma absoluta) menos por los acontecimientos manifiestos, directamente observables. En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría" (Hayman, 1969, p. 19).

2.3. **Principios específicos de investigación pedagógica**

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la investigación pedagógica obedece a los siguientes principios metodológicos específicos: objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación. Estos principios se configuran como principios fundamentales de la investigación pedagógica. Si cumple estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento (Touriñán y Sáez, 2015, caps. 5-7).

Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. 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 es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina. Cuando la autonomía es funcional, no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas.

La objetividad, como hemos visto en el primer capítulo se entiende como objetividad comprensiva, como reglas de correspondencia públicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos como corresponde a un sujeto situado que asume las consideraciones de valor que afectan al conocimiento, para alcanzar acuerdos intersubjetivos, atendiendo al contexto de descubrimiento y al contexto de justificación y lograr una mejor aplicación a la explicación y comprensión de los acontecimientos y de las acciones.

La significación (*meaningness, signification*), que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de 'educación', se asocia a la validez del conocimiento de la educación y se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la relación teoría-practica para la actividad educativa. A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige rigor lógico y significatividad. El *rigor lógico (pertinence)* se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad en cada corriente y que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entender la educación como objeto de conocimiento. La *significatividad (significativity, relevance)* es una consecuencia del rigor lógico, y quiere decir que, al incluir un pensamiento o una obra en una corriente o categoría, se generan unas relaciones internas de corriente o categoría que nos permiten saber el valor de un pensamiento o de una obra dentro de la corriente. La significatividad se define como la capacidad de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido dentro de una corriente o en relación con otra cosa. *La significación,* que es

analizada con más detalle en el capítulo dedicado a la relación teoría-práctica, *determina la validez del conocimiento de la educación. El conocimiento de la educación tiene significación si resuelve problemas de la educación relacionando teoría y práctica: cuanto mejor resuelve los problemas relacionando teoría y práctica, más válido es.* Según la significación que tiene, así es de válido y es válido, si sirve para educar y, si no sirve para educar, no tiene significación y no es válido (Touriñán, 2018a y 2018b).

La complejidad objetual es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto 'educación' y atender a las características propias de este objeto, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes y afrontar cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación y decisión y entre valor, sentimiento, pensamiento y creación. Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer de voluntad* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto. Y de este modo puede decirse que *la actividad común es, a la vez, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención.* Usamos la actividad *común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad. Por medio de la actividad común logramos* conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es

imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución. En resumen, la complejidad de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes. Es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación: la condición fundamentante del valor en la educación, la doble condición de agente autor y agente actor en la educación y la doble condición de conocimiento y acción en la educación (Touriñán, 2021).

La complementariedad metodológica es un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento 'educación'. La educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. A la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado

como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

La complementariedad metodológica es un principio ajustado al pluralismo metodológico y propugna la superación de la polémica cuantitativo-cualitativo (Touriñán, 2012a). Frente a esta propuesta, llama poderosamente la atención que en libros recientes se empleen muchas páginas a discutir y enfrentar metodologías de manera ideológica. Smagorinsky ha hecho un análisis del contenido de la obra de Kenneth y Kincheloe (2006) "*Doing educational research: a handbook*" y hace una lista de conceptos recurrentes que aparecen en diversos capítulos con una carga ideológica que desdibuja el lugar de los métodos en la investigación y en la ciencia. En este libro, el positivismo es sujeto de peyorativas referencias tales como: eurocéntrico, masculino, regresivo, represivo, opresivo, hegemónico, totalizador, patriarcal, nomológico, reduccionista, arrogante, colonialista, propio de blancos (White centred), débil, excluyente, epistemológicamente ingenuo y descontextualizado. Por el contrario, la aproximación más cualitativa de los editores de la obra se describe con calificativos tales como: feminista, emancipatorio, postmoderno, progresivo, contra-positivista, crítico, justo, revolucionario, foucaldiano, derridiano, activista, moral, complejo y conectado (Smagorinsky, 2007, pp. 199-120).

El profesor Smeyers dio su versión concluyente de la polémica cualitativo-cuantitativo en dos trabajos cuyos títulos reflejan la orientación de su contenido sin necesidad de más comentario: "*Qualitative versus quantitative research design: a plea for paradigmatic tolerance in educational research"* (2001) y "*Qualitative and quantitative research methods: old wine in new bottles? On understanding and interpreting educational phenomena"* (2008). Recientemente, el profesor Smeyers, ha dicho que estamos siendo víctimas de la "metodolatría" provocada por un estado de ansiedad que persiste en la academia y que consiste en el deseo de cada uno de que su trabajo sea considerado por los académicos como suficientemente científico y en ese estado ansioso olvidan que en educación están tratando con un objeto altamente complejo que no permite estar ausente y despreocupado de los muchos aspectos que están implicados en él (Smeyers, 2010, p. 105). Para Smeyers "el debate sobre el 'método' como tal no es fértil (si es que

> alguna vez lo fue)" (Smeyers, 2010, p. 113; el paréntesis es del autor). Lo que procede, es redefinir el objeto de trabajo desde la educación en toda su complejidad y ello implica, no sólo abandonar las investigaciones acerca del método y la metodología, sino también abandonar las investigaciones acerca de la educación (*give up research into education in favor of educational research*) y actuar a favor de la investigación centrada en el objeto educación (Smeyers, 2010, p. 114).

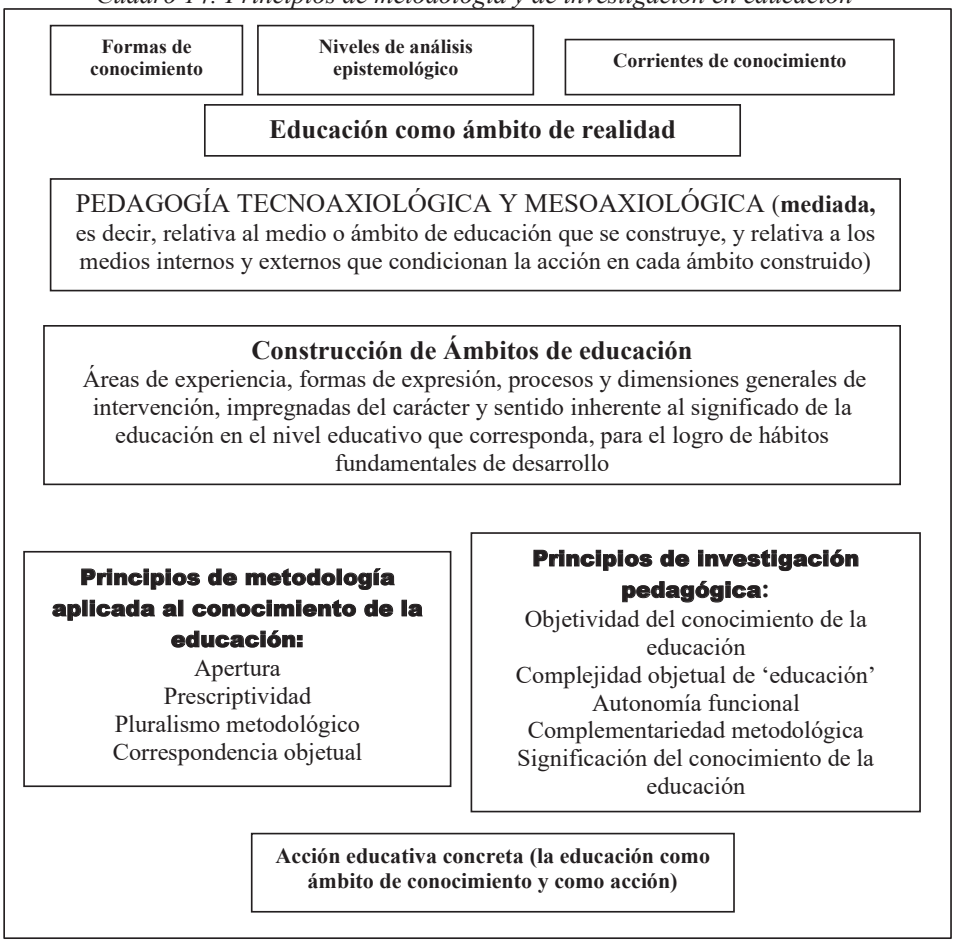
Desde las últimas décadas del siglo XX, muy diversos autores han venido construyendo un pensamiento que, sin dejar de dar al método y a la metodología la consideración que les corresponde en la investigación, han ido apuntando las debilidades y fortalezas de las posiciones encontradas en torno a lo cuantitativo y a lo cualitativo (sea experimental o no) en la educación y estamos convencidos de que es posible encontrar en la polémica fundamentos para la complementariedad metodológica desde la convergencia de la investigación en el objeto 'educación' (Gowin, 1963; Touriñán, 2012a; Pérez Serrano, 2011).

Si pensamos en la educación y no en disciplinas hechas que estudien la educación desde sus presupuestos disciplinares, la focalización metodológica en el propio objeto de investigación (educación), que es complejo, nos lleva a la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica; un principio que, no sólo es compatible con la autonomía funcional y la dependencia disciplinar, sino también ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' y relacionado directamente con la significación del conocimiento de la educación, es decir, con la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a ese desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

Hoy, cuando se habla de Metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos. En este camino, avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación 'educación', nos exige desbrozar el problema de la educación como ámbito de realidad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Se trata de construir ámbitos de educación de manera comprensiva y relativa a un sujeto situado (educando) que elige, se compromete, decide y siente las experiencias de valor que cualifican y determinan sus proyectos de vida y la orientación formativa temporal de su condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 9). Así las cosas, es mi opinión que el conocimiento de la educación, dentro de una visión integrada

de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad, y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que integran los principios generales de metodología de investigación y los principios básicos de investigación pedagógica formulados y que se resumen en el Cuadro 14.

Cuadro 14: Principios de metodología y de investigación en educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 85. Elaboración propia.

2.4. Ámbito de realidad, ámbito de conocimiento y conocimiento disciplinar del ámbito

Nuestra tesis en el punto de partida es, en este caso, que la educación -sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención- es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones.

La *Teoría de la Educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no sólo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad que es la *educación como objeto y como meta de su quehacer* (Touriñán, 2013c).

Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y "*conocimiento del ámbito*", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las *Carreras* estudian el conocimiento del ámbito y las *Facultades* se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro

conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de los principios metodológicos generales de investigación (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios metodológicos específicos de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica, que hemos apuntado, nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad. El objeto 'educación' requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios generales de metodología y a los principios específicos de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad 'educación' que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*.

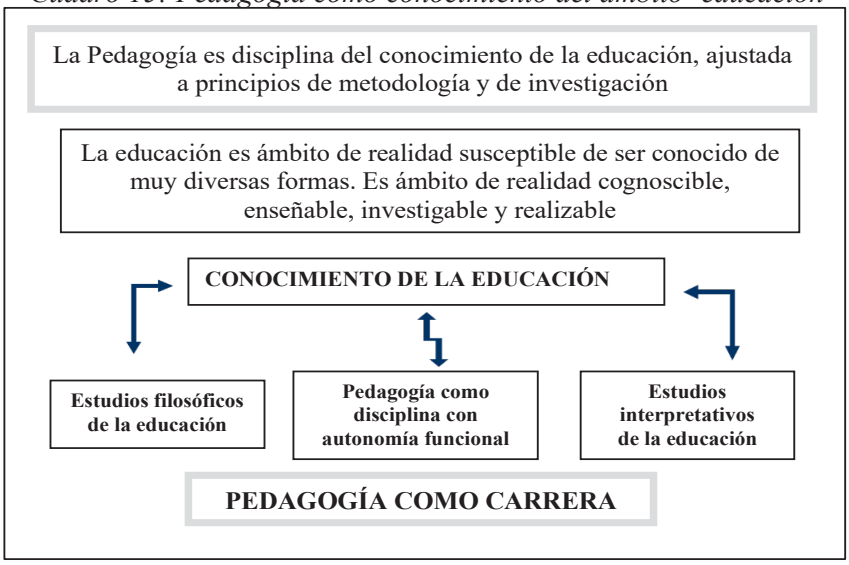
Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* de la educación (para hacer fenomenología de

un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación' o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida), tal como se ha fundamentado en diversos trabajos.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación.

La Pedagogía como disciplina, los estudios interdisciplinares de la educación, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera (Cuadro 15).

Cuadro 15: Pedagogía como conocimiento del ámbito 'educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 113.

2.5. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención (Touriñán, 1996 y 2021).

A su vez, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar, con, por y para el educando, los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo (Touriñán, 1987a). La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional, es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Wright, 1979). El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse del siguiente modo: “A” (agente educador) hace “X” (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado “R” (que “B” -agente educando- efectúe las conductas “Y” -explicitadas en la intervención pedagógica de “A”- y alcance el objetivo “Z” -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo (Touriñán, 2016a).

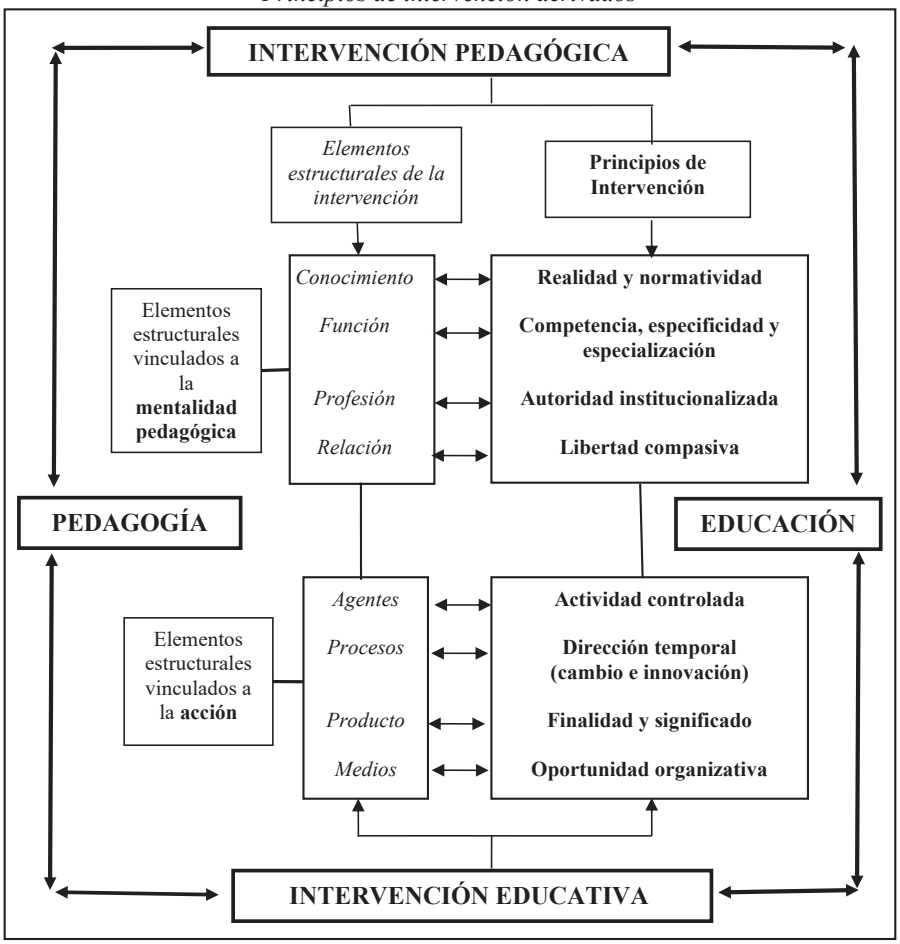
Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica. Esto es así porque: ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es

posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica (Touriñán, 1991 y 1987b). Un padre educa, un sujeto puede autoeducarse, existen procesos de educación informal…. En todos estos procesos, se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica.

El ser humano educa y la deliberación sobre esa actividad práctica puede llegar a convertirse en un estudio sistemático y hacer Pedagogía. La intervención educativa se identifica con la relación que establecemos para realizar la actividad de educar. La intervención pedagógica es la intervención educativa fundada en el conocimiento que la Pedagogía proporciona sobre la estructura, proceso y producto de la educación.

En la intervención pedagógica se debe contar necesariamente en cada caso con sus elementos estructurales, los que corresponden a la acción en tanto que acción y los que corresponden a la acción en tanto que pedagógica (Touriñán, 2014a). En la intervención pedagógica se integran los componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica específica (conocimiento, función, profesión y relación) y los componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, producto y medios), tal como se refleja en el Cuadro 16.

Cuadro 16: Elementos estructurales de la intervención pedagógica y Principios de intervención derivados



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 792.

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre la expresiones "sé hacer un hijo" y "sé por qué haciendo de ese modo, se hace el hijo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente". En todos esos casos hay conocimiento de la educación, pero su capacidad de resolución de problemas es distinta. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es una elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación. A medida que el conocimiento de la educación crece, tiene sentido decir que la educación es

una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio u objeto de conocimiento. Contribuyen al conocimiento de la educación como actividad y como ámbito o parcela de realidad cognoscible, enseñable, elegible y realizable diversas disciplinas autónomas y de manera singular, la Pedagogía. La Pedagogía es siempre conocimiento de la educación, que no ha sido entendido en todo momento del mismo modo, pero que, en cualquier caso, es válido, si sirve para educar, por principio de significación del conocimiento de la educación. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre las expresiones "sé hacer algo" y "sé por qué haciendo de ese modo, se logra ese algo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente".

Conviene mantener la distinción entre ambos tipos de intervención, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué procesos, tareas y resultados cuentan para educar y qué cuenta como educativo en los proceso, las tareas y en los resultados logrados.* Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa.

Pero, además, conviene mantener la distinción, porque con ello contribuimos, sin el sentido antinómico y contradictorio que se ha querido ver de manera interesada en determinados momentos, a mantener la distinción entre educación como arte y como ciencia, conforme a la complejidad objetual de "educación". Hay mucho de avance científico-tecnológico en la creación de programas y de aplicaciones en procesos de auto y heteroeducación -sean estos formales, no formales o informales-, en el conocimiento de las dimensiones generales de intervención y en el logro de destrezas específicas, hábitos fundamentales de desarrollo y disposiciones básicas. Pero, en efecto también, hay mucho de experiencia artística en la actividad práctica de mediación que realizamos en cada intervención educativa. El hecho de crear una secuencia de intervención, para desarrollar, por ejemplo, una lección de un curso de educación secundaria incorpora desarrollo científico-tecnológico en la construcción pedagógica de la intervención. Pero la intervención educativa es en sí misma una herramienta de creación artística, porque, en cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales

de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista en cada caso de actuación concreta como un objeto artístico, además de construcción científica. Cada caso de intervención educativa, cada caso de acción pedagógica exige una puesta en escena cuya realización no sólo implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión, sino que además exige resolver la concordancia de valores y sentimientos en cada caso con manifestación explícita de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción educativa específicamente. En esa ejecución concreta del acto de educar es donde se puede observar la gracia, el modo personal de original y creativo de cada educador. Y es esa creativa puesta en escena de la acción educativa la que hace necesario entender a los educadores como gestores del espacio educativo, del espacio de la relación educativa, no tanto porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, sino porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "ámbito de educación" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación (Touriñán, 2015a).

La creativa puesta en escena, que siempre es un acto de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral), nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto "educación", pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades. La creativa puesta en escena nos permite contemplar cada caso concreto de relación educativa como un objeto artístico, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido concreto en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. Y esto hace que la acción educativa no pueda darse por comprendida sin prestar la consideración adecuada a la relación valores-sentimientos que debe crearse para lograr el paso del conocimiento a la acción.

El profesional de la educación actúa con *intencionalidad pedagógica*, que es el conjunto de conductas implicadas en la consecución de la meta educativa con fundamento de elección técnica en el conocimiento de la educación. Su intervención requiere una puesta en escena que tiene significado de arte y su

acción opera como determinante externo de la conducta del agente educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Ahora bien, cómo en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el papel que desempeñan los determinantes internos de la conducta del educando (Touriñán, 2016a).

En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación (Touriñán, 1987b, 2016a y 2020a).

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho de que no toda persona que educa es un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas.

No se trata de abordar aquí el problema de qué conocimiento de la educación se necesita en la intervención pedagógica; ello requiere un espacio específico, porque al conocimiento de la educación, como ya hemos visto, le compete describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, pero es obvio que, según el tipo de problemas que estemos planteando y desde la consideración que se puede hacer de la educación como objeto de estudio, unas veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso), otras veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (para elaborar reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa) y también necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan

para la educación de una determinada concepción de vida (Touriñán, 2008 y 2020c).

De todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, según el modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención: en unos casos, el conocimiento es experiencial; en otros, es de teoría práctica y, en otros, de teoría sustantiva y de tecnología específica de la educación. Por la misma razón, se puede decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay un componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Y si esto es así, se sigue que, en un determinado tipo de intervención educativa, habrá un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, habrá conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, habrá conocimiento pedagógico de teoría sustantiva y de tecnología específica de la educación, según el modo de construir y fundamentar la relación teoría-práctica (Touriñán y Sáez, 2015; Touriñán 2016a).

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El postulado básico es que, del conocimiento de la educación que se tenga, dependerá lo que se va a entender por respuesta eficaz y eficiente en la función pedagógica, porque (Touriñán, 1989, 1998, 2017a y 2019c):

-La preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fuese científica, y la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido siempre la misma significación, entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación.

-Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito y conocimiento del ámbito son distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito en que revierte beneficios

la Pedagogía la educación no implica necesariamente una estimación equivalente para el conocimiento pedagógico, pues su capacidad de resolución de problemas no despierta la misma credibilidad y confianza que la educación.

-El conocimiento de la educación que proporciona la pedagogía hace posible la representación mental de la acción educativa, atendiendo a la relación teoría-práctica (mentalidad pedagógica) y desarrolla en el pedagogo la visión crítica de su método y de sus actos en cada intervención (mirada pedagógica), haciendo posible el paso del conocimiento a la acción.

2.6. **Los principios de intervención pedagógica y los principios de educación fundamentan la acción y las finalidades, respectivamente, y se vinculan a la mirada y a la mentalidad pedagógica**

Principios de intervención no es lo mismo que principios de educación. En otros trabajos he defendido que los *principios de educación* son los principios derivados de los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado en la definición real de 'educación' (Touriñán, 2015a, 2016a y 2017a). Si algo es educación es porque cumple los criterios de significado y el significado, desde la perspectiva de la definición real, se identifica con la confluencia de criterios de definición y a la definición real de educación pertenecen los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado que se materializa en cada interacción educativa por medio de la actividad común.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación derivan del carácter y del sentido inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido, se dice que toda acción educativa es, atendiendo a la actividad común interna, de carácter axiológico, personal,

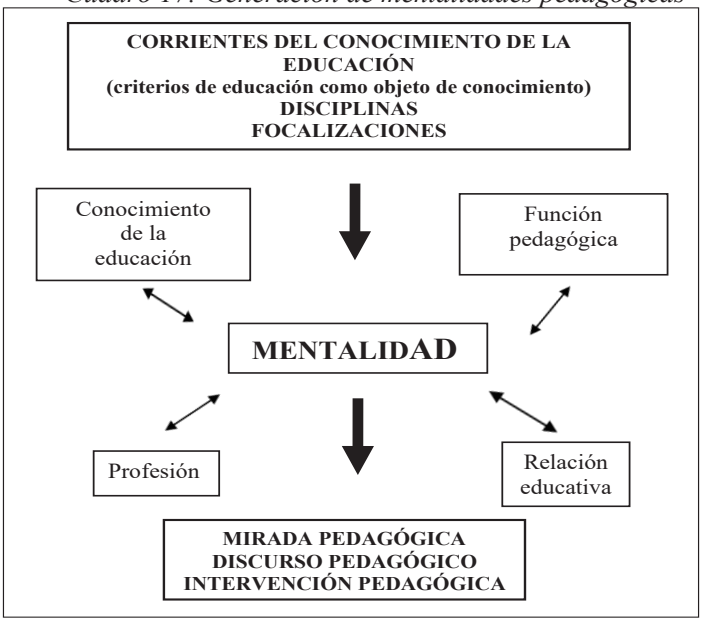
patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y, atendiendo a la actividad común externa, es de carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador y, al mismo tiempo, atendiendo a los rasgos de sentido, la educación es de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada. Los principios de educación, derivados del carácter y sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción.

La visión crítica que el pedagogo tiene de su actuación en tanto que pedagógica, es una visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de intervención vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios). En cada intervención vinculamos mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción porque nos ajustamos a esos ocho elementos estructurales atendiendo a principios de intervención y a principios de educación (Touriñán, 2021).

Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar. La *mentalidad pedagógica* es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de finalidad y orientación formativa temporal de educar. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación (Cuadro 17).

Cuadro 17: Generación de mentalidades pedagógicas

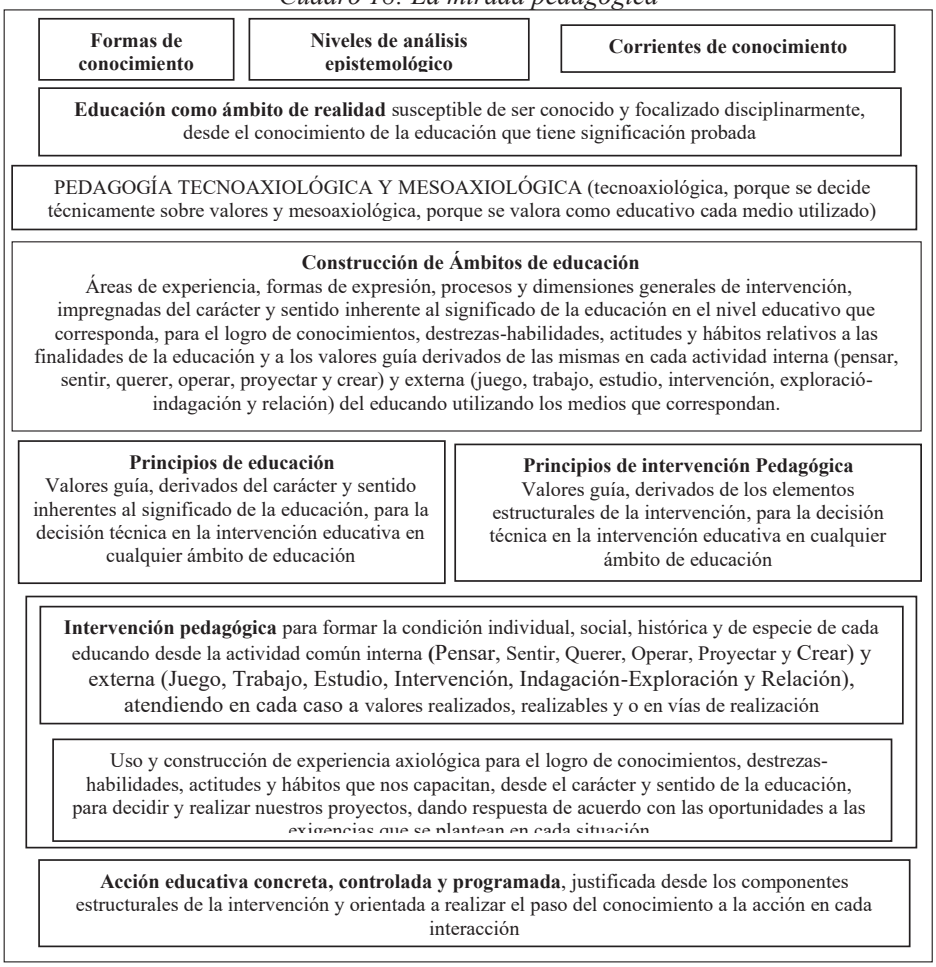


Fuente: Touriñán, 2017a, p. 192.

La *mirada pedagógica* es especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido (Touriñán, 2019c y 2020a).

La *mirada pedagógica* es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación (Cuadro 18).

Cuadro 18: La mirada pedagógica



Fuente: Touriñán, 2017a, p. 285. Elaboración propia.

Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa. Son los principios de intervención pedagógica.

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común interna (pensar, sentir, querer, elegir hacer, decidir actuar y crear) y de los

rasgos de sentido inherentes al significado de educación a partir de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción (territorial, duradero, cultural y formativo), se dice que la educación obedece a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión cognitiva*), de integración afectivo-expresiva (*expresión afectiva*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida idóneo identitario (*individualización*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación simbólica creativa)*, de s*ocialización* en el territorio, de *progresividad temporal* en el perfeccionamiento, de *diversidad* y *diferenciación* cultural y de i*nterés* en la formación común, específica y especializada desde el contenido de las áreas de experiencia cultural. Son principios de educación.

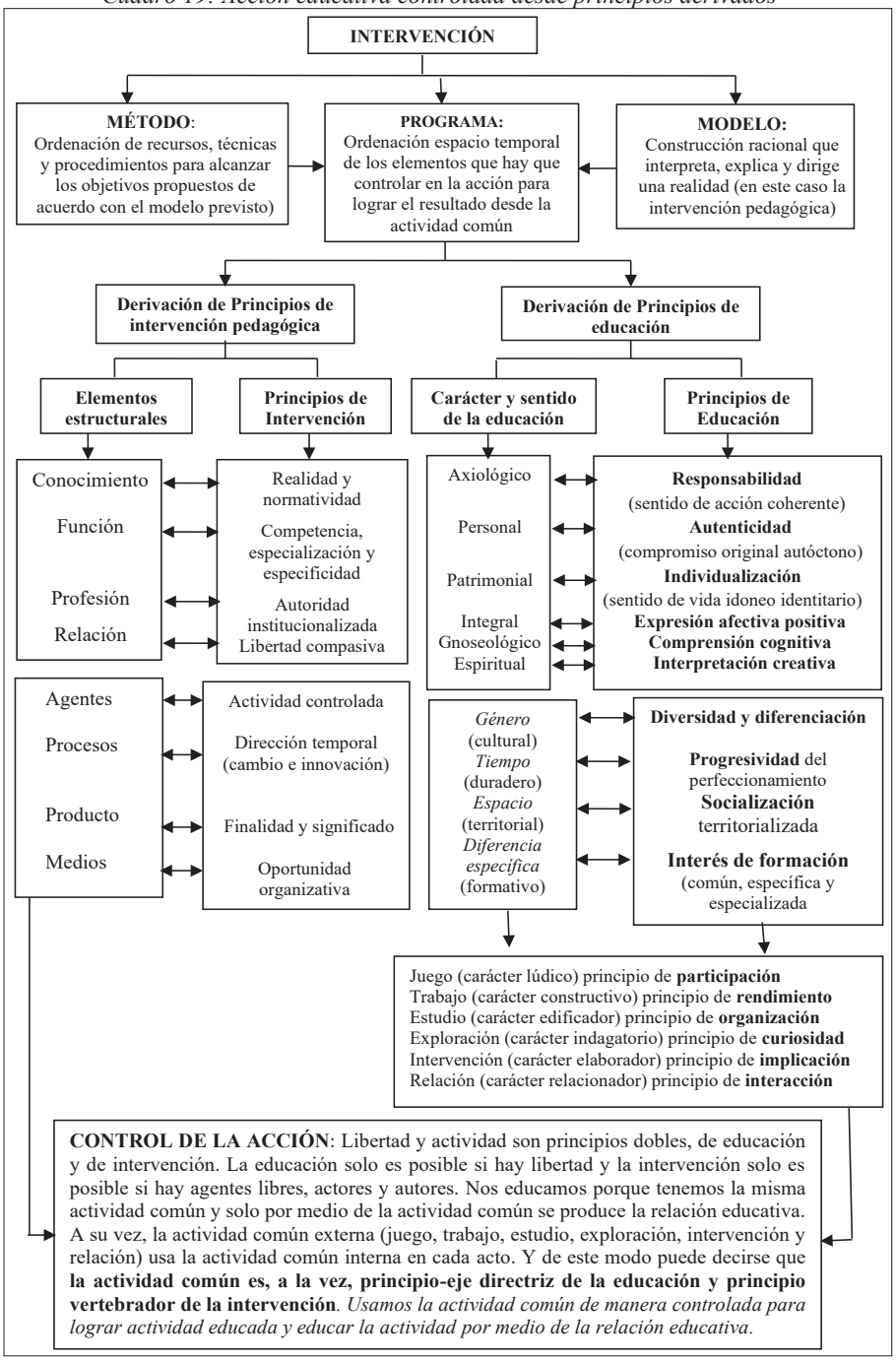
Así mismo, desde la perspectiva de esos mismos rasgos internos de carácter y de los de sentido pedagógico que determinan y cualifican el significado de educación, se infieren las finalidades intrínsecas (autóctonas, nacidas del conocimiento de los rasgos internos del significado de educación). A estas finalidades las denominamos, con rigor lógico, metas pedagógicas. Las finalidades intrínsecas son las que se deciden dentro del sistema 'educación' y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del conocimiento del ámbito educación, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual sobre educación elaborado con el conocimiento de la educación. Son decisiones técnicas (realizadas dentro de un ámbito específico, el de educación) con fundamento en el conocimiento de la educación para elaborar reglas y normas dentro del propio ámbito de conocimiento (Touriñán, 2017a). Las metas pedagógicas, fundadas en el conocimiento de la educación, obedecen a criterio lógico de derivación desde los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación y se identifican con: sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, convivencia, perfeccionamiento, instrucción y formación.

A su vez, desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), se dice que la educación tiene *carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionado*r y obedece a principios de *Participación, Rendimiento, Organización, Curiosidad, Implicación e Interacción*. Y las metas pedagógicas derivadas de estos rasgos de carácter son *Diversión, Consecución*

de resultados, Dominio del objeto de estudio, Búsqueda de conocimiento, Realizar acciones y *Colaborar*.

Si esto es así, la educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos y la Pedagogía constituye un cuerpo de conocimiento disciplinar con autonomía funcional que justifica la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación distinto al de las teorías interpretativas, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención, y los utiliza para realizar *la acción educativa controlada* que es acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente, tal como se refleja en el Cuadro 19.

Cuadro 19: Acción educativa controlada desde principios derivados



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 797. Elaboración propia.

3. LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA ES PRINCIPIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Los principios de investigación pedagógica de objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación-validez avalan esta posición. La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser contemplada como actividad y como ámbito de conocimiento; la educación como ámbito de realidad es una actividad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. La complejidad del objeto "educación" está marcada por la doble condición de ámbito de conocimiento y de actividad, y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación. Al conocimiento de la educación se le exige capacidad de resolución de problemas de 'educación' (de conocimiento y de acción en cada intervención, de relación teoría-práctica). Y precisamente por esa exigencia en la capacidad de resolución, *la condición de referencia en la investigación pedagógica es la significación-validez del conocimiento de la educación que se obtiene: si aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido; carece de significación* (Touriñán, 2014a).

Es mi opinión fundada en el análisis de los elementos estructurales de la intervención pedagógica que la Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y el conocimiento en educación, asumiendo la complejidad del objeto "educación". La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito "educación", acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. La validez de su contenido está condicionada

por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionado en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que fundamenta la *mirada pedagógica especializada y* da significado a la *mentalidad pedagógica específica* (Touriñán, 2017a).

En la relación teoría-práctica, asumiendo la práctica educativa como eje fundamental de la investigación teórica de la educación, suelen distinguirse tres posiciones respecto del conocimiento de la educación (Carr, 2006; Gil Cantero, 2011; Touriñán, 2016a):

Práctica educativa sin teoría: posición que habla de la imposibilidad de alcanzar las generalizaciones teóricas de la ciencia positiva o quedarse en ellas, porque la educación tiene que trascenderlas necesariamente en la práctica.

Teoría sin práctica educativa: posición que toma como referencia los trabajos de epistemología aplicada y reivindica la necesidad de hacer conocimiento de la educación, pero, en su afán de justificar la necesidad de conocer, esta posición se olvidan de la educación que es el objeto de conocimiento; en esta posición la educación como actividad práctica pasa a un segundo plano y se preocupan más por el tipo de teorías interpretativas más apropiadas para la educación como ámbito de realidad cognoscible.

Teoría con práctica educativa: posición que asume la complejidad del objeto de conocimiento de la educación y al mismo tiempo reclama para ella el sentido de una actividad práctica, cuya resolución requiere conocimiento vinculado a la práctica y a la consistencia teórica de la intervención.

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (la condición fundamentante del valor en la actividad educativa, la doble condición de agente actor y agente autor en cada caso de actividad educativa, la doble consideración de conocimiento y acción en cada intervención). Y esto significa que, si queremos resolver el objeto “educación”, debe ajustarse el método de manera adecuada a la estructura noética de lo que pretendemos conocer. Correspondencia de método y objeto significa que, si el objeto es complejo, habrá diversas formas de conocimiento adecuadas para

ello y complementarias, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación, y también a la generación de conceptos específicos para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad "educación" que es cognoscible, enseñable, investigable, realizable (Touriñán, 2019b y 2020e).

Quiero reflexionar en estas páginas sobre la importancia de defender la complementariedad metodológica como principio de la investigación pedagógica, atendiendo a los siguientes apartados:

- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la significación del conocimiento de la educación
- La correspondencia objetual como condición metodológica general
- La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'
- La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual

3.1. La complementariedad metodológica se vincula a la significación del conocimiento de la educación como principio de investigación

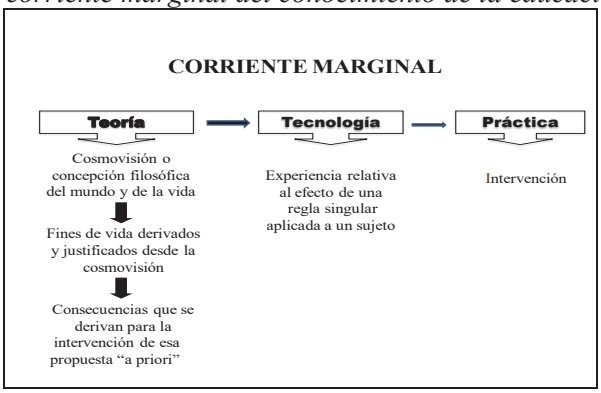
Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científicotecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría, tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan a la complejidad objetual de "educación", obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. En definitiva, estamos en condiciones de entender que la capacidad de resolución de problemas que se atribuye al conocimiento de la educación es la clave de su significación.

Hablamos de significación como principio de investigación, no de significado del conocimiento de la educación, o de significado de "educación".

La significación como principio de investigación, que no se confunde con la significatividad, ni con el significado de la educación, se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente; un conocimiento que nace de la relación teoría-practica para la actividad educativa y se vincula a la validez y a la fiabilidad del conocimiento de la educación (Touriñán y Sáez, 2015; Gimeno, 2000; González Pérez, 2010; Redondo, 1999; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Soltis, 1984; Berliner, 1986 y 2002; Siegel, 2006; Biesta, Allan y Edwards, 2014; García Carrasco, 2007; Vázquez, 1991; SI(*e*)TE, 2016, 2018 y 2020; Carr, 2014).

Cuando hablamos de significación como principio de investigación, asociamos el conocimiento de la educación a la validez y a la fiabilidad; es fiable porque mide con exactitud y precisión del tipo que sea; es válido, porque "mide" lo que dice medir; y lo que "mide" es su capacidad de resolución de problemas que siempre son problemas vinculados directamente con la intervención, o sea, con la relación teoría-práctica, que es distinta en cada corriente y queda resumida en los Cuadros 20, 21 y 22.

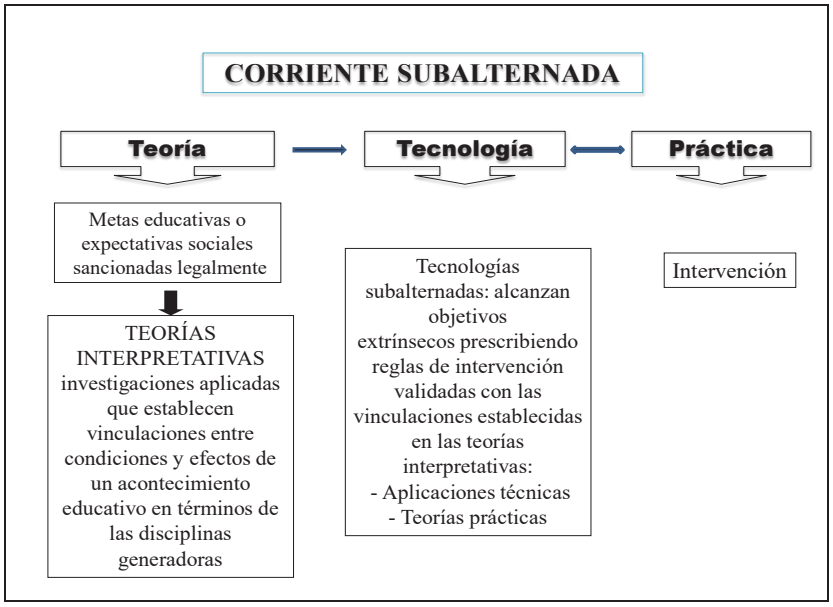
Cuadro 20: Resolución de problemas para la intervención en la corriente marginal del conocimiento de la educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 913.

En la *corriente marginal* la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación se limita a la experiencia personal que uno tenga de su acción y a las consecuencias que se deriven para la educación de la cosmovisión que se asume. Desde una perspectiva global, nos parece absolutamente correcto reconocer que bajo la intervención de cualquier técnico subyace una idea genérica de hombre. En el fondo, los estudios pertenecientes a la corriente marginal aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula como *a priori* de la intervención. Pero su capacidad para generar intervención pedagógica es escasa, porque la relación entre la teoría y la práctica es externa en esta corriente. Esta propuesta de conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para la teoría filosófica, pero es insuficiente para resolver la intervención pedagógica. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y recomendaciones generales para la actuación; a su vez, la práctica se realizará en la misma medida en que se sepa que el objetivo a lograr es una determinada finalidad de vida deseable. En una mentalidad así, *la práctica es independiente de la teoría*, en el orden de justificación de la acción, porque la función de la teoría no es explicar el modo de intervenir, sino identificar la meta. A lo sumo, *se produce una vinculación externa entre la teoría (metas a alcanzar) y la práctica*. La práctica se une a la teoría, cuando aquella es exitosa, es decir, es buena práctica, porque permite alcanzar la meta. Pero no se dice, de ningún modo: es una buena práctica, porque la teoría explica lo que hay que hacer. La relación en este caso permite hacer lo que me dice mi experiencia de acción, sin faltar a la concepción del mundo y de la vida.

Cuadro 21: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente subalternada del conocimiento de la educación

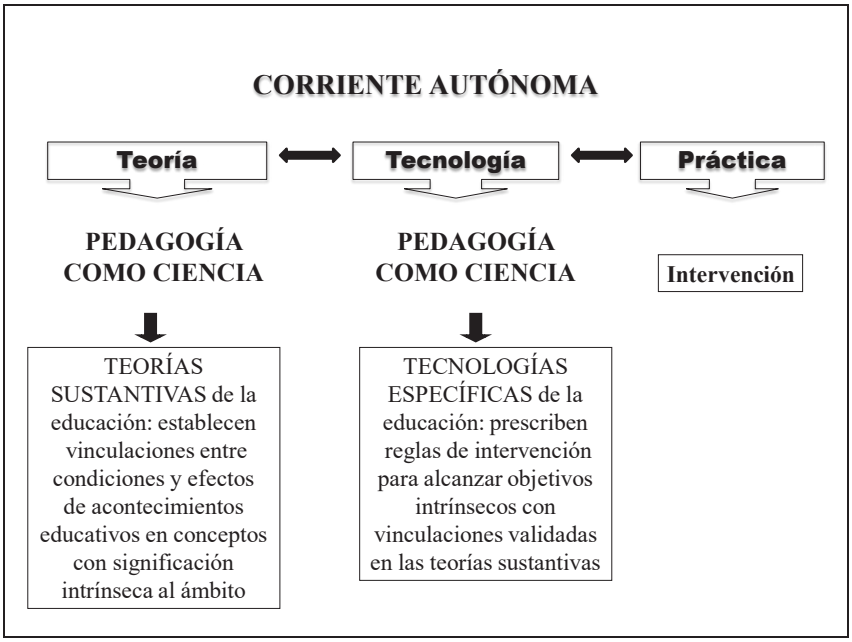


Fuente: Touriñán, 2016a, p. 913.

En la *corriente subalternada*, la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el correspondiente a las Teorías prácticas que se elaboran, de forma subordinada y dependiente de las Teorías interpretativas, para alcanzar las metas dadas y sancionadas socialmente como metas de la educación. En esta mentalidad *la conexión entre la teoría y la práctica* no es externa como en la corriente marginal, *es interna, de dependencia vertical*. Las teorías explican e interpretan vinculaciones que existen entre condiciones y efectos que afectan a un conocimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras. La práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención para alcanzar metas. En este planteamiento, la práctica no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción; es verticalmente dependiente de y subordinada a la teoría interpretativa. La teoría interpretativa, en el contexto de justificación de la acción, rige la práctica, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención,

una vez que se acepta que el marco teórico interpretativo se adecua a la meta educativa elaborada práxicamente. Pero la práctica no rige a la teoría en el contexto de justificación de la acción, porque la validez de la teoría interpretativa se ha establecido en su propio ámbito, que es el de la disciplina generadora, y la de la meta educativa se ha establecido práxicamente. La validez de estas reglas está garantizada por la validez de las vinculaciones establecidas en términos de la disciplina generadora y por la eficacia probada de la regla; es decir, por la medida en que las vinculaciones establecidas sirven para alcanzar las metas educativas, dadas socialmente o elaboradas práxicamente desde el sistema educación. En la mentalidad pedagógica subalternada, si una regla aplicada en una intervención no es eficaz, ello no anula la validez de las vinculaciones establecidas en la disciplina generadora, tan sólo cuestiona su aplicación, porque es un conocimiento subordinado a la teoría interpretativa generada y probada en otro ámbito.

Cuadro 22: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente autónoma del conocimiento de la educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 914.

En la *corriente autónoma*, la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es el de elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas. En la corriente autónoma, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa como en la corriente marginal. *Tampoco es interna*, de dependencia vertical como en la subalternación. Del mismo modo que en la corriente de subalternación, las teorías explican y establecen vinculaciones entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre la teoría y la práctica se instala la tecnología que es el proceso de prescripción de reglas de intervención. Ahora bien, el hecho de que sean los mismos conceptos con significación intrínseca a la educación, autóctonos, no sólo los que interpretan las vinculaciones entre condiciones y efectos, sino también los que legitiman las metas pedagógicas, hace que, a diferencia de la corriente de subalternación, la práctica sea interdependiente con la teoría en el orden de justificación de la acción. *La conexión entre la teoría y la práctica es, en este caso, intrínseca, de interdependencia*. En este supuesto, estudio la educación desde dentro, estableciendo vinculaciones entre los rasgos internos que la determinan y genero principios de intervención desde las vinculaciones establecidas entre ellos, es decir, hago teorías sustantivas de la educación y justifico desde ellas las reglas de intervención que establezco para alcanzar las metas pedagógicas, porque, al ajustarse a los rasgos propios de educar, algo es válido, si sirve para educar. De manera que, si al ejecutar la regla, no se obtiene resultado educativo, cambio la regla o la teoría o el modo de aplicarla, porque está cuestionada su significación con la aplicación.

Como hemos visto en los epígrafes 6 y 7 del capítulo 2 de este libro, al analizar la relación teoría-práctica, dependencia disciplinar no quiere decir necesariamente dependencia subalternada de carácter vertical descendente y subordinador. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. La dependencia disciplinar no es necesariamente subalternación y admite la subsidiariedad.

Para mí, la Pedagogía es una disciplina científica con autonomía funcional, con disciplinas académicas sustantivas que aportan conocimiento del ámbito de realidad "educación". La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación, de manera que se hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas, atendiendo a racionalidad científico-tecnológica, práxica (moral y política) y literaria y artística, según el caso. Se pueden abordar los retos de la investigación pedagógica y transformar información en conocimiento y conocimiento en educación, adecuándose a la complejidad del objeto "educación". La Pedagogía es conocimiento de la educación que sirve para resolver problemas de educación, es decir, para educar a cada educando, vinculando teoría y práctica en cada acción educativa concreta. La Pedagogía genera conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito "educación", atendiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso. Y precisamente por eso *la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia para la investigación pedagógica: si no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido*.

La significación del conocimiento de la educación como principio metodológico, permite reconocer que hay capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación en las tres corrientes. Dependencia disciplinar no es lo mismo que subordinación subalternada. Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras disciplinas, siempre que el esquema conceptual de estas permita la interpretación de aquel en esos términos. Esta es una situación normal de dependencia y aplicación entre investigaciones, pero de ahí no se sigue que en el campo de aplicación no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde la disciplina interpretativa generadora del esquema conceptual que aplicamos, pues eso implica afirmar que solo hay subalternación subordinada.

Por consiguiente, estudios marginales, subalternados y autónomos no exigen la contraposición o la exclusión, o la subordinación, o la revisión; lo que exigen es su fundamentación y, en coherencia con la fecundidad de cada hipótesis y los límites de credibilidad de cada una de ellas, también requieren complementariedad y suplementación, atendiendo a la consideración que hacen de su objeto de estudio. Y esto exige, a su vez, complementariedad metodológica y correspondencia objetual desde la metodología de investigación.

3.2. La correspondencia objetual como condición metodológica general

En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció un principio fundamental de la metodología que ahora repetimos en sus propias palabras, de nuevo:

> "toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe" (González Álvarez, 1947, p. 10).

Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca.

Para Colbert, la correspondencia objetual es una condición metodológica que está presente en cada acción metodológica, porque entre método, sujeto y objeto se establece una vinculación de dependencia:

> "el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer, o sea, no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito 'a priori' suele ser inadecuado al objeto. Y tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado" (Colbert, 1969, p. 667).

Si esto es así, se sigue que, cuanto más preciso sea el conocimiento del objeto que se pretende conocer, mejor se delimitará el método adecuado para su estudio. Por eso, una metodología se elabora con tanta mayor facilidad cuanto más perfecto conocimiento se tiene del tipo noético de la ciencia correspondiente. La recíproca también es evidente: allí donde el conocimiento de la estructura de una ciencia no es aún perfecto, la metodología anda en tanteos y aproximaciones más o menos logradas, a la caza del método con el cual definitivamente se constituya (González Álvarez, 1947, p. 7).

Cabría suponer, incluso, que son tantos los métodos, cuantas son las formas de pensar y de actuar. Mas el principio fundamental de la metodología no lleva a esta conclusión, ya que el proceso metódico debe estar en armonía con la realidad y ser coherente, características ambas que, en muchos casos, no se cumplen. Sí, en cambio, se deriva de esa condición metodológica una consecuencia que define hoy la metodología de la investigación científica y, por consiguiente, la pedagógica: el pluralismo metodológico (Touriñán y Sáez, 2015).

Conviene precisar que la investigación, cualquier investigación y, por consiguiente, la investigación educativa y la investigación pedagógica, no se pueden confiar a la improvisación y mucho menos identificar con la espontaneidad. Tienen necesidad de una metodología correcta por muy elemental o compleja y difícil en sus objetivos y relaciones en que el tipo de investigación se sitúe. A nivel metateórico podemos afirmar que la manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, donde esta es una fase de aquella: "a medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y proporcionalmente (aunque no en forma absoluta) menos por los acontecimientos manifiestos, directamente observables. En realidad, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesen por la teoría" (Hayman, 1969, p. 19).

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

3.3. La complementariedad metodológica como exigencia de la complejidad objetual de 'educación'

En este apartado, exponemos las condiciones del objeto "educación" que generan retos específicos en la investigación pedagógica y marcan la singularidad del objeto a investigar. La correspondencia objetual nos lleva a la objetividad y la objetividad *implica centrarse en el conocimiento del objeto de estudio; en su especificidad.* La investigación pedagógica, tiene que atender al objeto de conocimiento que le es propio: la educación (Colom, Ballester, Solórzano y Ortega, 2009; Boavida y García del Dujo, 2007; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011; Touriñán, 2016a). Y en este empeño, estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto 'educación', porque, muy diversos aspectos hacen de la educación un objeto complejo y el paradigma de la complejidad ayuda a perfilar las condiciones que lo hacen así (Aguerrondo, 2009, Neira, 2011; Colom, 2002; Lyotard, 1984; Prigogine, 1997; Prigogine y Stengers, 1983; Lipovetsky, 1986; Touriñán, 1989, 2013c, 2020e y 2020c; Luhman, 1983; SI(e)TE, 2016, 2018 y 2020).

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

La variación que se ha operado apunta al aparato conceptual interpretativo y sus reglas de racionalidad no están dadas 'a priori': "La crítica asocia además, de modo inseparable, el juicio y la elaboración de los criterios de juicio. No posee de antemano los principios según los cuales podrá dirigir sus apreciaciones; *construye sus principios a medida que los utiliza* (...) *las* normas implícitas de la ciencia, no existen «a priori», se construyen y reconstruyen continuamente" (Ladriere, 1977, p.115. La cursiva es mía).

La idea de dominio es, según Ladriere, la que resume quizás de modo mejor lo específico de este cambio; "representa la capacidad de alcanzar con seguridad los objetivos que se propone y de independizarse de todos los

condicionamientos exteriores" (Ladriere, 1977, p. 120). La racionalidad de los medios exige la racionalidad de los objetivos marcados, porque no es suficiente garantía de conocimiento decir que se hace lo que los "científicos normalmente hacen"; la correspondencia objetual debe estar siempre presente en cada acción metodológica.

A la luz de estas consideraciones mantenemos que la objetividad es un problema de correspondencia pública entre acontecimientos y símbolos, cuyos principios de regulación no se establecen '*a priori*', sino como exigencia de mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos. Y, así las cosas, podemos decir que, no sólo la correspondencia objetual es condición metodológica, sino también que estamos obligados metodológicamente por la correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación. La correspondencia objetual nos predispone adecuadamente para el conocimiento del objeto a investigar.

En este trabajo, avanzar en el desarrollo hermenéutico del objeto de investigación 'educación', implica asumir el camino de la objetividad definido como establecimiento de reglas de correspondencia públicas y no a priori entre símbolos y acontecimientos como *objetividad comprensiva*, relativa a un sujeto situado que asume las consideraciones de valor que afectan al conocimiento, para alcanzar acuerdos intersubjetivos, atendiendo al contexto de descubrimiento y al contexto de justificación y, en segundo lugar, a reparar en el carácter complejo del objeto de conocimiento "educación"; un carácter que debe ser mantenido como principio de la investigación pedagógica, so pena de no abordar la sustantividad propia de la acción educativa en esa investigación (Touriñán, 2015b). Así las cosas, no sólo el conocimiento de la educación está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que reconocen el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor, sino que, además, estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto 'educación'.

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

- La educación integra al niño, pero este tendrá que reestructurar lo recibido

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

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

- Su campo de observación y de reflexión es un laboratorio muy extenso
- Reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto
- Concibe inseparablemente unidad y diversidad humanas
- Concibe relacionadas todas las dimensiones o aspectos que actualmente están disjuntos y compartimentados en los estudios del hombre
- Mantiene juntas verdades disjuntas que se excluyen entre sí
- Alía la dimensión científica (verificación, hipótesis, refutabilidad) a las dimensiones epistemológica y filosófica
- El conocimiento debe ser a la vez mucho más científico, mucho más filosófico y en fin mucho más poético de lo que es
- Hay que encontrar sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento.

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

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

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

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

Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. La complejidad nace de la diversidad de la actividad; intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social,

histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter). La actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer de voluntad* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto.

La actividad es el pilar central de la complejidad del objeto 'educación'. *Y la actividad común es, a la vez, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención.* Usamos la actividad *común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad. Por medio de la actividad común logramos* conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución.

En resumen, la complejidad de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter).

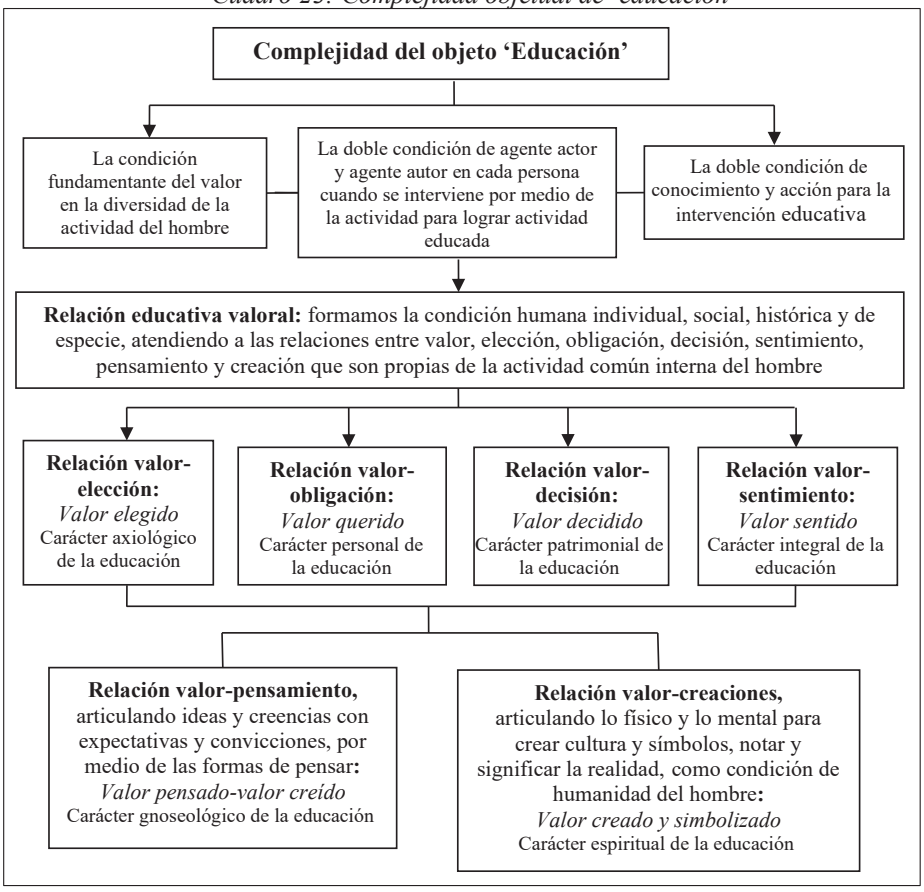
La complejidad objetual es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto 'educación', y atender a las características propias de este, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter) y afrontar cada intervención

como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación. Las relaciones que se establecen entre esos elementos hacen posible identificar los rasgos internos determinantes (de carácter) de la educación. El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina y eso que la determina nace de la complejidad objetual de educación que exige resolver en cada caso concreto de actuación las relaciones entre valor, por un lado, y, por otro, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación, que son manifestaciones propias de la actividad común interna del hombre.

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento "educación" viene dada, a los efectos de este trabajo, por (Touriñán, 2014b):

- La condición fundamentante de los valores en la educación
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación
- La doble condición para la acción educativa de ámbito de conocimiento y de actividad (Cuadro 23).

Cuadro 23: Complejidad objetual de 'educación'



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 108. Elaboración propia.

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

- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y elección, de manera que podemos mejorar el sentido responsable de acción, en cumplimiento del carácter axiológico de la educación, construyendo procesos desde la relación medios-fines (elegir hacer-operar)
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y obligación, de manera que podemos mejorar el compromiso voluntario de acción, en cumplimiento del carácter personal de la educación (comprometerse-querer de voluntad)
- en la relación educativa se crea una vinculación entre valor y decisión, de manera que podemos mejorar el sentido de vida individualizado que tiene esa acción, en cumplimiento del carácter patrimonial de la educación, construyendo metas (decidir actuar-proyectar)
- en la relación educativa se crea una vinculación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que podemos orientarnos hacia el logro de experiencia sentida del valor por medio de la integración afectiva, en cumplimiento del carácter integral de la educación (expresarse, integrando afectivamente el valor educativo)
- en la relación educativa se crea una vinculación entre ideas y creencias con las expectativas y convicciones, por medio de las formas de pensamiento, de manera que somos capaces de integrar cognitivamente los valores pensados y creídos con la realidad, en cumplimiento del carácter gnoseológico de la educación (comprender el valor educativo, integrándolo cognitivamente)
- en la relación educativa se crea una vinculación entre signos y significados, debido a la relación humana de lo físico y lo mental, de manera que somos capaces de hacer integración simbolizante-creadora del valor en cumplimiento del carácter espiritual de la educación y darle significado a la condición humana en el mundo simbolizado, construyendo cultura (interpretar el valor educativo, integrándolo creativamente)
- en la relación educativa se crea una vinculación entre categorías de espacio-tiempo-género-diferencia específica, respecto de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, de manera que somos capaces de mantener en cada intervención el sentido territorial, duradero, cultural y formativo de la educación.

Cada una de estas vinculaciones que se establecen en la actividad común interna del hombre genera y da lugar a un rasgo de carácter que determina a la relación educativa frente a otro tipo de relaciones. El carácter es una exigencia de la definición real; la complejidad objetual de la educación, a partir de la actividad común interna, origina los rasgos de carácter propios del significado de educación y la relación educativa debe cumplir esas exigencias por principio de significado: nada es educativo si no tiene los rasgos propios del carácter de la educación; sólo así la relación será educativa. La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y las exigencias derivadas de los rasgos de carácter de la educación tal como los he ido especificando (Touriñán, 2015b).

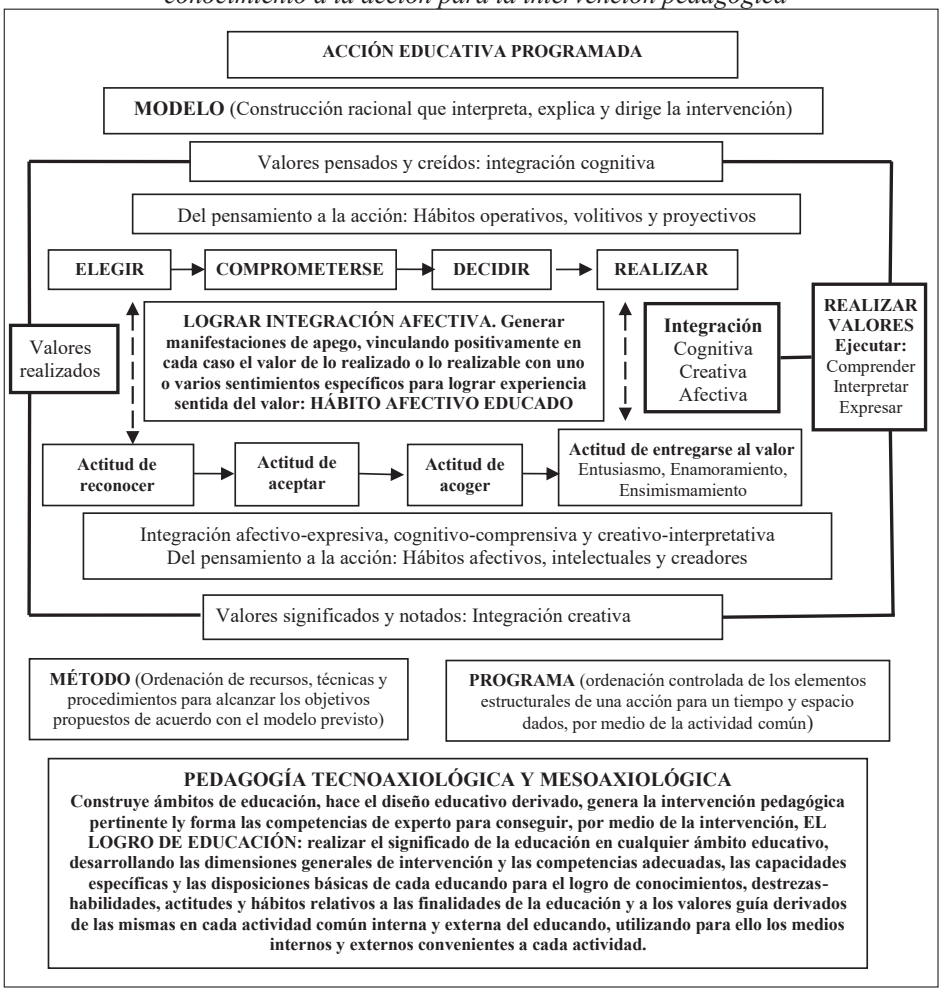
Intervenimos para establecer una relación educativa que logre educar y para ello utilizamos la actividad del educando y del educador. La relación educativa es el foco de la función de educar en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro. Y precisamente por eso, desde la perspectiva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

Afrontamos cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor y elección, obligación y decisión y entre valor y realización, integrando sentimiento, pensamiento y creación. Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer de voluntad* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo -*notar*- y darle significado -*significar*-, construyendo símbolos de nuestra cultura). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto. Y de este modo puede decirse que *la actividad común es, a la vez, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención*.

Usamos la actividad *común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad. Por medio de la actividad común logramos* conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución. En resumen, la complejidad de 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada: pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes.

En cada puesta en escena de la intervención realizamos una *acción educativa programada,* que secuencia la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común en la relación educativa, (Cuadro 24).

Cuadro 24: Acción educativa programada. Diagrama funcional del paso del conocimiento a la acción para la intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2017a, p. 562.

Por tanto, en la relación educativa, a través de la puesta en acción, buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos, nos comprometemos, decidimos y realizamos lo decidido. Y para realizar, ejecutamos, mediante la acción programada, lo comprendido e interpretado, expresándolo. La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la exploración, de la intervención en cada acto y de la

relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como relación yo-el otro-lo otro.

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, tanto que hablemos de las competencias adecuadas para educar (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), como si hablamos, en relación con la educación, de actividad común (actividad estado y capacidad) interna y externa y de actividad especificada (actividad-tarea con finalidad). Esto es así, como ya hemos dicho, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello exige *integración cognitiva* e *integración creativa*, para pasar del conocimiento a la acción. Se exige integración cognitiva, porque en cada acción hay que relacionar ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. Se exige integración creativa, porque en cada acción hay que articular valor y creaciones, interpretando los signos para construir cultura simbolizando; la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad y dar respuesta desde nuestros proyectos a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Touriñán, 2019e).

Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora, de manera que se haga efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo (Touriñán, 2016a).

Elegir, comprometerse, decidir y realizar los valores son cuestiones de investigación que deben ser abordadas desde la exigencia lógica de la complejidad objetual de 'educación'. Y esto implica asumir como retos epistemológicos de la investigación pedagógica (Touriñán y Sáez, 2015):

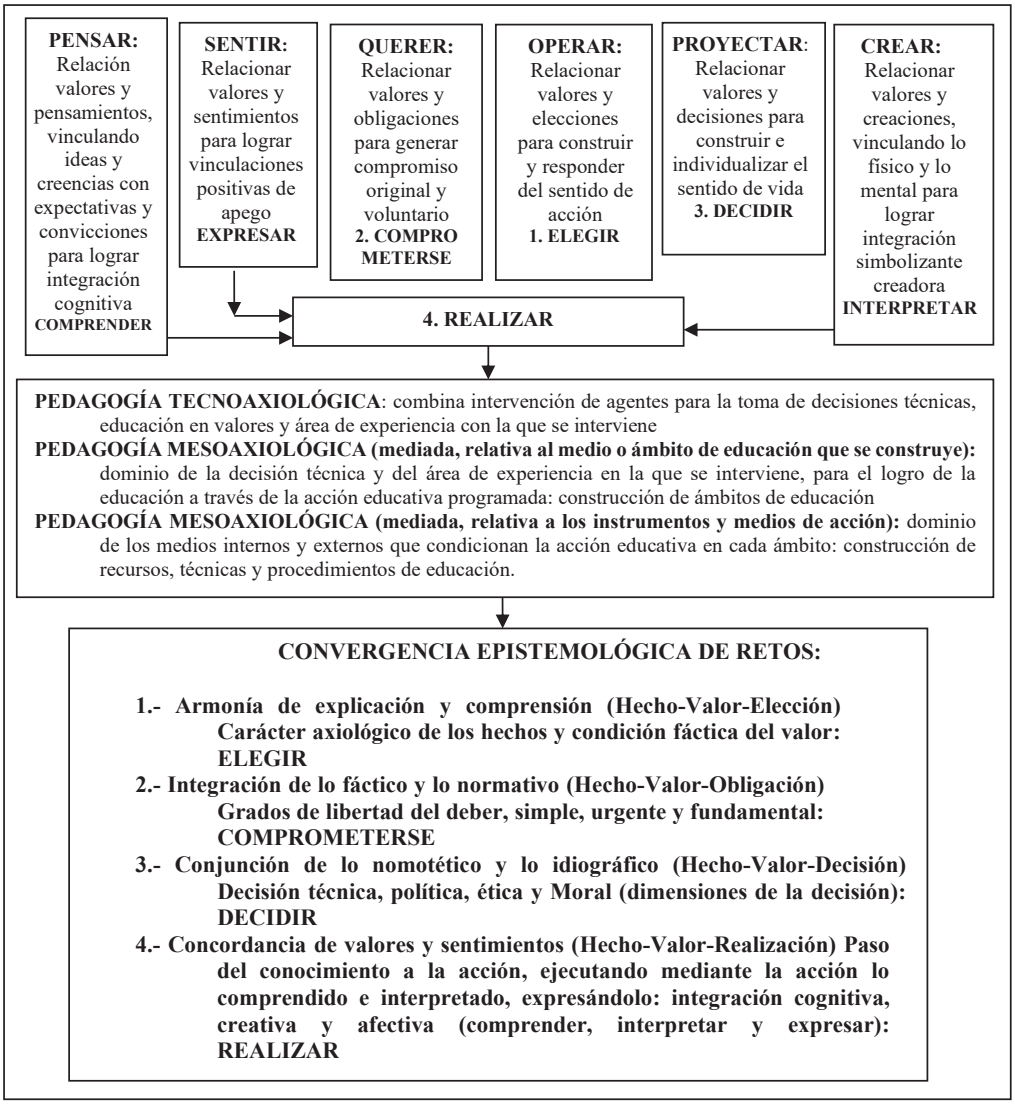
- La armonía de explicación y comprensión, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y elección (carácter axiológico

de los hechos y condición fáctica del valor en la relación fines y medios): elegir

- La integración de lo fáctico y lo normativo, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y obligación (deber simple, deber urgente y deber fundamental): comprometerse
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y decisión (decisión técnica, ética, moral y política): decidir
- La concordancia de valores y sentimientos, porque en la acción educativa se crea una relación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor, cuando creamos algo o pensamos algo, para realizarlo, pasando del conocimiento a la acción (ejecutando mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo: integración cognitivo-comprensiva, creativo-interpretativa y afectivo-expresiva): realizar.

Estas relaciones son fundamentales para explicar la intervención y comprender la importancia de conseguir en el paso del conocimiento a la acción de actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega que reflejan la concordancia de valores y sentimientos en cada caso. El conocimiento de la educación tiene que reflejar la complejidad del objeto 'educación'. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones de correspondencia objetual propias de una metodología de investigación, así como las condiciones de apertura, prescriptividad y pluralidad metodológica. Ese conocimiento de la educación se genera bajo el marco de la complementariedad metodológica en forma de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas y construcciones disciplinares de la Pedagogía para afrontar la complejidad del objeto 'educación', que hemos planteado en este trabajo desde la triple condición de valores, agentes y conocimiento y acción en la relación educativa. Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que hemos de defender la complementariedad metodológica como una exigencia de la *complejidad objetual y ello nos obliga a focalizar la investigación en el objeto* '*educación*', como teoría y práctica en cada intervención, so pena de no abordar la sustantividad propia de la acción educativa en la Pedagogía (Cuadro 25).

Cuadro 25: Convergencia epistemológica de Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 235. Elaboración propia.

3.4. La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica vinculado a la correspondencia objetual

Atendiendo, al principio metodológico de *correspondencia objetual*, estamos obligados a focalizar la investigación pedagógica en el objeto de conocimiento "educación" y esto permite establecer una secuencia racional de argumentación que nos lleva defender *la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica*.

La complementariedad metodológica es un principio ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento "educación". Como ya sabemos, la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. A la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos (Bochenski, 1976). Esta doble condición marca la complejidad del objeto "educación" para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica.

Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa la complejidad del objeto "educación", pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades (Touriñán, 2019c).

Es un hecho que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, y la racionalidad literaria y artística son *dimensiones del conocimiento* con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre

formas de conocimiento (Hirst, 1973; Broudy, 1977; Touriñán, 1987a, 1989, 2008 y 2018a; Toulmin, Rieke y Janik, 1979). Son dimensiones del conocimiento, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son formas de conocimiento, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones y un particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica. Todas ellas colman la descripción, explicación, interpretación, comprensión y transformación de la educación como objeto de conocimiento y hacen realidad el principio de complementariedad metodológica, desde la focalización de la investigación pedagógica en la complejidad del objeto "educación".

Parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una posición parcial. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento de la educación con significación intrínseca en sus términos, conocimiento derivado de teorías interpretativas y conocimiento filosófico y aplicaremos la forma de conocimiento más adecuada al objeto de estudio. A veces, necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces, necesitaremos estudios aplicados de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

En unos casos, necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera,

tal como corresponde al uso adecuado de la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas académicas sustantivas, que obedecen a criterio disciplinar, pero hay además muchas asignaturas que pueden responder a criterio pragmático sin respetar el rigor del criterio disciplinar. La educación es ámbito disciplinar y en las disciplinas estudiamos la educación como conocimiento y como actividad. Ámbitos disciplinares y pluralidad de investigaciones del campo de la educación son parte fundamental del patrimonio pedagógico y un signo de su fortaleza para resolver problemas de la educación, respetando en la investigación el principio de complementariedad metodológica, si queremos adecuarnos al objeto complejo 'educación'.

3.5. La complementariedad metodológica nos aleja del modelo dual en la relación teoría-práctica

La *Teoría de la Educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no sólo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, construyendo ámbitos de educación en cada intervención (Touriñán, 2014a y 2020d).

Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso.

Desde mi perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (Touriñán, 2020e, 2019b y 2020c). Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas generales (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación-validez del conocimiento de la educación).

Desde mi punto de vista, el principio de complejidad objetual en la investigación pedagógica, que hemos apuntado, nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad (valores, agentes y la doble consideración de conocimiento y actividad de la educación). Y ello exige la complementariedad metodológica por respeto a la correspondencia objetual. El objeto "educación" requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación de la educación, y también a la generación de conceptos específicos con significación intrínseca al ámbito de educación.

No se trata de insistir ahora, de nuevo, en la pluralidad de investigación posible sobre el objeto de conocimiento "educación" y su validez, complejidad, correspondencia objetual y complementariedad, sino de denunciar los errores que se cometen al no comprender la doble condición de conocimiento y acción para el objeto "educación" en cada caso de intervención. Y en este sentido mantengo que, en todos aquellos ámbitos de realidad que son una actividad susceptible de conocimiento, se han enfrentado en algún momento al problema del *modelo dual* en el ámbito universitario (Touriñán y Longueira, 2018).

El modelo dual no se identifica en este trabajo con la modalidad de formación profesional dual que requiere actividad formativa coordinada en centros escolares y en centros de trabajo. El modelo dual se entiende aquí como modelo de

formación general que considera separadas la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción, de tal manera que la teoría proporcionaría representaciones mentales (conocimiento interpretativo) y la práctica proporcionaría formas de acción. La contraposición equivocada entre profesores y pedagogos, entre facultades de ciencias de la educación y escuelas de magisterio, entre "teóricos" y "prácticos" son ejemplos de la asunción del modelo dual que separa conocimiento y acción. Seguimos teniendo ejemplos muy claros de modelo dual en las artes y en la mentalidad de muchos pedagogos sigue existiendo el modelo dual para separar el estudio del conocimiento y la acción. En las artes, y en cualquier otro campo que sea susceptible de ser actividad humana realizable y conocimiento de la actividad, se da una relación entre la teoría y la práctica que no debe soslayarse, pero que el modelo dual mantiene, interesadamente, soslayada. El modelo dual defiende que la especialización (tomando como ejemplo la música) en la rama musicológica se lleva a cabo, preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música (Touriñán, 2010, 2015a y 2020d).

Separar las dos vertientes no es tan bueno para la formación de futuros profesionales como algunos piensan, aferrándose a posturas separatistas, que sólo pretenden gremialmente mantener su reino de taifas alejado de cualquier aproximación exterior; demasiada endogamia. Mientras eso siga así, habrá una fractura en la formación derivada de la actividad realizable y la formación de la misma actividad como actividad cognoscible.

En todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de actividad. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente, la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como el gerente de auditorio o el director de festival, entre otros) y la de técnico especialista en la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

En relación con la educación, hace años que propuse para estas tres categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación; son funciones pedagógicas distintas, porque, desde el punto de vista de la comprensión lógica, a cada tipo de función le corresponden unas características que no se le pueden quitar sin que pierda su sentido la función (Touriñán, 1987b, 1990, 1995, 2017a, 2020a y 2019c).

Tanto el especialista en función de docencia, como el de funciones de apoyo realizan investigación activa, es decir, ajustan las secuencias de intervención a cada caso concreto en el que intervienen y dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que les permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica, propia de su función. Para ello se sirven de las investigaciones realizadas o las realizan ellos mismos. Pero en este caso no actúan como docentes o como especialistas en funciones de apoyo, sino como especialistas en función de investigación cuya tarea es el desarrollo y validación de modelos de descripción, explicación, interpretación y transformación de intervención pedagógica y acontecimientos educativos.

Me parece obvio que el hecho de que la misma persona pueda actuar en función de docencia, apoyo o investigación no reduce ni invalida la fuerza de la distinción lógica entre las funciones, porque lo que hace esa persona en cada caso es ejercer tareas que requieren destrezas y competencias pedagógicas diferentes.

Así las cosas, los técnicos en funciones de docencia y de apoyo dominan los conocimientos teóricos y tecnológicos de la educación que les permiten entender, explicar y decidir la intervención propia de su función y realizan investigación activa para ajustar las secuencias de intervención al caso concreto. El especialista en investigación elabora los esquemas teóricos y tecnológicos, o dicho de otro modo, domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que le permiten validar y desarrollar los modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Las tres funciones son funciones complementarias, porque cada función cubre un determinado aspecto o sector distinto del sistema educativo. Es conveniente recalcar que la complementariedad se establece de forma genérica respecto del sistema educativo y no respecto de la propia función en sí. En algún caso se intentó defender la complementariedad de forma genérica respecto de las funciones en sí, tal como si las actividades de una función se completaran con las de las otras. El modelo dual que separa conocimiento y actividad produce algo de este tipo, porque identifica al profesor con el práctico, al especialista en funciones de apoyo con el tecnólogo que prescribe reglas de intervención y al investigador con el científico puro que establece y justifica los principios y estructuras del ámbito de realidad de la educación.

Una concepción subalternada del conocimiento de la educación es compatible con una interpretación como la anterior. La teoría es competencia de

los especialistas en disciplinas generadoras; construyen y validan los modelos de explicación de acontecimientos educativos en términos de las disciplinas generadoras, y a ellos les corresponde fundamentalmente la investigación básica. La prescripción de reglas correspondería al especialista de apoyo que realiza por tanto investigación aplicada como tecnología subalternada y al docente le correspondería la actuación práctica y la investigación activa porque ajusta la secuencia de intervención al caso concreto.

Con independencia de lo que hemos expuesto ya en otros trabajos acerca de la insuficiencia del planteamiento subalternado y vistas las consecuencias negativas del modelo dual, es innegable que argumentaciones de este tipo son equívocas, porque incurren en un salto lógico. Teoría, tecnología y práctica son cuestiones de nivel epistemológico que aplicamos a las formas de conocimiento; ejercer función de docencia, de apoyo al sistema o de investigación son cuestiones de nivel ontológico, práxico y social. Las funciones se distinguen entre sí, no por el nivel epistemológico distinto (investigación básica, tecnológica y práctica ajustados a racionalidad científico-tecnológica, práxica, literaria y artística, etc.), sino porque cada una de ellas aborda parcelas reales del sistema educativo susceptibles de tratamiento epistemológico. De lo que se trata en cada función es de poseer los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos, de la racionalidad que corresponda y que le capacitan para ejercerla. No es que la teoría de la docencia sea una función pedagógica, la tecnología otra y la investigación activa otra. La docencia es de por sí una función pedagógica. Cada función pedagógica implica problemas teóricos, tecnológicos y prácticos. Al técnico de cada función le corresponde conocer los suyos. Hay técnicos en una función a los que les corresponde estrictamente el calificativo de “practicones” y hay técnicos en esa misma función que entienden los problemas teóricos y tecnológicos de su función y saben hacer investigación activa para ajustar la secuencia de intervención a cada caso concreto (Touriñán, 1987b y 2016a).

Y todo esto lo hace el técnico de cada función para educar y si bien es cierto que, cuando se investiga, no se está educando a alguien en concreto, a nadie, se le escapa que la depuración del conocimiento que se obtiene y el modo de obtenerlo y sus pruebas de validación, forman parte del conocimiento de la educación y contribuyen a la práctica en la misma medida que aseguran conocimiento válido para establecer secuencias de intervención y mejor dominio de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Son parte de la disciplina, tanto los conocimientos que se obtienen de la actividad, como sus

métodos de conocimiento y la teoría del método. Forman igualmente parte de las disciplinas autónomas y de las disciplinas académicas sustantivas, tanto el método de conocimiento, como el conocimiento que se va consiguiendo sobre la actividad. Podemos hablar con propiedad de una disciplina con autonomía funcional (la Pedagogía) con pluralidad de investigaciones que aportan conocimiento del ámbito educación en toda su complejidad. La Pedagogía afronta retos epistemológicos de investigación derivados de la complejidad de su objeto de estudio y hace posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas.

4. PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA Y PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Könisberg y al lado, en otra aula, a Herbart, en su cátedra y en su Seminario de Pedagogía. El primero dice que la Pedagogía es filosofía aplicada a la educación que permite transformar la animalidad en humanidad. El segundo dice que la Pedagogía es una ciencia en vías de construcción que tiene que generar sus propios conceptos y reflexionar con ellos para proporcionar visión crítica de su método y de sus actos al pedagogo y dejar de ser solo una lejana provincia conquistada por extranjeros (Touriñán, 2020c).

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Könisberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un *Seminario de Pedagogía* que dio lugar al libro *Pedagogía* en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno del profesor (Kant, 2003).

Por su parte, Herbart, ocupa en 1809 la cátedra vacante de Kant, cinco años después de su muerte (1804). En 1806, siendo profesor de la universidad de Gotinga, Herbart publica su *Pedagogía General*. Cuando se incorpora a Könisberg, sigue trabajando en la ciencia pedagógica y en 1810 establece un *Seminario pedagógico* con una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Kónisberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios, autóctonos, con significación intrínseca al ámbito de

educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

A lo largo de los siglos XIX y XX entre los postulados de Kant para la Pedagogía y los postulados de Herbart para la Pedagogía se desarrolla también la corriente de pensamiento que entiende la Pedagogía solo como una aplicación e interpretación de teorías de otras ciencias. La visión más fuerte de la pedagogía como la aplicación de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias humanas y sociales a la educación, construyendo teorías prácticas, es la corriente conocida como Pedagogía crítica de la segunda mitad del siglo XX (Novack, 1977; Carr y Kemmis, 1988, Gowin, 1963 y 1972).

Esa pedagogía crítica, cuyo sustrato más valioso son las llamadas teorías prácticas, no ha impedido que, desde Herbart, y contando con las aportaciones doctrinales de Dilthey y Nohl, se haya desarrollado, después de la Escuela activa y Nueva, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional al lado de otras disciplinas científicas que tiene, como ellas, teorías sustantivas y tecnologías específicas, capaces de construir conceptos autóctonos, propios del ámbito de realidad que estudian Dilthey, 1965; Nohl, 1968; Touriñán, 1987a y 2016a).

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 felicitarse 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, con autoctonía, 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).

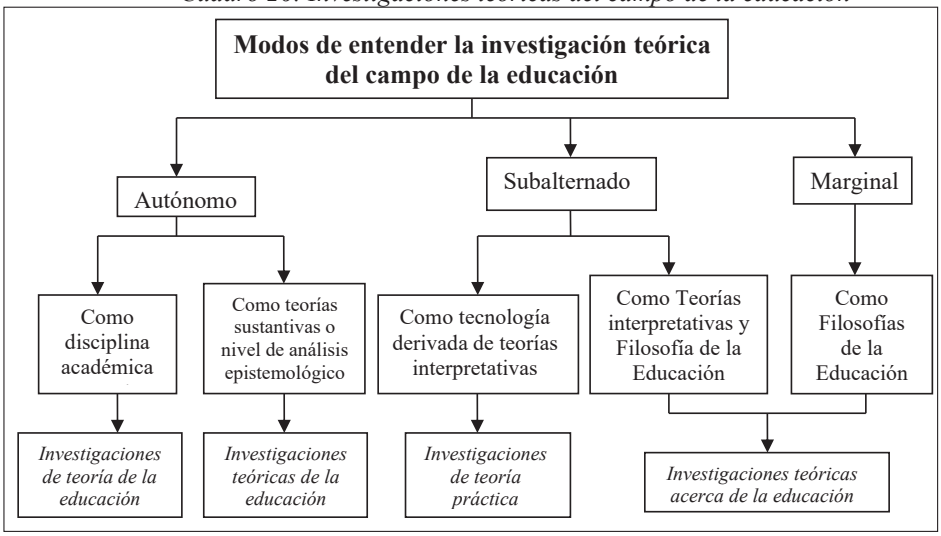
En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Touriñán, 1987). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Touriñán, 2014a). El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge y Suppe, Ladrière y otros (Touriñán y Sáez, 2015), son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales (Touriñán, 2019b y 2019d; Touriñán y Sáez, 2015; Naval y Altarejos, 2000; Escámez, 2007; Gil Cantero, 2011; SI(*e*)TE, 2018; Jover y Thoilliez, 2010; Luque, 2019; Caudo, 2013; Coham, 1998; Gil Cantero, Lorenzo y Trilla, 2019; Rabazas, 2014; Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018; Guerreiro, 2013; Rodríguez, 2006; Vega Román, 2018; Vera-Rojas, Massón y Vera, 2018; Sáez, 2007 y 2016; Vázquez, 2004 y 2018; Colom, 2018; Suppe, 1979; Toulmin, 2003; Bunge, 1975; Ladrière, 1977).

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de "complementariedad" en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación teórica de la educación a su interés particular (Touriñán, 2016a, 2017a, 2019c y 2019b).

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva

que, desde Herbart, se ha llamado disciplina de “pedagogía general” y que Nohl llamó “teoría de la educación”, restringiendo el uso del término (Cuadro 26).

Cuadro 26: Investigaciones teóricas del campo de la educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 901.

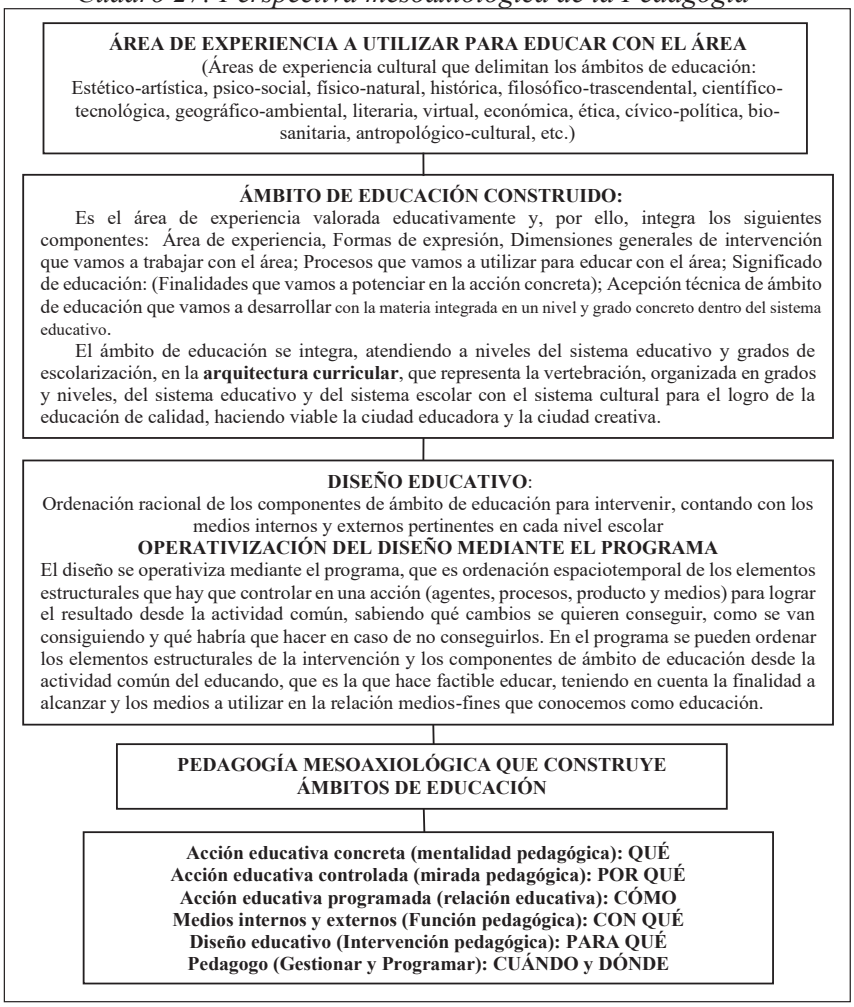
Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama Sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social, etcétera). Esto mismo pasa en Psicología y en Pedagogía y en Medicina (hay Medicina como disciplina y hay ciencias de la salud, como la Biología u otras). Hay Pedagogía y hay ciencias de la educación (Sociología de la educación, Psicología de la educación y otras). Y dentro de cada disciplina científica, en nuestro caso, dentro de la Pedagogía, hay disciplinas sustantivas que especializan la ciencia generando sus modos de prueba específicos desde conceptos propios, autóctonos, de la disciplina sustantiva (ya sea pedagogía general -teoría de la educación como disciplina sustantiva-, didáctica o pedagogía comparada). Estas tres disciplinas sustantivas tienen objetos de conocimiento distintos y especializan la disciplina científica misma en la intervención pedagógica y la educación, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente).

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos autóctonos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia,

de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante, hoy, es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. Hay Pedagogía general y aplicada, Sociología general y aplicada, Antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera, (Touriñán,2020c, 2020e y 2019b; González Álvarez, 1977). Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

En la actualidad, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, que genera conceptos autóctonos -propios, con significado intrínseco, derivado lógica o empíricamente del ámbito que ese estudia, y no subalternados, subordinados, generados en otros ámbitos de estudio y aplicados a la educación- y que valora como educativo cada medio que utiliza: avanzamos en la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía como disciplina (Cuadro 27).

Cuadro 27: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía



Fuente: Touriñán, 2017a, p. 602.

La pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (Touriñán, 2020e, p. 50):

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada,

enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

5. CONSIDERACIONES FINALES. PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN, PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN Y PRINCIPIOS DE METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN NO SON PROPUESTAS CONTRADICTORIAS DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Después de los argumentos anteriores, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una posición parcial. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento de la educación con significación intrínseca en sus términos, conocimiento derivado de teorías interpretativas y conocimiento filosófico y aplicaremos la forma de conocimiento más adecuada al objeto de estudio. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios aplicados de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); a veces, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. En unos casos, necesitaremos racionalidad científico-tecnológica; en otros, racionalidad práxica; en otros, racionalidad literaria y artística, etcétera, tal como corresponde al uso adecuado de la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas académicas sustantivas, que obedecen a criterio disciplinar, pero hay además muchas asignaturas que pueden responder a criterio pragmático sin respetar el rigor del criterio disciplinar. La educación es ámbito disciplinar y en las disciplinas estudiamos la educación como conocimiento y como actividad. Ámbitos disciplinares y pluralidad de

investigaciones del campo de la educación son parte fundamental del patrimonio pedagógico y un signo de su fortaleza para resolver problemas de la educación, respetando en la investigación el principio de complementariedad metodológica.

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios. El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación (producidos a partir de los postulados integrados del racionalismo crítico, las corrientes historicistas y las corrientes comprensivas de la epistemología del conocimiento), son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales.

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de "complementariedad" en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación teórica de la educación a su interés particular.

Y, así las cosas, podemos concluir que definir principios de educación y de intervención pedagógica es un requisito de la educación como objeto de conocimiento, cuya acreditación descansa en los principios de metodología de investigación que nos permiten entender la complementariedad y acoger la pluralidad de investigaciones teóricas en educación, sin incurrir en proposiciones contradictorias.

CAPÍTULO 5

LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA: CONSTRUIR EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR INTERVENCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 5

1. Introducción

2. Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo

3. El uso común del término educar y la orientación a la finalidad educativa, que son necesarias para la definición nominal, no son suficientes para la definición real

4. El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición

5. El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal por medio de la actividad común

6. Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es la encrucijada de la arquitectura curricular en el sistema educativo
   6.1. El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica especializada y la mentalidad pedagógica específica de la intervención
   6.2. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar
   6.3. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural
   6.4. Donde hay educación, hay riesgo: transformamos conocimiento en educación para educar al hombre y transformar la sociedad, si así lo decidiera

7. Para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo y generar la acción concreta, controlada y programada en cada intervención

8. Consideraciones finales: de la pedagogía general a las pedagogías aplicadas, en perspectiva mesoaxiológica, para educar

9. Vocabulario técnico específico

10. Línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (proyecto: construcción de ámbitos de educación, "educere area", educar con el área cultural) y cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica (2ª fase)

Enlaces a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase (sobre construcción de ámbitos de educación, diseño educativo, educación común, educación específica y elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos)

Cuestionario 1 (CPM2ªF-1): Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito

Cuestionario 2 (CPM2ªF-2): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Cuestionario 3 (CPM2ªF-3): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación

Cuestionario 4 (CPM2ªF-4): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar

Cuestionario 5 (CPM2ªF-5): Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos

5.1. Actitud de reconocimiento del valor

5.2. Actitud de aceptación de un valor

5.3. Actitud de acogida a un valor

5.4. Actitud de entrega a un valor concreto

ANEXO 1 (Plantilla CPM2ªF-1). Cuánto del ámbito de educación identifico

ANEXO 2 (Plantilla CPM2ªF-2). Cuánto del diseño educativo identifico

ANEXO 3 (Plantilla CPM2ªF-3). Cuánto hay de educación común en una materia escolar

ANEXO 4 (Plantilla CPM2ªF-4). Cuánto tiene de educación específica una materia escolar

ANEXO 5A (Plantilla transversal CPM2ªF). Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentido de educación y principios de educación y finalidades intrínsecas

ANEXO 5B (Plantilla transversal CPM2ªF). Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas

LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA: CONSTRUIR EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR INTERVENCIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA

> "Sólo las personas incultas identifican la originalidad creadora con lo extraordinario y lo fantástico, otros reconocen que su medida está en aplicar las cosas cotidianas a usos que no se habían ocurrido a los demás. La operación es lo nuevo, no los materiales de que se ha construido" (Dewey, 1971, p. 174).

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del contenido de este texto es la formación de criterio sobre el significado de 'educación' y la importancia de la Pedagogía en la construcción de ámbitos de educación, poniendo de manifiesto la perspectiva mesoaxiológica: el conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, integrando significado de educación, acepción técnica de ámbito, dimensiones generales de intervención, procesos de intervención y formas de expresión en cada área.

De este modo, cada área cultural tiene que ser significada y valorada como educación y construida como ámbito de educación. La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, porque el conocimiento de la educación *hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico en cada ámbito de educación construido.*

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica (adoptamos decisiones de fines y medios en educación con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que decidimos). Y hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las

áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación; es la perspectiva mesoaxiológica, un término que nace por conjunción de tres palabras griegas cuyo significado se traduce en medios-valores-logos o comprensión. Se trata de comprender-medios-valorados. Esto es lo que hace toda ciencia que implica intervención, paso del conocimiento a la acción: comprender medios valorados desde su ámbito de intervención. Lo hace la medicina, que comprende medios valorados desde el punto de vista de la salud y lo hace la Pedagogía que es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación y, por tanto, es pedagogía mesoaxiológica que comprende cada medio que utiliza como medio valorado educativamente con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito 'educación'.

En perspectiva mesoaxiológica, la Pedagogía es conocimiento de la educación y transforma 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 valores propios del significado de "educación" para aplicarlo a cada área de experiencia cultural desde las funciones pedagógicas en cada ámbito de educación construido.

El ámbito de educación, por tanto, es un concepto técnico en Pedagogía. No es un espacio físico, el ambiente o el entorno. Es el resultado de valorar como educativa el área de experiencia cultural, ajustándola al significado de educar fundado en el conocimiento de la educación.

Las áreas culturales no educan sin más; hay que transformarlas, convertirlas en educación, haciendo de ellas medios idóneos, es decir, ajustados al significado de educar y, por tanto, comprendidos y valorados educativamente. Esto es lo que hace cualquier ciencia en su propio campo siempre que su objeto de estudio sea la intervención y no solo el conocimiento. Hay que pasar del conocimiento a la acción. La pedagogía, la medicina, la psicología, las ingenierías, la arquitectura son ciencias de este tipo.

Hoy se dice que la educación para el siglo XXI se resuelve en los objetivos identificados por las cinco (5) "Ces" (aludiendo a la primera letra de las palabras significadas en inglés) Critical thinking, Communication, Colaboration,

Creativity, Computational Thinking https://www.graniteschools.org/edtech/4cs/ . Pongan ustedes FOUR Cs or FIVE Cs en Google y verán el resultado

También se dice que el currículo de la educación del siglo XXI será STEM (por sus siglas en inglés: ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas) y, frente a eso, algunos ya han dicho que el futuro de la educación no será STEM, sino STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas).
https://www.researchgate.net/publication/350687264_Acquisition_of_21st_Century_Skills_Through_STEAM_Education
https://www.researchgate.net/publication/264457053_What_is_STEM_education_and_why_is_it_important

Si tomamos como referente la actividad de estudiar vemos que ocurre lo mismo. Hemos identificado rasgos de esa actividad que se resumen en la frase de *comprender para a recordar,* un lema que de ninguna manera debe entenderse como la panacea de que consiguiendo eso, ya estamos educados; ni siquiera se sigue que "comprendiendo para recordar" signifique que ya estamos educados o que ya sabemos estudiar (no se sigue lógicamente que la finalidad el estudio sea comprender para recordar).
https://blog.mad.es/metodo-sq3r/

Una de las mejores manifestaciones de la técnica de estudio es la técnica SQ3R. Acrónimo de las siglas en inglés de cada palabra clave (Survey-Explora, Question-pregunta, Read-lee, Recite-recita y review-repasa). Posteriormente esta técnica de estudio de Robinson fue ampliada por el autor, añadiendo dos actividades iniciadas con R (Record: reescribe o graba o registra y Reflect: reflexiona), convirtiéndose así en SQ5R.
https://www.weber.edu/wsuimages/vetsupwardbound/StudySkills/SQ3Rmethod.pdf

Por último, en esta ronda de ejemplos, tenemos que reparar en un libro que establece 21 principios o lemas de conducta para ser feliz. El libro *El camino de la felicidad* está entre los diez libros más traducidos de la historia que no son libros religiosos (los primeros son El Principito, Las aventuras de Alicia, Pinocho, Pipi calzas largas; todos ellos, libros infantiles, y, después, libros de aventuras como Los pilares de la tierra, Las aventuras de Harry Potter, etcétera).
https://www.alphatrad.es/noticias/los-libros-mas-traducidos-del-mundo
https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Publicaciones_por_n%C3%BAmero_de_traducciones

Y yo me pregunto:
¿Por estar dicho en inglés ya es verdad??
¿Por qué y quién decide qué es lo educativo?
¿No hay más valores educativos que esos?
¿Y por adquirir esas metas ya estamos educados?
¿Y cuántos lenguajes tenemos que dominar para interpretar
nuestra cultura, aunque no lo digan estas propuestas?
¿En qué materia se trabajan los valores postulados en esos textos?

Lo que estamos significando aquí, no es una cuestión de didáctica general o específica, tampoco un problema de pedagogía cognitiva, sino un problema de pedagogía general: justificar algo como educativo desde el significado de 'educar' por medio del conocimiento de la educación.

Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios de la educación y permítanme decir que todavía no existe una universidad que reconozca con su nombre la relevancia de su trabajo, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía. Pero lo cierto es que 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 felicitarse 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).

Hoy en día, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. En resumen, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos para educar.

En este capítulo vamos a centrar nuestra reflexión en el significado de educación y su relación con la Pedagogía, que es conocimiento de la educación, para comprender la perspectiva mesoaxiológica, que quiere decir valorar como educativo cualquier medio utilizado para educar. El discurso se estructura, atendiendo a las siguientes propuestas:

- Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El conocimiento de la educación determina el concepto de ámbito de educación sobre el conocimiento de áreas culturales
- El carácter y el sentido de la educación son condiciones que determinan y cualifican el significado de educación en la definición real
- El área cultural admite tres acepciones como ámbito de educación construido, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar, y el reto pedagógico es transformar áreas de experiencia en ámbitos de educación
- Donde hay educación hay riesgo, pero, para educar, además de enseñar, hay que construir ámbitos de educación y hacer el diseño educativo, que es previo y complementario del diseño instructivo en la intervención pedagógica generada
- En perspectiva mesoaxiológica, intervenir implica tener competencia para realizar una acción educativa concreta, controlada y programada, tomando como instrumento la actividad común.

2. CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR NO SIGNIFICAN LO MISMO

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir en el lenguaje técnico el *conocimiento de la educación* y los *conocimientos de las áreas culturales*.

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. Para mí, por principio de significado, 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, con fundamento en el significado propio de esos términos.

En relación con las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural tiene un protagonismo distinto cuando hablamos de "*conocer un área cultural*", "*enseñar un área cultural*" y "*educar con un área cultural*". Esto que decimos, es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo "conocer Historia", que "enseñar Historia" que "educar con la Historia", y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer esa área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que todos los profesores no requieren el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje. No hay que saber la misma Historia para ser profesor de Historia en primaria, secundaria, o universidad (Touriñán, 2013a, 2016a, 2016b y 2014b).

Conocer, en el amplio sentido de rendimiento identificado con las expresiones “sé qué, sé cómo y sé hacer”, no se confunde con enseñar. Aptitudes y competencias para conocer y aptitudes y competencias para enseñar no se subsumen unas en las otras, ni tampoco ambas vacían de significado a la expresión “educar con” un área cultural. El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación y que tiene sentido distinguir conocer, enseñar y educar, porque:

a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales en la enseñanza, el ámbito de los objetivos no se agota en los ámbitos de las áreas culturales, ni siquiera en la docencia. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber la información cultural correspondiente a un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipos de destrezas, hábitos, actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías, se están potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión, en la docencia, no es saber tanto sobre un área como el especialista, sino saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema del área y qué destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias estamos desarrollando al enseñar ese tema.

b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de secundaria, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural específica del área.

c) Incluso identificando conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, hablando de la enseñanza, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de los conocimientos

de esas áreas culturales. La educación tendría efectivamente como misión, por ejemplo, la transmisión de conocimiento acerca del arte y lo artístico. En este caso, que ese conocimiento sea fiable y válido es problema de los historiadores del arte, de los críticos del arte y de los investigadores de esa área cultural; el conocimiento de la educación para la enseñanza sería, en este caso, el conocimiento de las estrategias de intervención.

d) Atendiendo a lo anterior, es obvio que existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica. En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práxico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

e) Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido

cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de "*el conocimiento de la educación*", es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no cabe duda que responder adecuadamente a, si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que se construye con el significado de 'educación' desde la Pedagogía. 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 desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay

enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Touriñán, 2013b). En consecuencia, la lógica de saber no es la lógica de hacer saber otro y esta no es la lógica de educar, necesariamente, porque hay enseñanzas que instrumentalizan y no educan (no se ajustan al significado de educar).

De acuerdo con las argumentaciones realizadas, hablar de *conocimiento de la educació*n es lo mismo que interrogarse acerca de la *educación como objeto de conocimiento*, lo que equivale a formularse una doble pregunta.

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.
- Cómo se conoce ese campo; o, dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de 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 conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando abordamos el área de experiencia cultural desde la *mirada pedagógica*, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación (Touriñán, 2013c).

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que

mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales, y precisamente por eso podemos decir que a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*".

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que es objeto de enseñanza y educación, según el caso (Touriñán y Sáez, 2015; Touriñán, 2015a).

3. EL USO COMÚN DEL TÉRMINO EDUCAR Y LA ORIENTACIÓN A LA FINALIDAD EDUCATIVA, QUE SON NECESARIAS PARA LA DEFINICIÓN NOMINAL, NO SON SUFICIENTES PARA LA DEFINICIÓN REAL

Es una observación común que el verdadero conocimiento de las cosas sólo se alcanza con la experiencia de su frecuente trato, porque este 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, que una labor enteramente apriorística sin experiencia previa. Yo escribo este trabajo desde esa convicción (Touriñán, 2014a y 2017a).

En general, toda definición puede verificarse de una doble manera: como *definición nominal o como definición real,* según se centre, respectivamente, en la palabra o nombre con que designamos a una cosa, o en los rasgos y caracteres peculiares de la cosa nombrada. La definición nominal ofrece, pues, la significación de una palabra; la definición real es expresiva de los caracteres distintivos y singulares de la cosa que se pretende definir.

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. 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*; en el primer caso, el método del que nos valemos para manifestar la significación de un término es el recurso a su origen; en el segundo caso, llegamos al significado buscando su aclaración por medio de otras voces más conocidas y de pareja significación.

Hoy es frecuente escuchar frases que reflejan los usos más comunes de educación: ¿Se ha pasado de moda la buena educación?; ¿Dónde está el civismo?; ¿Dónde está la cortesía?; ¿Tiene alguna utilidad respetar las normas sociales?; La amabilidad no se premia y no es habitual; ahora, más que nunca, la ignorancia es muy osada y se disculpa, como si fuera ingenuidad; no parece que esté formado; hay que darle un barniz, hay que perfeccionarlo; este chico está malcriado". Todas esas frases inciden en las manifestaciones más tradicionales del uso común de 'educado'.

Las formas más tradicionales que el uso común hace del significado de educación proceden de nuestra experiencia colectiva histórica y en muy diversos autores y pasajes históricos encontramos argumentaciones que se han transmitido como acervo cultural colectivo y forman parte de la experiencia y de la memoria colectiva que identifica la educación en los siguientes usos comunes: 1) la educación es cortesía, civismo y urbanidad; 2) la educación es crianza material y espiritual; 3) la educación es perfeccionamiento; 4) la educación es formación.

De manera sintética los criterios vinculados al uso del lenguaje común se agrupan en cuatro apartados: Criterios de contenido, forma, uso y desarrollo, tal como hemos visto en el capítulo 1, epígrafe 5 de este libro (Esteve, 2010, pp. 21-28; Peters, 1969 y 1979; Hirst, 1966 y 1974; Touriñán, 2015a; SI(e)TE, 2016):

a) Algo es educación, porque obedece a un criterio axiológico de contenido. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.
b) Algo es educación, porque obedece a un criterio ético de forma. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.
c) Algo es educación, porque obedece a un criterio formativo de uso. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en procesos de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.
d) Algo es educación, porque obedece a un criterio de equilibrio en el desarrollo. Si no se logra esto, no educamos, estamos en proceso de especialismo.

En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de la actividad, se puede mantener que *las actividades que realizamos no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa.* En la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas:

- Cualquier tipo de influencia no es educación
- Cualquier tipo de influencia puede ser transformada en un proceso educativo
- Se pueden obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Desde la perspectiva de las actividades, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, 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, etc.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea,* es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para elegir, comprometerse, decidir, realizar y relacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado,* es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para elegir, comprometerse, decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con la oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de construcción de uno mismo y de formación: es una actividad,

en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores (Touriñán, 2019e).

Llegados a este punto, podemos decir que la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro objeto que se defina y sea comprensible. Desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se le plantean en cada situación. Las actividades de la educación son vistas desde la perspectiva de la definición nominal como actividades instrumentales orientadas a la finalidad educativa[2].

Ahora bien, siendo eso así, es un hecho que nada de la definición nominal nos permite establecer con certeza cuáles sean las finalidades concretas que tienen que ser vinculadas a lo que es el producto de la educación y a la orientación formativa temporal de cada momento, ajustada a la condición humana individual, social, histórica y de especie. Tampoco sabemos con exactitud desde la definición nominal cuales son los componentes estructurales de la intervención pedagógica, porque aquella no nos adentra en la complejidad objetual de la educación. Nada nos dice la definición nominal sobre la capacidad de resolver problemas teóricos y prácticos de la acción educativa, porque no nos adentra en la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. Ninguna de esas cuestiones es asunto simplemente deducible de manera directa desde la idea de finalidad. Tenemos que construir la definición

---

2 *Conviene recordar nuevamente que en el capítulo 1, epígrafe 5.4, en la actuación hay que distinguir actividad común interna y externa y actividad instrumental especificada.*

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

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

real. Y eso significa responder a una doble pregunta fundamentante: qué tienen en común todas las actividades para que sea posible educar y cuáles son esos rasgos inherentes al significado de educar.

Desde la perspectiva de la definición real, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también entender la actividad como estado y capacidad común que hace posible que el hombre se eduque y además atender a criterios de significado intrínsecos (autóctonos) al propio concepto de educación para que se puedan construir principios de educación y de intervención pedagógica por medio del conocimiento de la educación.

En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es "educativa", porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otra entidad que se defina y sea comprensible (Zubiri, 1978).

Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y es educación, tenemos que preguntarnos (Longueira, Touriñán y Rodríguez, 2019):

- Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación
- Qué hacemos para que una actividad artística sea educativa
- Que hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación
- Que hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural
- Que hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación
- Qué hacemos para construir un ámbito educativo integrado en la arquitectura curricular
- ¿Cuáles son los valores educativos comunes, específicos y especializados que puedo lograr con mi materia o con la experiencia práctica que llevo a cabo en el nivel educativo que corresponda?

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 (matemática, ambiental, intelectual, física, afectiva, profesional, virtual, etc.), son educaciones, porque todas ellas son, genéricamente, educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y, en cada caso se ejecuta como acción educativa concreta y programada que tiene en cuenta todos y cada uno de los elementos estructurales de la intervención pedagógica.

Desde el punto de vista de la definición real, "educar" exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que determinan y cualifican en cada acto educativo su significado real. *Educar un proceso de maduración y construcción* que consiste en realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando, desde la actividad común interna y externa, las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades (Touriñán, 2021b).

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la actividad instrumental orientada a la finalidad, para alcanzar el significado real y poder establecer principios de educación vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación y principios de intervención vinculados a los elementos estructurales de la intervención, atendiendo a lo común de la actividad (Touriñán, 2016a).

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención pedagógica derivan de los elementos estructurales de la intervención (conocimiento de la educación, función y profesión pedagógica, relación educativa, agentes de la educación, procesos, productos y medios). Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido que son inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio

del significado de 'educación' proviene, como vamos s ver en los epígrafes siguientes, de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido, que pertenece al significado de 'educación', se infiere de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y del sentido, se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y que toda acción educativa tiene, al mismo tiempo, sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación, derivados del carácter y del sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada.

Este razonamiento, como hemos visto en el epígrafe 5 del capítulo 1 de este libro, nos sitúa ante el reto de ir más allá de la definición nominal: además de discernir (conocer el aspecto), hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y de las actividades instrumentales orientadas a la finalidad, para centrarse en la actividad en sí, como capacidad que permite discernir, identificar y definir las actividades comunes internas y externas como elementos básicos de la educación. Desde las actividades comunes penetramos en el marco de la complejidad de la educación y en sus rasgos distintivos de carácter pedagógico que, junto a los rasgos de sentido, determinan y cualifican en cada acto educativo su significado, realmente.

4. EL SIGNIFICADO DE 'EDUCACIÓN' COMO CONFLUENCIA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN

Además de la etimología y la sinonimia propias de la definición nominal de un término que nos permiten llegar a definiciones de uso común y a distinguir la actividad por su finalidad, tenemos que llegar con el conocimiento de la educación al carácter y al sentido de la educación, que son los dos elementos que

integran el *significado* desde la perspectiva de la definición real de 'educación'. El carácter determina el significado, el sentido lo cualifica. El concepto clásico de naturaleza de la educación se identifica con el concepto de carácter que yo estoy manejando, pero, en sentido amplio, de modo de ser o actuar de las cosas una vez producidas o nacidas, el concepto de naturaleza de la educación implica el carácter y el sentido, inherentes al significado de "educación", que no se confunde con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales consolidadas en cada momento histórico (Touriñán, 2014a).

El *significado* real de educación es confluencia de rasgos de carácter y sentido. El *carácter* es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. El carácter nace de la complejidad del objeto 'educación'. *La complejidad objetual* es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto 'educación', y atender a las características propias de este, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter) y afrontar cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación. Las relaciones que se establecen entre esos elementos hacen posible identificar los rasgos internos determinantes (de carácter) de la educación. Lo que determina a 'educación' nace de la complejidad objetual de educación y a su vez la complejidad nace de la diversidad de la actividad; intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter). La actividad es el pilar central de la complejidad del objeto 'educación' que exige resolver en cada caso concreto de actuación las relaciones entre valor y elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación que son propias de la actividad.

Es posible defender y entender la complejidad del objeto educación atendiendo a tres condiciones que fundamentan los rasgos de carácter de la educación, tal como hemos resumido en el cuadro 23, dentro del capítulo 4 de este libro:

- La condición fundamentante del valor en la diversidad de la actividad del hombre

- La doble condición de agente actor y autor en cada persona cuando se interviene por medio de la actividad para lograr actividad educada
- La doble condición de conocimiento y acción para la intervención educativa.

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común interna (pensar, sentir, querer, elegir hacer, decidir actuar y crear) se dice que la educación tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y obedece a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión cognitiva*), de integración afectivo-expresiva (*expresión afectiva*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida idóneo identitario (*individualización*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación simbólica creativa).*

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

El *sentido* de la educación es lo que la cualifica; es la específica perspectiva de enfoque o cualificación, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.

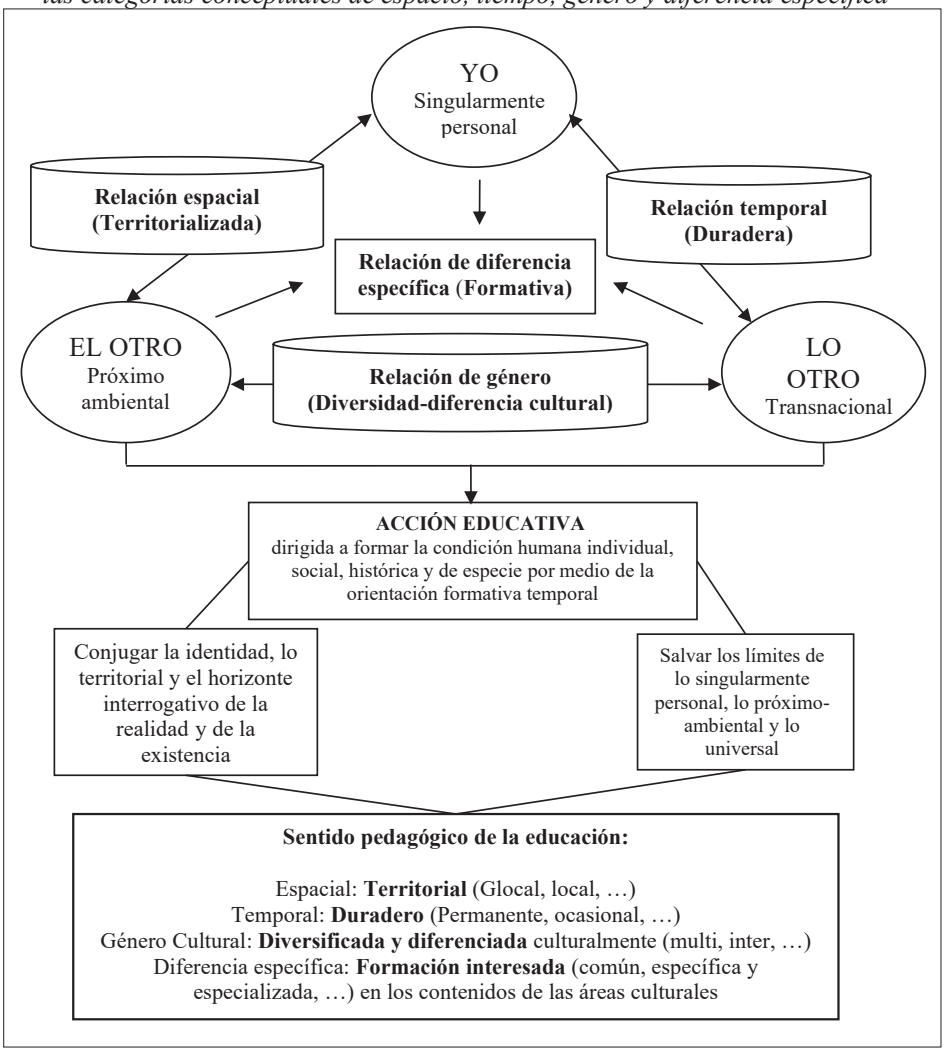
En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa-intencional, proyectiva-moral y creativa. Hablamos también de educación rítmica, verbal, lingüística, matemática y audiovisual-virtual. Hablamos, además, de educación religiosa, ambiental, científico-natural y sociohistórica. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja en particular un modo distinto de abordar la educación: en el primer caso, hablamos de la pedagogía de las dimensiones generales de intervención; en el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las formas de expresión; en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las áreas de experiencia. Las formas de expresión y las áreas de experiencia constituyen ámbitos de educación y son susceptibles de intervención pedagógica. Cada uno de estos ámbitos puede ser desarrollado atendiendo a las dimensiones generales de intervención, desde una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora. La educación puede tener *sentidos filosóficos* diversos: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista,

comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera (Carr, 2014). Pero, cuando hablamos del sentido como característica del significado de educación, queremos referirnos a una *cualificación propia del significado de educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica.* Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido pedagógico inherente al significado de educación.

Cuando hablamos de sentido pedagógico "cultural", por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación vinculados a formas de expresión y áreas experiencia, ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido pedagógico "cultural", estamos pensando en un rasgo cualificador, que es propio del significado de educación y que se integra en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda educación tiene, por principio de significado, sentido cultural, territorial, duradero y formativo. Hablamos del sentido pedagógico inherente al significado de educación, porque nace de los rasgos que cualifican el significado de educación como relación entre el yo, el otro y lo otro en tanto que interacción en condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica.

Desde la perspectiva del sentido pedagógico, la educación es territorial, duradera, cultural y de formación interesada en el contenido de experiencia cultural que usamos para educar y obedece a principios inferidos del sentido, que son: *socialización* territorializada, *progresividad* en el perfeccionamiento, *diversidad y diferencia* cultural e *interés de formación* educativa en los contenidos de las áreas culturales (Cuadro 28).

Cuadro 28: Sentido pedagógico de educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 153. Elaboración propia.

En la definición real, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación desde la complejidad objetual derivada de la actividad común interna y externa y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación.

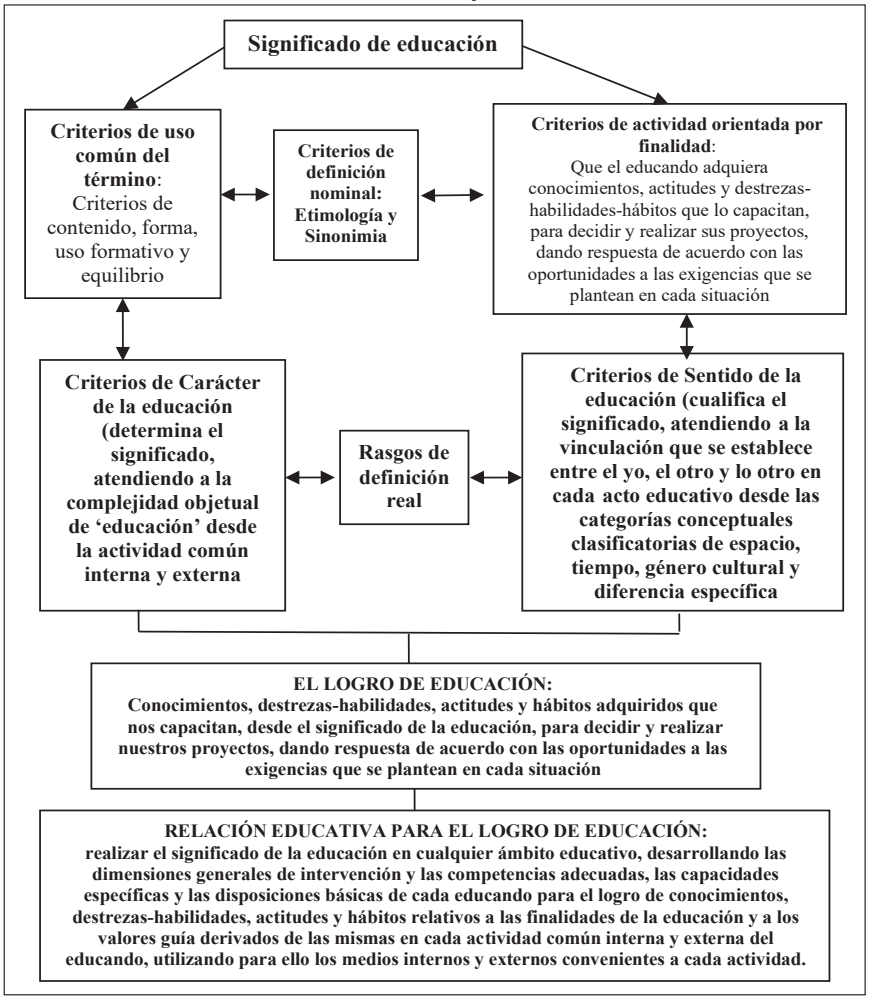
Desde la perspectiva de la definición real, cualquier acto de significado educativo tiene que realizarse ajustándose a las determinaciones y cualificaciones que corresponden al significado real de educación. Toda educación debe ajustarse al carácter y al sentido. La educación matemática, la educación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

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

Desde la perspectiva de la definición real, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, que son los rasgos internos que determinan y cualifican el significado. Pero, además, en cada intervención se manifiesta el conjunto de condiciones derivadas de los criterios de uso y actividad finalista que completan la definición, desde el punto de vista nominal. Así las cosas, el significado de 'educación'

exige la confluencia de definición nominal y real, de manera que se ajuste cada actividad a criterios de uso, finalidad y de rasgos de carácter y sentido propios del término 'educación'. De este modo, el significado de educación se liga a la confluencia de criterios de definición que han de cumplirse (Cuadro 29).

Cuadro 29: Significado de educación como confluencia de criterios de definición



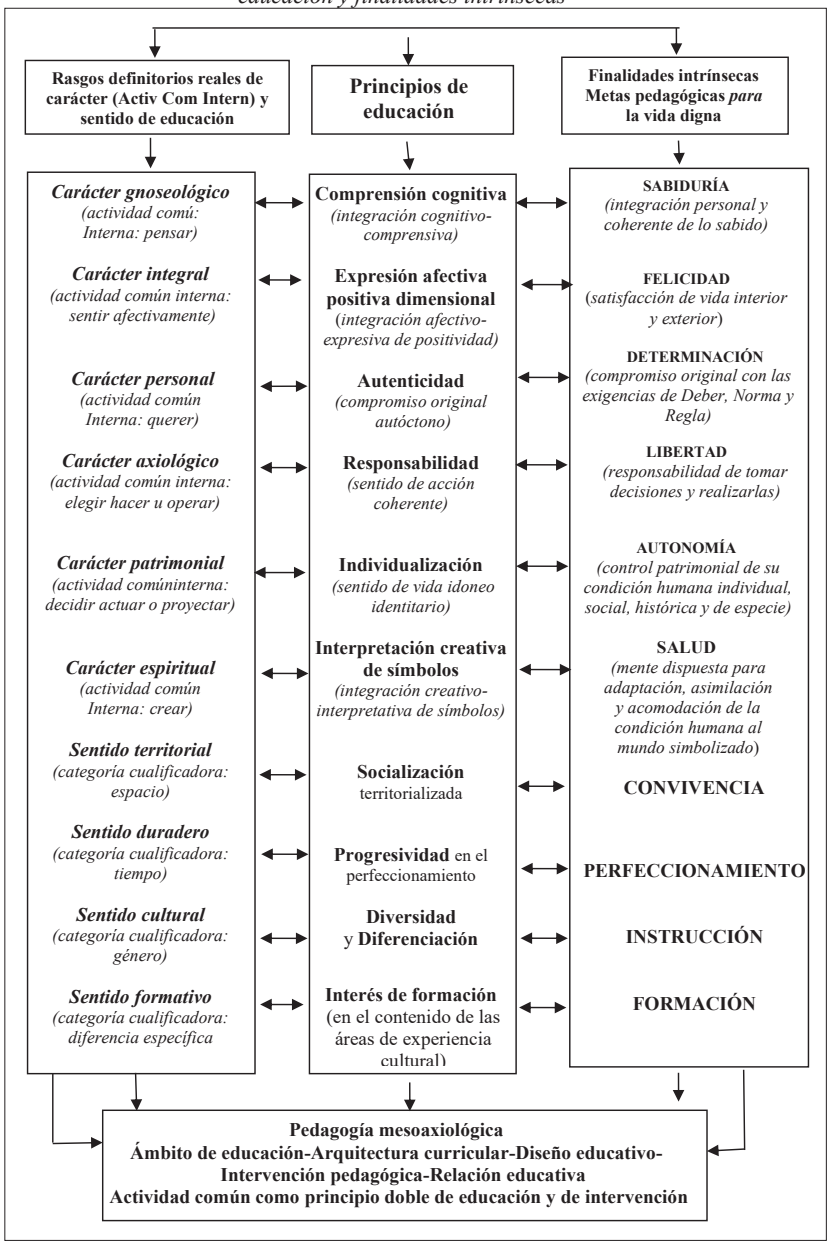
Fuente: Touriñán, 2014a, p. 651.

Atendiendo a la definición nominal y real, podemos decir que educar es, en tanto que actividad, una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real. La actividad educativa, para serlo, requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación derivadas de la actividad común interna (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual), los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa que se ejerza (lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador) y las condiciones de sentido de la educación (territorial, duradera, de diversidad cultural y específicamente formativa), así como los criterios de uso y finalidad

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

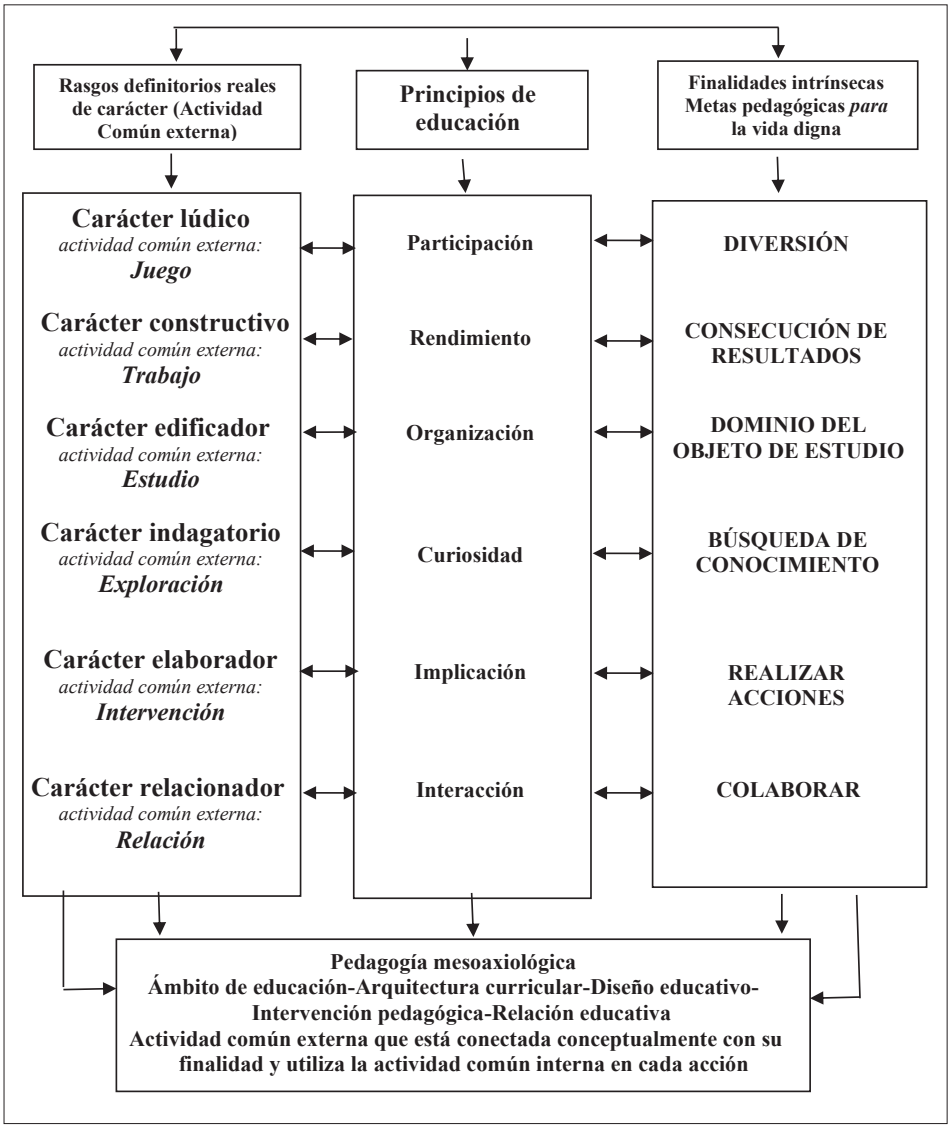
el significado de educar son: *convivencia, perfeccionamiento, instrucción y formación* (Cuadros 30 y 31).

Cuadro 30: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentido de educación y principios de educación y finalidades intrínsecas



Fuente: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

Cuadro 31: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas



Fuente: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

5. EL CONCEPTO DE 'EDUCACIÓN' COMO CONFLUENCIA DE SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL POR MEDIO DE LA ACTIVIDAD COMÚN

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades (Touriñán, 1987a):

- *Finalidades intrínsecas,* porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos propios del significado de la educación.
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido sociocultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar sociohistórico concreto, en el sentido de las decisiones práxicas (morales y políticas).

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero su origen es distinto, por el tipo de discurso que lo justifica; en un caso decimos que el hombre debe expresarse histórica y literariamente, por ejemplo, para estar educado en esta época (finalidad extrínseca) y en el otro decimos hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca, propia de la actividad interna del educando identificada como "pensar"). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado, según en qué áreas sepa expresarse; en el segundo caso, el hombre, si no tiene sentido crítico formado, no tendrá educación, porque el criterio y la racionalidad son rasgos de necesidad lógica respecto del concepto 'educación', vinculados al carácter de la educación.

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir "*necesidad lógica de algo*" (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, -criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación) y "*expectativas socioculturales dirigidas al sistema educación*" que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la "*orientación formativa temporal de la condición humana*", individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Touriñán, 2021b).

Así las cosas, se confirma una vez más en este discurso que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.,) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza, no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y pueden convertirse en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Justamente por eso, son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimados social y moralmente, son elegidos porque se justifican desde los criterios y rasgos propios del significado de 'educación', pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas 'costumbres' que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas de áreas culturales* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades, intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí de *conocimientos de la educación* derivados de la educación como objeto de conocimiento.

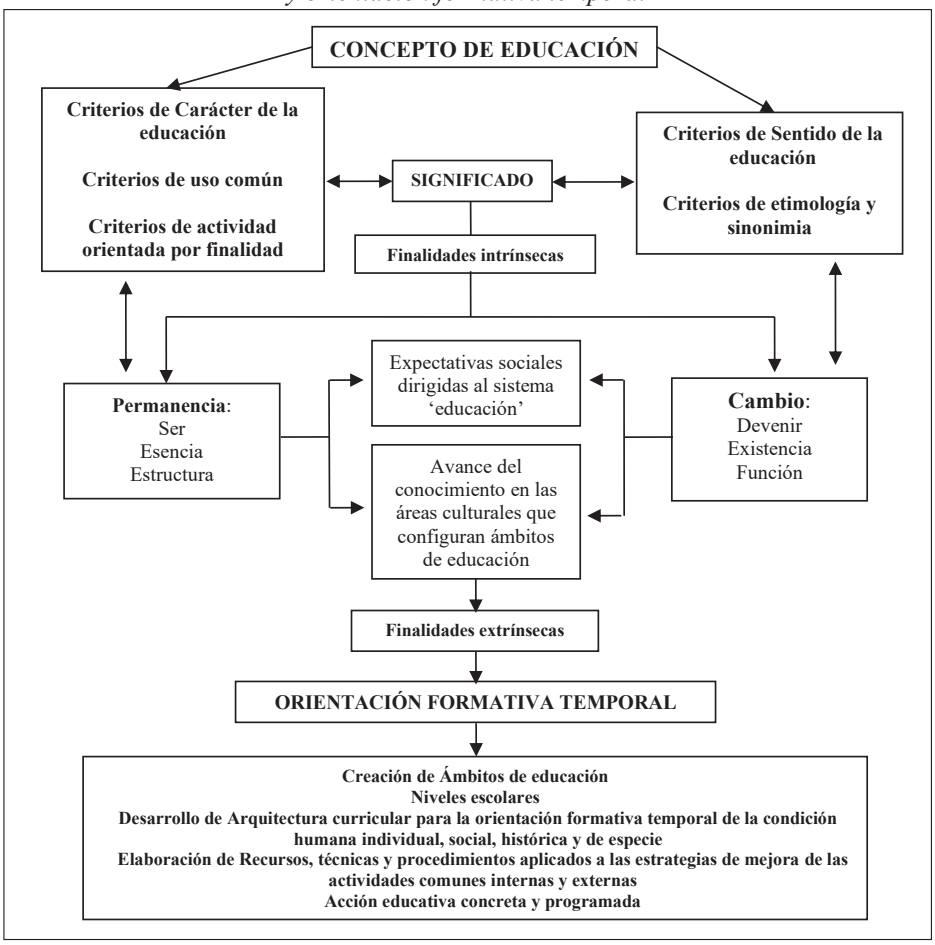
Podemos decir que las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*, son finalidades vinculadas al proyecto educativo y nacen del conocimiento de la educación. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como *metas educativas*. Las primeras se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen

posible que algo sea 'educación' y no otra cosa; las segundas de identifican con la orientación sociohistórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Touriñán, 2016a).

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

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir de la educación en cada momento socio-histórico concreto que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos (Touriñán, 2021d). Al concepto de educación le corresponde la confluencia de significado y orientación formativa temporal para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando en cada territorio (Cuadro 32).

Cuadro 32: Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 656.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia, lo cual implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. *La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social.*

Los distintos modos de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico permiten hablar siempre de ella como un valor elegido con finalidad educativa (Touriñán, 2015a; Reboul, 1972 y 1999; Peters, 1969, 1979, 1982; Quintana, 2009; Marina, 2009; Haidt, 2006; Gervilla, 2000; Colom, 2013 Ortega, 2004 y 2013; Nussbaum, 2015). Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas para lograr en la intervención el cumplimiento de exigencias lógicas del significado de la educación que determinan y cualifican destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias como de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse.

De la complejidad objetual de ‘educación’ nace el carácter de la educación. De la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo nace el sentido de la educación. De la confluencia en las materias escolares del significado (carácter y sentido) de ‘educación’ y de

las áreas culturales formativas surge la orientación formativa temporal para la condición humana, ajustada a criterios de significado de 'educación'. Esta orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación y, desde áreas culturales consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación y ajustado a definición nominal y real. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Pring, 2014). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante.

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso mediado que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo. En tanto que proceso, como ya hemos dicho, *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando, desde la actividad común interna y externa, las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades. No por otra cosa, sino por esta, decimos que, *la educación* es uso y construcción de experiencia axiológica para elegir, comprometerse, decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta, desde la actividad común interna y externa y de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; es una actividad, en definitiva, orientada a *construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar, por medio de la actividad común interna y externa* (Touriñán, 2021a).

6. TRANSFORMAR ÁREAS CULTURALES EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN ES LA ENCRUCIJADA DE LA ARQUITECTURA CURRICULAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En el epígrafe 2 de este capítulo se justifica que conocer un área cultural no es enseñar y enseñar no es educar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos. Cuando hablamos de la educación como objeto de conocimiento, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta e instrumento de la acción educativa, o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos según el caso y con propiedad el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc., en tanto que especialistas de cada una de esas áreas de conocimiento, no me cabe ninguna duda de que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como

objeto de conocimiento. En el primer supuesto, los conocimientos -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la mejora de la capacidad de conocer y la transmisión misma se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Pedagogía cognitiva y de Didáctica, según el caso.

Por consiguiente, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que el acontecimiento se construya, desde la Pedagogía, ajustado a criterios nominales y reales de significado. 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 desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento “educación”. Esa es la perspectiva desde la Pedagogía.

Educar, es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además el área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural y como área cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Educar con un área cultural no es lo mismo que conocer un área cultural, enseñar un área cultural o mejorar nuestra capacidad cognitiva aplicada a un área cultural.

Por lo que ya sabemos, y pensando en la enseñanza de un área cultural, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de

su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que fundamenta la *mirada pedagógica*.

Defendemos que el conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico en cada ámbito de educación construido.

Todo profesional en su ámbito de intervención tiene mirada especializada; hace la visión crítica de su método y de sus actos, atendiendo a criterios de significado de lo que hace y a criterios de intervención que realiza. Un profesional que tiene mirada especializada es competente para decir: este hueso debemos tratarlo así, esta pared debe reforzarse de este modo, esta intervención salió mal por esto o por aquello, etcétera, según cuál sea su profesión. Ahora bien, el profesional no solo tiene la visión crítica de su método y de sus actos; además de mirada especializada, debe tener mentalidad específica: piensa el problema a resolver desde un determinado enfoque y sabe la viabilidad de su acción; piensa en su acción de manera específica, porque conoce la relación entre la teoría y la práctica (Touriñán, 2017a).

El profesional con mirada especializada no confunde problemas de salud, con problemas de relación social, con problemas de historia, etcétera. El profesional tiene mirada especializada de sociólogo, médico, psicólogo, historiador, pedagogo, etc. Y tiene, además, mentalidad específica de su área de intervención y por eso es competente para decir, según el caso: esto no es una intervención viable desde el punto de vista clínico y de la salud; esto no es una cuestión histórica relevante; ahí no procede colocar la viga maestra; etcétera. El profesional que tiene mentalidad específica responde a esas cuestiones, porque tiene conocimiento específico de la acción propia de su área de intervención, sabe cuál es la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a su conocimiento y domina la relación de la teoría y la práctica en su ámbito (Touriñán, 2017a).

Si no nos olvidamos de que la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etc.), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular

modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación, estamos en condiciones de entender que cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación, porque hacer teoría tecnología y práctica desde las diversas formas de conocimiento que se ajustan a la complejidad objetual de "educación", obteniendo conocimiento para la práctica educativa, varía según el marco de cada corriente: no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad.*

6.1. El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica especializada y la mentalidad pedagógica específica de la intervención

Si este discurso es correcto, tal como he dicho en el epígrafe 2, es posible hablar y distinguir *conocimientos de áreas culturales* y *conocimiento de la educación*. Pero, además, el razonamiento realizado a lo largo de ese epígrafe nos permite distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación) y el *conocimiento como objeto de educación* (la educabilidad de nuestro conocimiento), si se nos permite la expresión.

Para mí, queda claro que:

- Hablar de los *conocimientos de la educación* es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica -la de la educación-, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento). Hablamos en este caso de conocimiento de la educación que tendremos que utilizar para educar con un área cultural determinada, por ejemplo, el área cultural "Historia" o "Artes", etc.
- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, técnicos del arte, etc.- han ido consolidando con sus investigaciones. Hablamos en

este caso del conocimiento del área cultural que se va a convertir en objeto de educación y de enseñanza, según el caso.

- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer. Hablamos en este caso de la posibilidad de mejorar nuestra capacidad de conocer, entendido este concepto en el sentido más amplio y aplicado a cada área cultural a enseñar.
- Hablar de la *educación como objeto de conocimiento*, a su vez, equivale a formularse una doble pregunta: 1) Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno; 2) Cómo se conoce ese campo; o, dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Es fundamental distinguir entre "ámbito de conocimiento" y conocimiento del ámbito", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues, de este modo, es posible entender y afirmar que las Carreras estudian el conocimiento del ámbito y las Facultades se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito.

El avance de la Pedagogía en el conocimiento de la educación permite afirmar en nuestros días que este es un conocimiento especializado que mantiene condiciones propias de una metodología de investigación (Touriñán y Sáez, 2015). Cumple las condiciones derivadas de los principios metodológicos y de investigación pedagógica y genera su conocimiento bajo la forma de teoría, tecnología y práctica, desde el marco de teorías filosóficas, teorías interpretativas, teorías prácticas, teorías sustantivas, y construcciones disciplinares de la Pedagogía. El conocimiento de la educación juega un papel específico respecto del uso de las áreas culturales en la intervención educativa, porque tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación el

estudio de las relaciones derivadas de la complejidad del objeto de conocimiento "educación", para lograr hábitos fundamentales de desarrollo desde las áreas de experiencia y las formas de expresión correspondientes a las áreas culturales integradas en el currículo. Estas relaciones son fundamentales para entender y asumir la diferencia entre de conocer, estimar, enseñar, elegir, comprometerse, decidir, sentir, pensar, creer y crear valores en cada experiencia cultural y por ello son componentes de la construcción de uno mismo y del desarrollo de un proyecto personal de vida.

Hoy en día, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. (Hay pedagogía general y aplicada, sociología general y aplicada, antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera). Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

En mi opinión, el conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar con un área cultural como la tarea y el resultado de construir un ámbito de educación y de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico (Touriñán, 2017a).

Si esto es así, puede decirse que, desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica, porque:

- La educación siempre es educación en valores que expresan el carácter y el sentido de 'educación'
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman *decisiones técnicas* en procesos específicos) en un determinado ámbito de educación.

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica* (Touriñán y Rodríguez, 1993a), no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

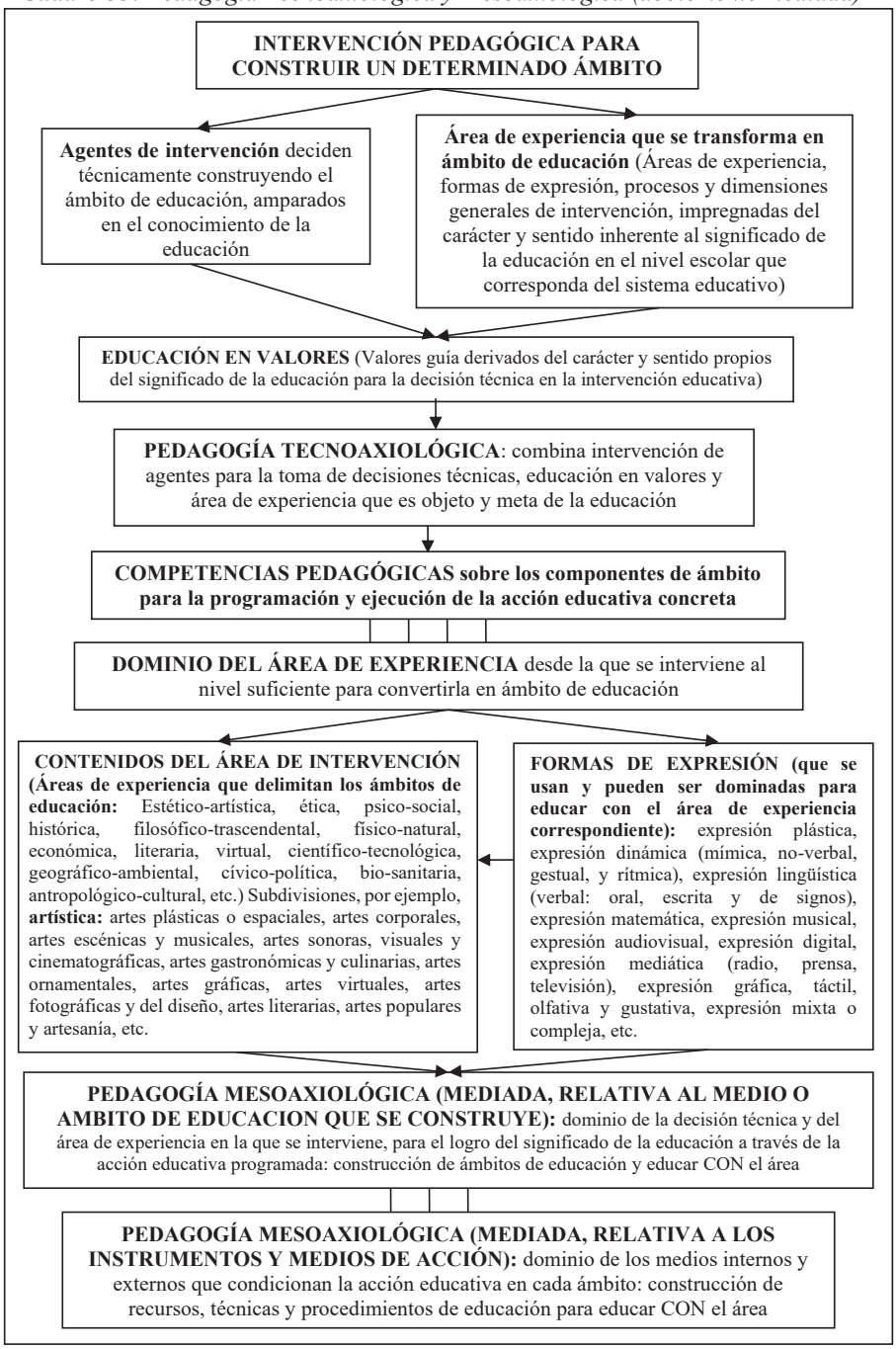
Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación y ello supone el dominio del medio cultural al nivel suficiente que se requiere, no solo para enseñarlo, sino también para construirlo como experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. En toda intervención pedagógica, respecto de un área cultural que se convierte en instrumento y meta de la educación, hay competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio o ámbito de educación y educación en valores

relativos al medio o ámbito de educación en que se ha convertido el área cultural con la que se educa.

La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación; es comprensión del medio, valorándolo como educativo. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia"; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica.

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área en cada acepción técnica de ámbito (Touriñán, 2014a). En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención), tal como se resume en el Cuadro 33.

Cuadro 33: Pedagogía Tecnoaxiológica y Mesoaxiológica (doblemente mediada)



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 803.

La pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este 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 el carácter y sentido propios del significado de "educación" para aplicarlo a cada área. Cuando abordamos el área cultural desde la mirada pedagógica, nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras.

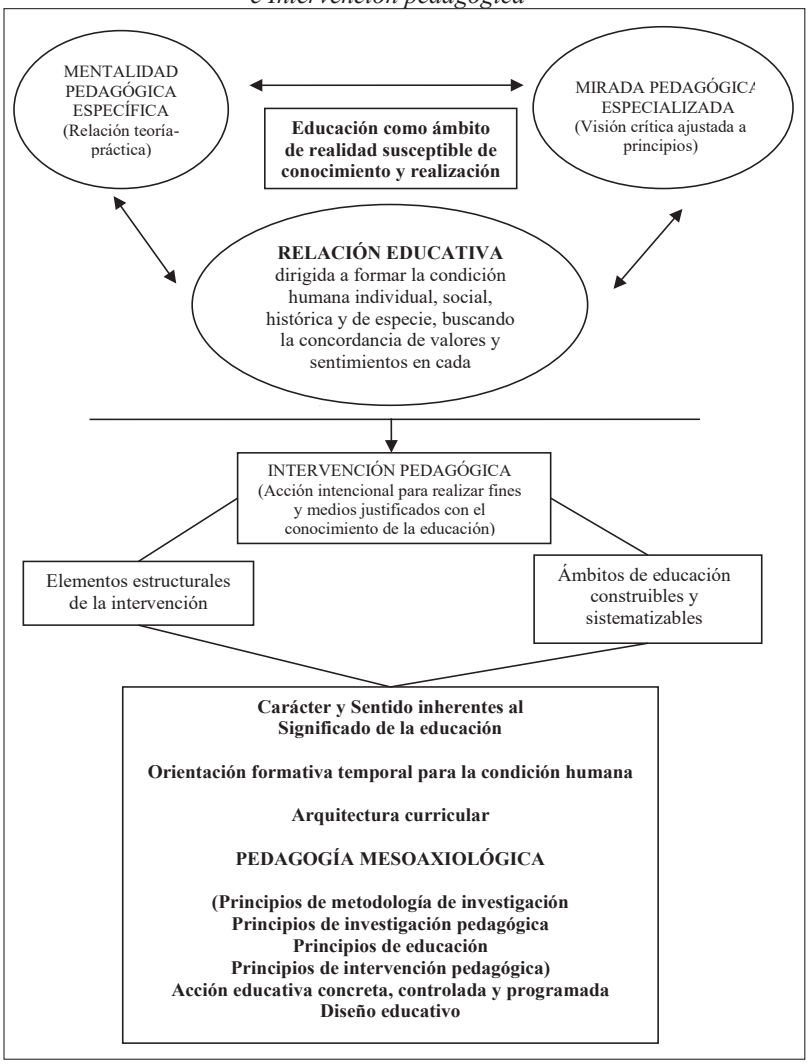
La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para fundamentar las finalidades y la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores inherentes al significado del concepto "educación" y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural y como área cognoscible, enseñable, investigable y realizable.

Es objetivo de la Pedagogía crear conocimiento de la educación en cada ámbito, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento y creaciones, para que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales, y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción concreta, controlada y programada, de manera que la Pedagogía, tomando como base el significado de educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y

genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para fundamentar finalidades y acción.

En pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta, controlada y programada para realizar la intervención pedagógica (Cuadro 34).

Cuadro 34: Mentalidad, Mirada, Relación educativa e Intervención pedagógica



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 305.

Después de estas reflexiones, parece evidente que el conocimiento de la educación reclama una respuesta amplia relativa a la relación método, metodología y modelo en cada problema a estudiar y resolver. Y, así las cosas, es seguro que, según el tipo de problemas que estemos analizando, necesitaremos conocimiento de la educación distinto, pero siempre construido con mirada pedagógica. *La mirada pedagógica es* el círculo visual que se hace de su actuación el pedagogo; *es la expresión de la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos.* Es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica. En tanto que pedagógica, la mirada es visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención: conocimiento, función, profesión, relación, agentes, procesos, productos y medios (Touriñán, 2014a). El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica y hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' en cada ámbito de educación construido.

La *mentalidad pedagógica específica* es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, es representación mental de la significación del conocimiento de la educación desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en cada corriente y es, por derivación, representación de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica *determina la significación y validez de un modo de pensamiento singular para la función pedagógica, la profesión, la relación educativa y para el propio conocimiento de la educación*. La mentalidad pedagógica no se entiende sin hacer referencia a esos cuatro componentes estructurales de la intervención, porque la concretan en cada acción, ni ellos se pueden entender en el discurso y en la intervención que generan sin hacer referencia a la mentalidad, porque dejarían de especificarse con significación y validez en el continuo: *corrientes de conocimiento-diciplinas-focalizaciones-mentalidad-mirada-discurso-intervención pedagógica.*

La mentalidad pedagógica es disciplinar, como cualquier otra mentalidad específica. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Es una mentalidad específica, porque

su área de intervención tiene significado propio: conocer, enseñar y educar tienen significado diferente. La mentalidad pedagógica es mentalidad acorde con la función de educar: es mentalidad de educar.

La mentalidad pedagógica es una mentalidad técnica. Lo propio de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La mentalidad queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta. Es una obligación de los profesionales de la educación no convertirse en charlatanes opiniómanos de la pedagogía, en propagandistas de las ideas políticas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Nada nos obliga a confundir la mentalidad técnica, obligación deontológica y opción política. Nosotros somos los responsables de hacerlo.

La mirada pedagógica especializada proporciona argumentos para no confundir "conocer un área cultural" "enseñar un área cultural" y "educar con un área cultural". El conocimiento de la educación se distingue del conocimiento de áreas culturales, si bien pueden ser usadas para educar. Cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación desde la Pedagogía.

Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia con mentalidad pedagógica específica de una corriente y eso debe hacerse patente en la mirada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada pedagógica, que es disciplinar siempre, muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. Hay que construir la *mirada pedagógica, respetando la educación como objeto de conocimiento y como acción.* Afrontar ese reto desde la disciplina Pedagogía exige interrogarse acerca del papel de la teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones que se hacen disciplinarmente para construir mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Touriñán y Sáez, 2015, cap. 9).

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en ámbito de educación y ejecutamos una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica. La pedagogía es mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como

"*ámbito de educación*", transformando información en conocimiento y éste en educación, que siempre exige ajuste a los criterios nominales y reales de su significado y búsqueda de la relación teoría-práctica (mentalidad) acompañada de visión crítica de su método y de sus actos (mirada). La diferencia específica de la función de educar no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

6.2. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación, atendiendo al sentido específicamente formativo de la acción de educar

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en el proceso instructivo (la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las Artes, etc.) no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean. Pero la validez de su uso como instrumento y meta de la acción educativa no procede sin más de su validez fijada en el área cultural correspondiente, sino que está condicionada por las pruebas específicas de la Pedagogía, es decir, condicionados en su uso y significado educativo por el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación, que determina la mirada pedagógica.

La acción pedagógica tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con significado y finalidad educativa, realizando en la relación educativa una intervención de calidad, desde la actividad común y las dimensiones generales de intervención, mediante procesos de auto y heteroeducación, para lograr hábitos fundamentales de desarrollo creativo, intelectual, afectivo, volitivo, de construcción de procesos y de creación de proyecto personal de vida y para ello hay que transformar en ámbitos de educación las áreas de experiencia cultural integradas en el currículo, asumiendo la orientación formativa temporal que proceda en el territorio.

El currículo escolar de la educación tiene que dar formación a la condición propia del humano actual, proporcionando contenido ajustado de las

formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística, etc.) y de las áreas de experiencia (estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.), atendiendo al significado del concepto "educación" que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación, desde los rasgos de significado que le son propios.

En cada intervención valoramos las áreas de experiencia como educativas, las impregnamos del significado de educación. De este modo, las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación.* Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Touriñán, 2014b).

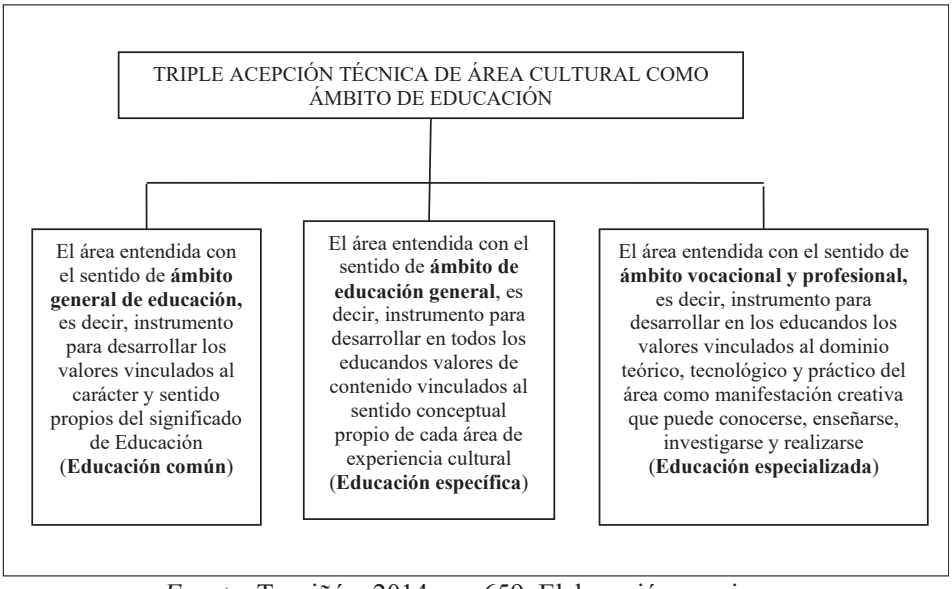
El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación,* que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de*

educación reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito.* Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (ver Cuadro 3, en el epígrafe 6 del capítulo 1 de este libro).

Desde esta perspectiva de investigación se identifican y definen técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones. Esa triple acepción nace del sentido de la educación por derivación del principio de formación interesada. Las tres acepciones dan significado a la relación áreas culturales-educación "como educación", "como experiencia cultural" y "como experiencia profesional y vocacional" (Touriñán y Longueira, 2010). Las tres acepciones justifican la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación, tal como queda reflejado en el Cuadro 35:

Cuadro 35: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 659. Elaboración propia.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión "*educación POR el área cultural*". En la tercera acepción damos contenido a la expresión "*educación PARA un área cultural*" (Touriñán, 2014a).

Para mí, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general): *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural hacia el logro en cada educando de los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, -que es lo que, en primer lugar, se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa educativamente por medio del sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar "con" el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2016a).

Si aceptamos la distinción educación 'por' y educación 'para', se admite implícita y explícitamente que en la educación 'por', ni se trata de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria, como si fueran a ser técnicos especialistas del área, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son, vocacionalmente, técnicos especialistas del área.

Hablar de un área cultural como ámbito general de educación no se confunde con hacer técnicos especialistas en pequeño en la educación general.

Se trata de asumir que el área se transforma en un ámbito general de educación y, como tal, es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de esa área, los valores del carácter y el sentido inherentes al significado real de educación.

Así las cosas, no se trata sólo de formar profesionales de un área (que podría hacerse como formación vocacional desde la educación primaria), ni de utilizar el área sólo como ámbito general de educación, sino también de contribuir a la formación de todos los educandos desde el área, entendida como ámbito de educación general, de manera tal que, no sólo se logren desde el área valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además, se logren los valores educativos que le corresponden como área cultural específica y singular.

El área, como ámbito de educación se presenta, así, como un ámbito general de educación y como un ámbito de educación general. (Touriñán (Dir,), 2010; 1995; Touriñán y Longueira, 2009, 2010 y 2016; Touriñán, 2015a). En este nuevo contexto, formación general y profesional respecto de un área ya no se confunden, a menos que digamos, erróneamente, que la educación general 'por' un área es una manifestación desvirtuada de educación profesional 'para' el área, lo cual, dicho sea de paso, sería incompleto, respecto de lo que llevamos dicho, y tendría sentido contradictorio, respecto de lo legislado, pues nos obligaría a mantener, de manera reduccionista, que cualquier presencia de ámbitos educativos de otras áreas de experiencia (contenidos de química, historia, sociedad, economía, etc.) en la educación general son sólo manifestaciones desvirtuadas de la educación profesional de sus respectivos ámbitos.

Podemos hablar, por tanto y con propiedad, de educación 'para' un área de experiencia cultural (la de mi vocación o la de mi profesión), pero, además, podemos hablar de educación 'por' el área, como ámbito general de educación y como ámbito de educación general. Ambas, "por y para", forman parte de las finalidades de la educación y de la orientación formativa temporal. Se sigue, pues, que la "educación CON un área" es educación profesional y vocacional, pero también es ámbito general de educación y ámbito de educación general que puede impartirse a todos los alumnos en la educación básica y obligatoria.

El objetivo de la educación con un área como ámbito vocacional y profesional de educación (educación 'para') es, de manera específica, la competencia para crear objetos específicos de ese área: comprenderlos, ejecutarlos, expresarlos, interpretarlos y transformarlos con los medios

adecuados que proporciona el conocimiento del área, y esto es, por principio de significado, un modo de uso y construcción de experiencia cultural, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de profesionalización y de adquisición de competencias profesionales en el ámbito de ese área. Desde esta perspectiva, la educación 'para', se centra, en el dominio teórico, tecnológico y práctico del área de experiencia en la que nos especializamos: por una parte, el área como conocimiento teórico y ámbito de investigación y, por otra, la actividad propia del área como manifestación creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse.

El objetivo de la educación con un área como ámbito general de educación y ámbito de educación general (educación 'por'), nos enfrenta a un problema de orientación formativa, atendiendo a lo que el conocimiento de la educación justifica, la necesidad de formar personas con el área sin convertirlos en profesionales en pequeño. La formación 'por' el área aparece como ámbito de educación general, es decir, el área aparece como parte del currículo general de la educación obligatoria y básica para todos; aparece como una finalidad de la educación general. No se trata ya de hablar sólo de la educación 'para' en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar el área como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura del área para todos los alumnos, es decir, con carácter general y de utilizar el área como ámbito general de educación que forma en los valores inherentes al significado de educación.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que:

- Desde el punto de vista de la tarea, la educación con un área, en tanto que ámbito general de educación, es educación en valores (en los valores propios del significado de educación). Y esto significa que la educación 'por' el área cultural es, en parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores inherentes al significado de educación desde la realidad cultural del área, es decir, desde los contenidos y formas de expresión del área.
- Desde el punto de vista del resultado, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito general de educación, es

la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto de vida, utilizando la experiencia axiológica del área cultural, porque, en definitiva, de lo que se trata, es de disponer de la experiencia del área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.

- A su vez, el objetivo fundamental de la educación con un área, en tanto que ámbito de educación general es doble. Por una parte, dominar los valores educativos específicos y singulares, propios del sentido conceptual de esa área en la educación básica y obligatoria de todos los educandos, utilizando los contenidos de experiencia cultural de esa área y las formas de expresión que le son propias. Por otra, lograr el desarrollo de los educandos desde las finalidades propias del área cultural, proporcionándole instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos.

Así las cosas, podemos decir que, en la educación, como ámbito general de educación, se trata de alcanzar los *valores comunes* de la educación en tanto que educación (que tiene significado). Ahora bien, como ámbito de educación general, la educación con el área es, conceptualmente hablando, uso y construcción de "experiencia cultural valiosa", es decir, experiencia concretada desde la realidad cultural área y por eso es un área de experiencia específica en la que nos enseñan su sentido conceptual, sus contenidos y las formas de expresión más adecuadas al área; es decir, como ámbito de educación general se trata de alcanzar los *valores específicos* para la formación de la persona, derivados del sentido conceptual del área. La educación 'por' el área, forma parte de la educación obligatoria de las personas, en tanto que ámbito de educación general, porque es área de experiencia consolidada y un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos (los propios del área, química, artes, matemáticas, etc., respectivamente) y, al igual que podemos hablar de la educación física, química, matemática, por ejemplo, como parte integrante de la educación general, también podemos hablar de la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine -las artes- como partes integrantes de la educación general para el logro de finalidades específicas del contenido de las artes (Longueira, Touriñán y Rodríguez, 2019).

Podemos decir, por tanto, desde la perspectiva conceptual y con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación, que

es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto del significado del área como ámbito de educación construido:

- El área cultural como ámbito de educación construido que aporta valores educativos comunes vinculados a criterios propios del significado nominal y real de 'educación' y esto lo tienen que hacer todas las áreas culturales que se transforman en ámbitos de educación y forman parte del currículo escolar obligatorio (ámbito de educación común)
- El área cultural como ámbito de educación construido, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación obligatoria y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de esa área (ámbito de educación específica)
- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el área cultural (ámbito de *educación especializada*).

Así las cosas, desde la perspectiva de disciplina formativa, "educar con el área cultural" permite (Touriñán, 2021a):

- Generar en los educandos valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación, utilizando el área cultural convertida en ámbito de educación. Es educación común que forma parte de la educación básica y obligatoria.
- Generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando el área cultural convertida en ámbito de educación: Qué sentido tiene el área y qué me aporta como persona, cómo me mejora para decidir mi vida (uso y construcción de uno mismo desde el contenido del área cultural). Es educación específica que forma parte de la educación básica y obligatoria.
- Desarrollar en el educando la capacidad de ser espectador crítico y activo realizador de manera incipiente de actividades y objetos culturales propios del área, utilizando el área de experiencia cultural convertida en ámbito de educación. Es un logro de acervo cultural común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Es educación especializada que forma parte de la educación básica y obligatoria.

- Dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área cultural, que es cognoscible, enseñable, investigable y realizable-practicable. Es el conocimiento que permite lograr competencia para crear objetos culturales, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados, con sentido vocacional e, incluso, profesional Es educación especializada que forma parte de la educación vocacional y profesional, según corresponda).

En mi opinión, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *educación "para" un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación "por" el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio del significado real de educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de uno mismo desde el sentido conceptual del área de experiencia valiosa, educativamente hablando, y asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

Podemos hablar, con propiedad, de educación "para" un área cultural concreta (la de mi vocación o la de mi profesión), pero, además, podemos hablar de educación "por" el área cultural. Cualquier área cultural concreta, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general, por eso puede impartirse a todos los educandos como educación común (básica y obligatoria), como educación específica (básica y obligatoria), como educación especializada (básica y obligatoria) y como educación especializada (vocacional y profesional, según corresponda).

El área cultural, como ámbito general de educación, cumple las condiciones de formación común de las áreas de experiencia que se incluyen en la educación obligatoria. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las áreas culturales como problema de educación, y que son las que dan significado a la diferencia entre común, específico y especializado.

Con fundamento de elección técnica derivada del conocimiento de la educación y con fundamento específico en el sentido cultural y formativo de la educación es posible mantener un conjunto de propuestas programáticas en el contexto de las finalidades de la educación respecto del área cultural como ámbito de educación. Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación desde cada área cultural (matemática, literaria, física, geográfica, etcétera: en primer lugar, como *educación común* (ámbito general de educación, vinculado al desarrollo de valores derivados de los criterios de significado de 'educación'); en segundo lugar, como *educación específica* (ámbito de educación general vinculado al desarrollo de valores formativos derivados del sentido conceptual del área: qué es, qué sentido tiene en mi vida, en qué me mejora, cómo me forma su uso, etcétera) y en tercer lugar, como *educación especializada* (vinculada al desarrollo de valores teóricos, tecnológicos y prácticos propios de esa área como educación general, profesional y vocacional, según corresponda).

Y esto que acabamos de expresar marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones "ámbito general de educación" y "ámbito de educación general", de la educación común y de la educación específica, pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general obligatoria respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación obligatoria para los educandos por los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación (educación común) en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general (específica), lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación (común) y cumple, por tanto, las condiciones que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2014a).

Se trata de resaltar que, toda educación singularizada desde un área cultural concreta (matemática, historia, literatura, etcétera) es sustantivamente educación, es decir, es primariamente "educación" y adjetivamente "experiencia cultural especificada". Primero es "educación" y después es, además, educación "matemática", "musical", etc.

Cualquier área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y además de

contribuir a la educación común, como cualquier otra área de experiencia, es susceptible de ser considerada, como ámbito de educación específico, y también como ámbito de educación especializado de carácter vocacional y de desarrollo profesional.

Desde el sentido formativo de la educación, un área cultural es sustantivamente, "educación", y eso quiere decir que en primer lugar se configura como un ámbito general de educación en el que tenemos que desarrollar valores educativos comunes desde esa experiencia cultural, imprimiendo por medio de la intervención pedagógica el carácter propio de toda educación y el sentido acorde a nuestro marco socio-histórico (Touriñán, 2014b). Y esto, desde el punto de vista del contenido educativo, quiere decir, básicamente, que cada área de experiencia da lugar a educación común, si manifiesta y logra los valores derivados de criterios de uso común, finalidad y carácter y sentido que son inherentes al significado de educación.

Pero, además, como toda educación singularizada desde un área cultural concreta (matemática, historia, literatura, etcétera) es adjetivamente "experiencia cultural especificada", es decir ajustada a las características propias de esa área de experiencia cultural", hay que conseguir que, en la educación obligatoria primaria y secundaria, el educando obtenga, no solo educación específica por medio del sentido conceptual del área y lo integre como forma de construirse a sí mismo en un entorno diverso de interacción, sino que también adquiera capacidad especializada de ser espectador crítico y activo realizador de manera incipiente de actividades y objetos culturales propios del área, con independencia de que en el futuro el educando elija o no esa área cultural como educación especializada de orientación profesional y vocacional.

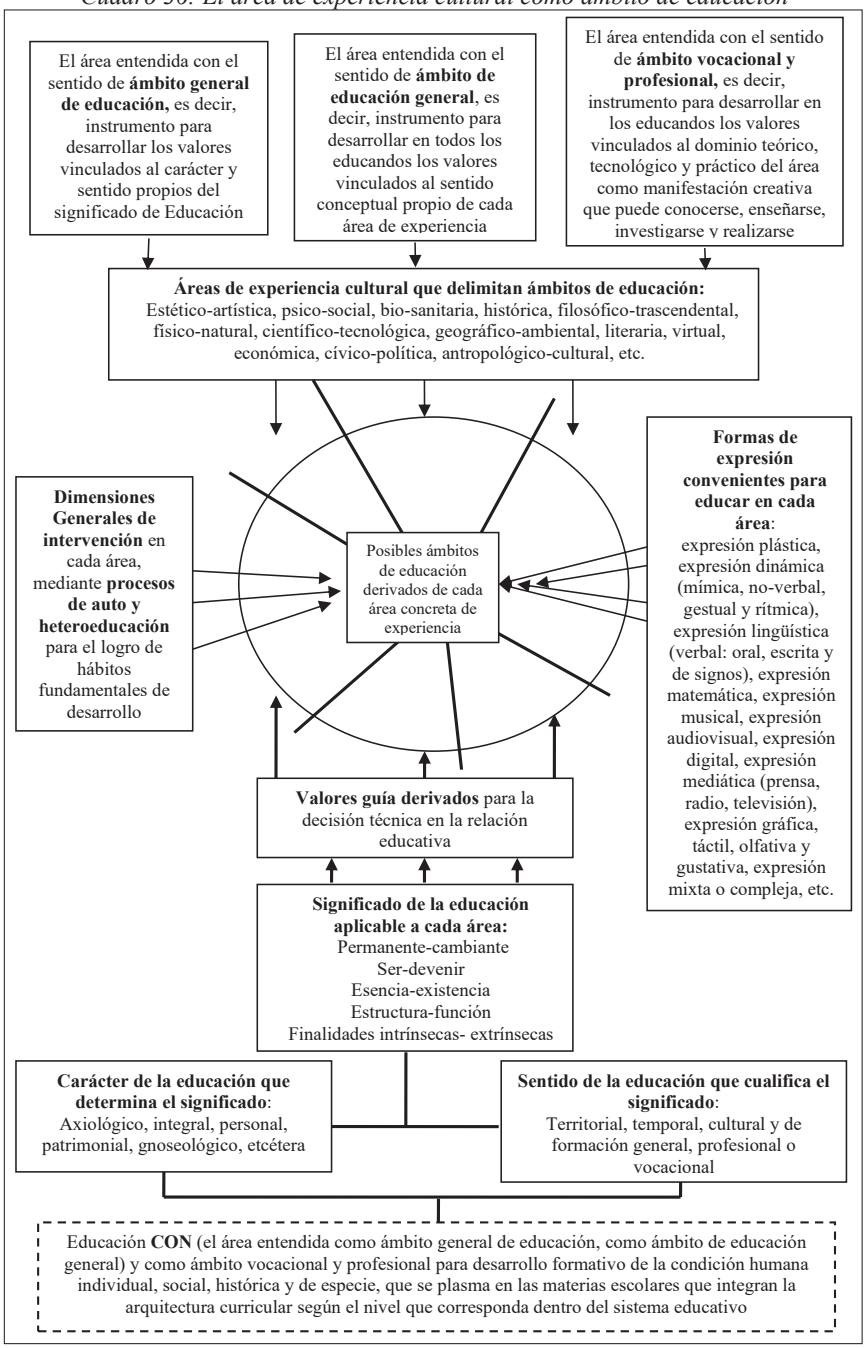
La triple acepción de área cultural como ámbito de educación, nos permite aumentar nuestra comprensión del distinto significado que corresponde a conocer un área, enseñar un área y educar con un área. Podemos saber arte, podemos enseñar arte y podemos educar "con" el arte, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar artistas desde una perspectiva vocacional o profesional.

6.3. Construimos ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural

Lo que acabamos de expresar en el epígrafe anterior marca de manera lógica el orden de relación entre las acepciones "ámbito general de educación" y "ámbito de educación general", pues se sigue de lo que hemos dicho que, si hay educación general respecto de la educación con un área de experiencia cultural, no es sólo porque en cada caso sea factible considerarla como educación común de los educandos por los valores educativos singulares derivados del sentido conceptual de ese área de experiencia, sino porque el área de experiencia cultural es primariamente ámbito general de educación en el que el profesor debe de estar preparado para formar, desde esa experiencia cultural concreta, en los valores propios del carácter y sentido inherente al significado de la educación. Así las cosas, si un área cultural es ámbito de educación general, lo es, porque desde el punto de vista lógico es, primariamente, ámbito general de educación y cumple las condiciones que se predican de los ámbitos generales de educación (Touriñán, 2013b).

El conocimiento de la educación nos faculta para hablar en la intervención pedagógica de *ámbito de educación* en relación con cada área cultural, es decir, nos faculta para hablar de la educación como una actividad orientada al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando, desde cada área cultural y por medio de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia axiológica del área como instrumento de desarrollo de competencias para asumir como parte de nuestra educación el *carácter* que determina el significado de educación y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, porque de lo que se trata en cada ámbito de educación configurado desde un área cultural es de disponer de la experiencia axiológica de cada área cultural como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación bajo la forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos. Como ya hemos dicho en otro trabajo (Touriñán, 2015a), la confluencia de carácter y sentido dan contenido al significado de 'educación' y de la confluencia del significado de educación y de las áreas culturales formativas en las materias escolares surge la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, que se materializa por medio de la relación educativa, en los ámbitos de educación que construimos, tal como reflejamos en el Cuadro 36.

Cuadro 36: El área de experiencia cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 665.

Las áreas de experiencia, las formas de expresión, las dimensiones generales de intervención en procesos de auto y heteroeducación, junto con el carácter y sentido inherente al significado de "educación", junto con la acepción técnica de ámbito, posibilitan la diferenciación de *ámbitos de educación.* Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el logro de la competencia educativa común, específica y especializada, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de formación. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo (Cuadro 37).

Cuadro 37: Educar CON el área. El área de experiencia cultural como ámbito de educación

Fuente: Touriñán, 2016a, p. 673.

Los ámbitos de educación tienen características específicas que se pueden resumir del siguiente modo:

- Se constituyen desde un área cultural que delimita un área de experiencia humana singular cuyo conocimiento está consolidado. Son ejemplos de áreas de experiencia: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.
- Atienden a las formas de expresión genuinas que mejor se adaptan al área. Son ejemplos de formas de expresión: expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja, etc.
- Usan áreas que forman parte de las finalidades de la educación reconocidas socialmente como finalidades extrínsecas y se integran en la orientación formativa temporal
- Resuelven la formación en cada área por medio de procesos de auto y heteroeducación para el logro de hábitos fundamentales de desarrollo (intelectual, afectivo, volitivo, operativo, proyectivo y simbolizante-creador-interpretativo)
- Se configuran desde áreas que admiten interacción en forma de intervención pedagógica desde las dimensiones generales de intervención (inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad)
- Forman parte de la educación común, es decir, utilizan el área para el logro de los valores educativos inherentes al significado de educación
- Forman parte de la educación específica y básica de los educandos, porque desde la experiencia cultural propia de cada área podemos mejorar nuestro desarrollo, generando valores educativos singulares, vinculados al sentido conceptual del área de experiencia que conforma el ámbito
- Forman parte de la educación especializada, en tanto que son instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación

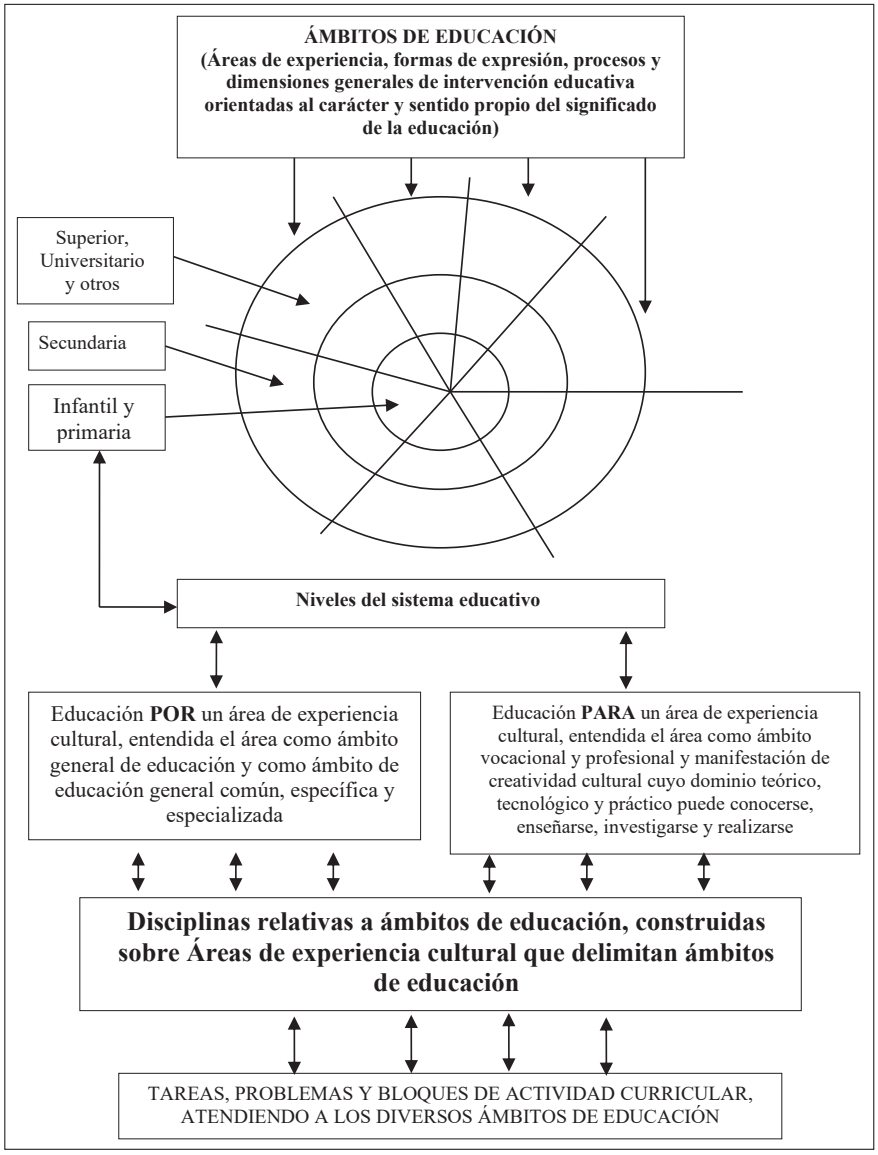
creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse de manera vocacional y profesional

- Son susceptibles de identificación con un área de experiencia desde la que se construye el ámbito de educación y se identifican en la orientación formativa temporal para la condición humana en un territorio concreto como “Educación CON” la ciudadanía, la química, la historia, la ética, literatura, con el cine, etc.

No hay una sola asignatura que prepare para todo lo que implica educar, salvo que esa asignatura sea la educación en su conjunto. Por eso todas las asignaturas están orientadas al dominio conceptual del área cultural que la identifica, al desarrollo profesional del área en lo que le compete y al desarrollo transversal de los valores educativos generales que se vinculan al carácter y al sentido de la educación.

Tal parece que, o estamos preparados para afrontar estos retos como educadores profesionales desde cada disciplina, o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre el educador y el enseñante. El peligro de la focalización disciplinar es olvidar que las disciplinas son los lugares privilegiados para la apropiación de los valores de la educación, si se reconstruyen como ámbito. Nuestro postulado final es que la educación se desarrolla con sentido interdisciplinar y de corresponsabilidad, y esto afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto gestor de espacios educativos en los que construye ámbitos de educación, tal como se refleja en el Cuadro 38.

Cuadro 38: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 690.

La existencia de una asignatura de área cultural dentro de la educación general no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el logro de los valores de la educación, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar en valores vinculados al carácter y al sentido de la educación, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular de experiencia cultural. Y así las cosas, debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor de educación general como educador (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni la competencia de educar valores con valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación con las áreas culturales.

Si pensamos en las áreas culturales como ámbitos de educación, los fines dejan de verse como criterios de decisión externos al propio sistema y las finalidades tienen que ser consideradas como constantes de dirección temporal aceptadas a título de alternancia en los procesos de planificación, bajo la forma de variables ambientales del nivel de toma de decisiones. Es decir, en el nivel de infantil y primaria, cada profesor educa pensando en valores vinculados al carácter y sentido de la educación preferentemente; en el nivel de primaria y secundaria obligatoria, educa pensando en valores vinculados al sentido conceptual del área cultural que enseña, e, incipientemente, en valores especializados; mientras que, en secundaria postobligatoria y niveles superiores, educa pensando en la variable de desarrollo vocacional y profesional.

Es importante destacar esta tesis, porque su afirmación supone una conmoción en la validez del esquema “fin-medios”, pues hoy sabemos que la distinción medio-fin es una distinción de conveniencia. Todo medio es un fin temporal hasta que lo hayamos alcanzado. Todo fin llega a ser un medio de llevar más allá a la actividad, tan pronto como se ha alcanzado. Lo llamamos fin, cuando señala la dirección futura de la actividad a que estamos dedicados; medio, cuando indica la dirección presente. Todo divorcio entre el fin y los medios disminuye la significación de la actividad del profesional. En el esquema fin-medios se está imponiendo la organización vertical de los fines y de los agentes encargados de cumplirlos. El fin de la cúpula de la organización se convierte en algo externo para los diversos niveles de ejecución del sistema y se reduce al

mínimo la autonomía profesional en los niveles inferiores, pues los fines, ni se deciden en cada nivel, ni son orientadores, es decir, "fines-previstos", sino "fines fijados" (Touriñán, 2014a). De manera concreta dice Dewey:

> "El vicio de los fines externamente impuesto tiene sus raíces profundas. Los maestros los reciben de las autoridades superiores; estas autoridades los aceptan de lo que es corriente en la comunidad. Los maestros los imponen a los niños. Como primera consecuencia, la inteligencia del maestro no es libre; está reducida a recibir los fines dictados desde arriba. Con muy poca frecuencia el maestro se ve libre del dictado del inspector oficial, del texto de la metodología (...). Esta desconfianza respecto a la experiencia del maestro se refleja entonces en la falta de confianza respecto de las respuestas de los alumnos." (Dewey, 1971, p. 21).

El carácter externo de los fines hace que la planificación de largas cadenas de derivación desde los fines de la cúpula carezca de efectividad, porque la diversidad de tareas de los agentes en cada nivel de la cadena genera criterios decisorios diferentes y provoca discontinuidad. La tendencia apunta a sustituir los modelos verticales de decisión por modelos sistémicos en los que el cumplimiento de fines no se realiza mediante planificación de largas cadenas de derivación, sino primariamente a través de la formación de subsistemas. El supuesto básico es que puede desarrollarse una coordinación suficiente, aceptando que los subsistemas tienen su propia identidad, su propia organización de variables, de tal manera que pueden contemplar desde su propio nivel de decisión todos los fines lejanos o externos a manera de factores ambientales. De este modo, no es el fin el que se fracciona hasta resultar irreconocible en algunos niveles, sino que cada nivel de intervención o subsistema -Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula- tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones del subsistema que actúa en ese caso.

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el criterio físico espacio-tiempo, se matiza por la condición axiológica, siendo necesario responder hasta qué punto estamos utilizando el área cultural para desarrollar valores conectados al carácter y sentido de la educación, al sentido conceptual del área o al sentido vocacional y profesional del interés del alumno.

Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el criterio de asignatura de contenido cultural disciplinar se matiza distinguiendo no sólo enseñar y educar, sino también formación general y vocacional profesional. El objetivo en la educación general es formarse como persona y no como técnico especialista de un área cultural. Si pensamos en áreas culturales como ámbitos de educación construidos, el eje de la actividad no son los objetivos disciplinares sino la intervención determinada en forma de tareas, problemas y bloques de actividad vinculados al área cultural en tanto que ámbito educativo. Buena parte del fracaso escolar en secundaria se explica desde la confusión "disciplina de área cultural" y "área cultural como ámbito de educación".

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores educativos que legitiman y legalizan la Constitución y las leyes dictadas en su desarrollo. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación, ya sea en perspectiva educativa transversal, ya sea en perspectiva educativa disciplinar, en una encrucijada de sentido interdisciplinar que afecta a familia, escuela y sociedad civil y sitúa a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular en el sistema educativo ante la condición del educador como experto en valores educativos y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados bajo el concepto de áreas culturales como ámbitos educativos.

6.4. Donde hay educación, hay riesgo: transformamos conocimiento en educación para educar al hombre y transformar la sociedad, si así lo decidiera

Hoy sabemos que transformamos conocimiento en educación para mejorar la educación y seguir educando al hombre y, si este así lo decidiera, poder transformar la sociedad; precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. No hay una respuesta única a la educación en crisis que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y, en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces, la educación apuntará

a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces, apuntará al eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo y otras al eje autonomía-participación-coordinación-compromiso, porque cada situación es distinta (Touriñán, 2014d).

La orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación y, desde áreas culturales consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente en cualquier momento. Y, hoy en día, la relación entre política, justicia y verdad, pensando en el conjunto sociedad-poder-legitimación, exige prestar atención, no solo a la decisión política, sino también a la decisión técnica que fundamenta la verdad del contenido de la ley y a la acción propia de la sociedad civil que es agente moral con especificidad propia para velar por la justicia y el progreso social (Arendt, 1996; Touriñán, 2014c y 2017a, cap. 7).

Como ya he dicho en el epígrafe 5, toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. La educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple los criterios del significado de 'educación'. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante; porque ese es el reto fundamental y el riesgo más singular de la educación

El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción,

porque no basta con conocer para actuar. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación' en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades.

Todo eso es la consecuencia última de una búsqueda constante para definir y construir estructuras organizativas y de gestión que garanticen de forma eficaz la realización de los valores sustantivos del significado de la educación dentro de cada orientación formativa temporal. Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación (Touriñán, 2017a).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación "consigo mismo", con "el otro" y "lo otro" en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada identifica a la sociedad civil como agente moral y requiere la tarea de educar como objetivo de responsabilidad compartida y derivada.

La solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades, asumiendo el riesgo y la certeza de que aprenderá a elegir su modo de vida que lo identifica y lo singulariza, porque no tiene que elegir lo mismo que yo (Touriñán, 2014c).

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso (Huberman, 1973). Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente en la orientación formativa la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad en la sociedad actual en relación con la orientación formativa temporal adecuada; compromiso, porque la intervención tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir del significado de educación en cada orientación formativa.

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante, porque dónde hay educación, hay riesgo: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el limite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida.

Ahora bien, si somos coherentes con lo que hemos dicho en este texto, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación ni son charlatanes opiniómanos de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida. Al contrario, son especialistas en hechos y decisiones pedagógicas que integran el concepto de ámbito en la arquitectura curricular y en el diseño educativo para determinar problemas y tareas educativas y justificar su intervención.

Desde la perspectiva 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 eso quiere decir, 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. Nada de esto se logra sin medios y el primer

medio en educación es la actividad común interna y externa de las personas (Touriñán, 2014a y 2016a).

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 (Touriñán, 2017a).

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, como veremos con más detalle en el capítulo 2, al estudiar la relación educativa.

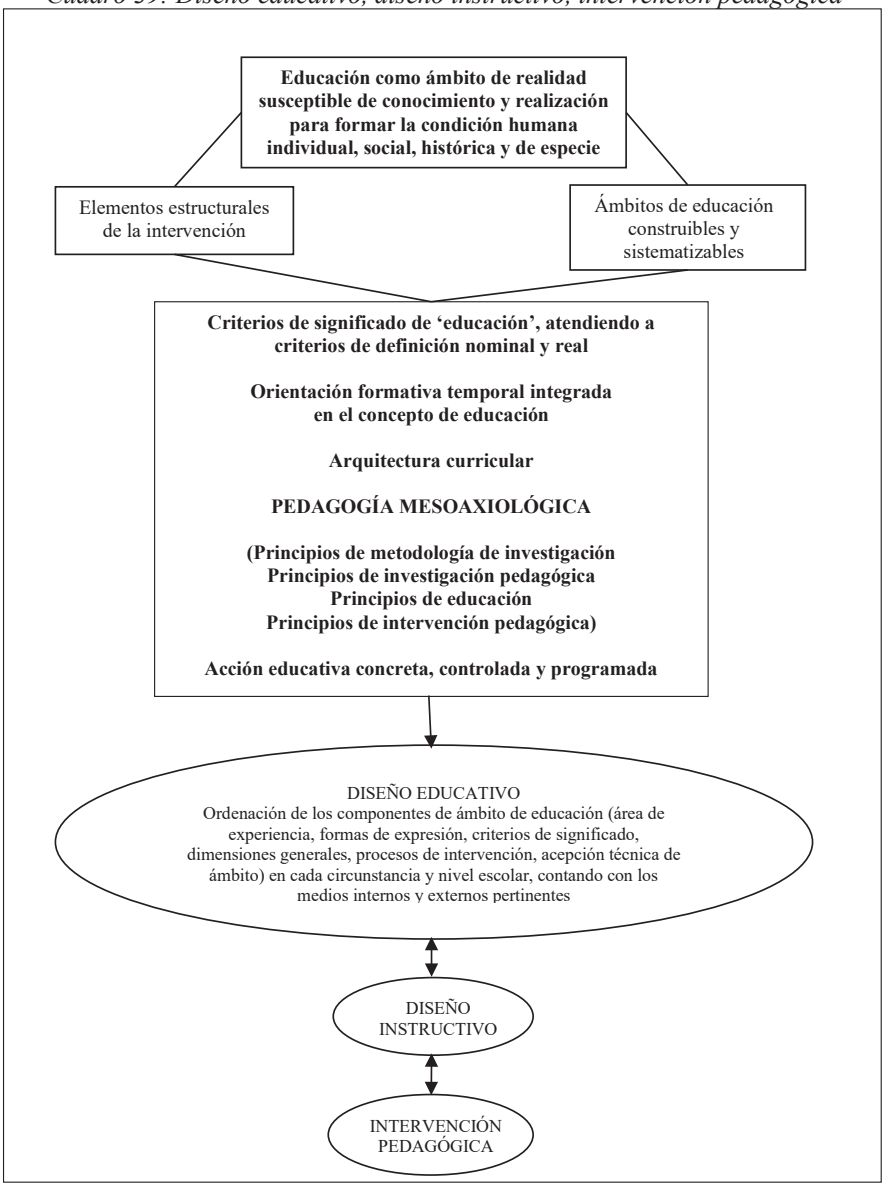
7. PARA EDUCAR, ADEMÁS DE ENSEÑAR, HAY QUE CONSTRUIR ÁMBITOS DE EDUCACIÓN, HACER EL DISEÑO EDUCATIVO Y GENERAR LA ACCIÓN CONCRETA, CONTROLADA Y PROGRAMADA EN CADA INTERVENCIÓN

Los educadores somos gestores del espacio de la relación educativa, porque cada espacio educativo se convierte en un escenario de ejecución de los procesos educativos, y porque el escenario educativo es tan singular que su creación y cuidado supone necesariamente integrar el espacio físico en el concepto "*ámbito de educación*" que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al carácter y sentido de la educación y a la orientación formativa temporal que se diseña para formar la condición humana en la arquitectura curricular, contando con las áreas de experiencia cultural.

Conviene mantener la distinción entre área de experiencia cultural y ámbito de educación, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible no sólo la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, sino también el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas.* Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, ya que la educación tiene carácter y sentido propios. Cuando educamos, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Cómo se transforma el conocimiento en educación es una cuestión clave en el sistema educativo, cuya función no es sólo enseñar áreas culturales, sino educar CON las áreas culturales. Contribuir a fortalecer esta opción exige pensar en el significado de educación e integrar en el concepto la orientación formativa temporal para educar la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la arquitectura curricular.

Desde esta perspectiva, la educación se configura como un proceso con *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter propio* que determina el significado de "educación" y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico, que cualifica el significado de "educación", de manera tal que, en cada intervención, se manifieste la diferencia entre ámbito general de educación, ámbito de educación general y ámbito educativo de carácter vocacional y profesional desde cada área cultural. Y esa diferencia no la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área cultural, sino la construcción rigurosa de 'ámbito' de educación asumido en el diseño educativo desde cada área de experiencia. Ese ámbito es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de ámbito de educación, sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y grado o nivel escolar (Cuadro 39).

Cuadro 39: Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica



Fuente: Elaboración propia.

La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados para intervenir y el primero de esos medios es la actividad común, como hemos visto en el capítulo 3 de este libro.. El *diseño educativo* es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito), para intervenir contando con los medios internos y externos adecuados en cada circunstancia y nivel o grado escolar.

El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional (espaciotemporal) de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar. Y el primer medio necesario es la actividad común.

El concepto de diseño es polisémico y no ha nacido en educación. Es un concepto importado de otras disciplinas. Podría usarse de manera subalternada, es decir, subordinando su significado en educación a lo que dicen las ciencias que han creado el concepto. Pero eso significaría que la educación no tiene nada que añadir desde su significado propio y que el uso del concepto tal como se hace en otros ámbitos no distorsiona el concepto de educación y su significado. Y esto es lo que no es cierto. El concepto de diseño hay que ajustarlo a educación, hay que especificarlo para la educación.

El diseño conceptual de los ingenieros consiste en obtener solución a un problema a partir de especificaciones y necesidades. El diseño conceptual siempre trata con los atributos esperados del producto más que con sus características. En investigación, el diseño de investigación se entiende como el esbozo del proceso de investigación, tomando como punto de partida las asunciones filosóficas que el investigador trae al estudio del tema (Cresswell y Cresswell, 2018),

¿Qué pasaría si en educación nos centramos en el producto y no en las características del sujeto educando? Pues que haríamos la educación solo pensando en finalidades extrínsecas, no en las metas pedagógicas nacidas de los rasgos inherentes al significado de educar que determinan y cualifican la educación. Hablaríamos de CALIDAD EN la educación (proceso) y no de CALIDAD DE la educación (finalidades). No hablaríamos de EDUCACIÓN DE CALIDAD entendida como grado de adecuación y coherencia entre los

elementos de la estructura, proceso y producto y lo que se considera valioso educativamente hablando, que exige siempre ajustarse al significado de educar en cada intervención (SI(*e*)TE, 2021, pp. 93-120).

En España, el concepto de diseño se generalizó a partir del diseño curricular base del Ministerio, que define el Diseño como:

> "El Diseño Curricular Base constituye el primer nivel de concreción de la propuesta curricular. Es responsabilidad de las Administraciones Educativas y debe llegar a los centros como un instrumento pedagógico que señala las intenciones educativas y orienta sobre el plan de acción que habría que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículo. Estas funciones requieren que el **Diseño Base sea abierto y flexible,** pero también que resulte orientador para los profesores, y justifican, asimismo, su carácter **prescriptivo.** Estos tres rasgos básicos configuran la naturaleza del diseño en este documento.
>
> El Diseño Curricular Base representa el grado máximo de apertura y flexibilidad de la propuesta curricular con el fin de posibilitar una amplia gama de adaptaciones y concreciones" (*Diseño curricular base*, MEC, 1989: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/912/19/0).

Por eso el diseño es como un esbozo de racionalización de los componentes que hay que tener en cuenta. Es un esbozo del proceso a seguir desde el modelo. Vamos del método al modelo a través del programa, que, a su vez, operativiza el diseño (Touriñán, 2017a, cap. 3).

El diseño no es el modelo educativo, ni el método, ni el programa, ni el plan de estudios, ni la arquitectura curricular. El modelo se une a la orientación formativa temporal en el concepto de educación. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar. En Pedagogía hay que hablar de diseños DE educación en el sentido unificado de esbozo de proceso a seguir, centrado en los medios que vamos a utilizar para alcanzar metas pedagógicas. Educamos a las personas para que puedan decidir y realizar sus proyectos, no hacemos sus diseños de vida, ni vemos la educación como una ingeniería social que manipula objetos para lograr su producto diseñado. No hay objetualización del educando, cuando hacemos el diseño educativo ajustado a la perspectiva mesoaxiológica.

Hacer el diseño educativo, generar la intervención pedagógica y construir ámbitos de educación son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. La actividad común y el conocimiento verdadero de la educación marcan la competencia técnica del profesional que realiza funciones pedagógicas.

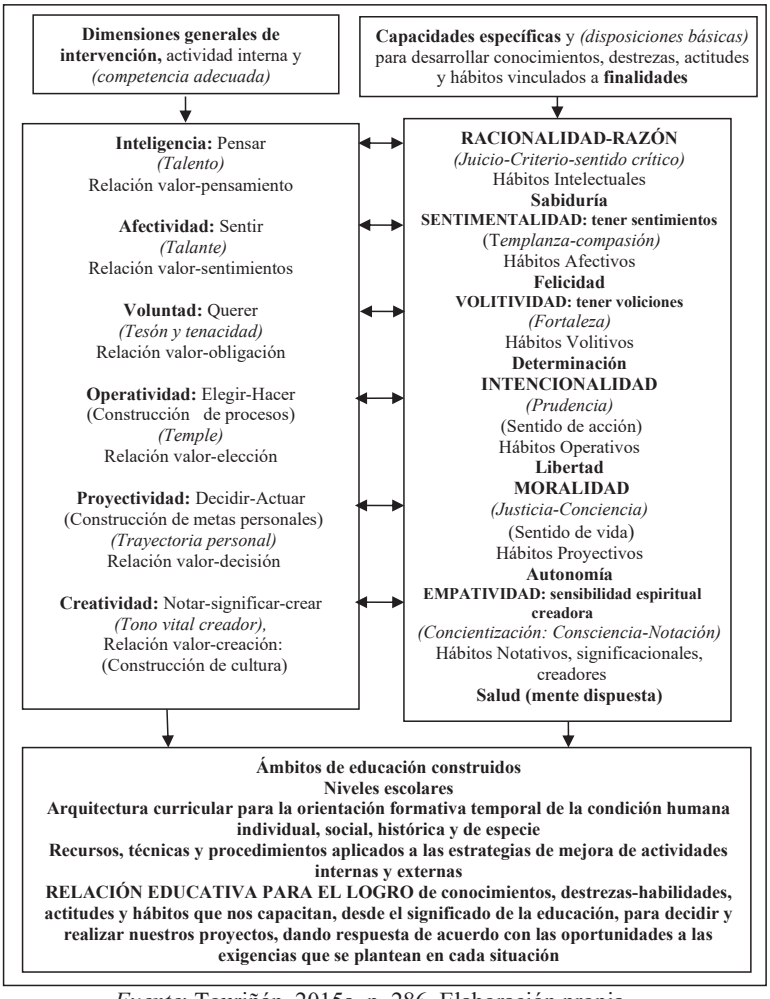
El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos que hay que controlar en una acción (agentes, procesos, producto y medios) para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos (ver al final de este capítulo las plantillas diseñadas en los ANEXOS sobre ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y relación principios-fines y rasgos de carácter y de sentido). En el programa se pueden ordenar (en objetivos, contenidos, actividades y evaluación) los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

Y para facilitar la tarea del profesional de la educación en todo este proceso de hacer el diseño educativo, construir el ámbito de educación y generar la intervención pedagógica hemos creado los *Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica* dentro de la línea de investigación *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que nosotros estamos aplicando en el proyecto PIIR-004 *Educar con las áreas culturales, Educere Area* (integración pedagógica de valores educativos comunes y específicos en la intervención desde el diseño educativo del ámbito de educación construido).

Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el

diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención, orientada a desarrollar las competencias adecuadas para educar que se vinculan a la actividad común interna (Cuadro 40).

Cuadro 40: Competencias adecuadas para educar vinculadas a la actividad común interna



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 286. Elaboración propia.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para educar la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación (Touriñán, 2012b, 2013c, 2014a, 2016a y 2017a; Touriñán y Longueira, 2016 y 2018).

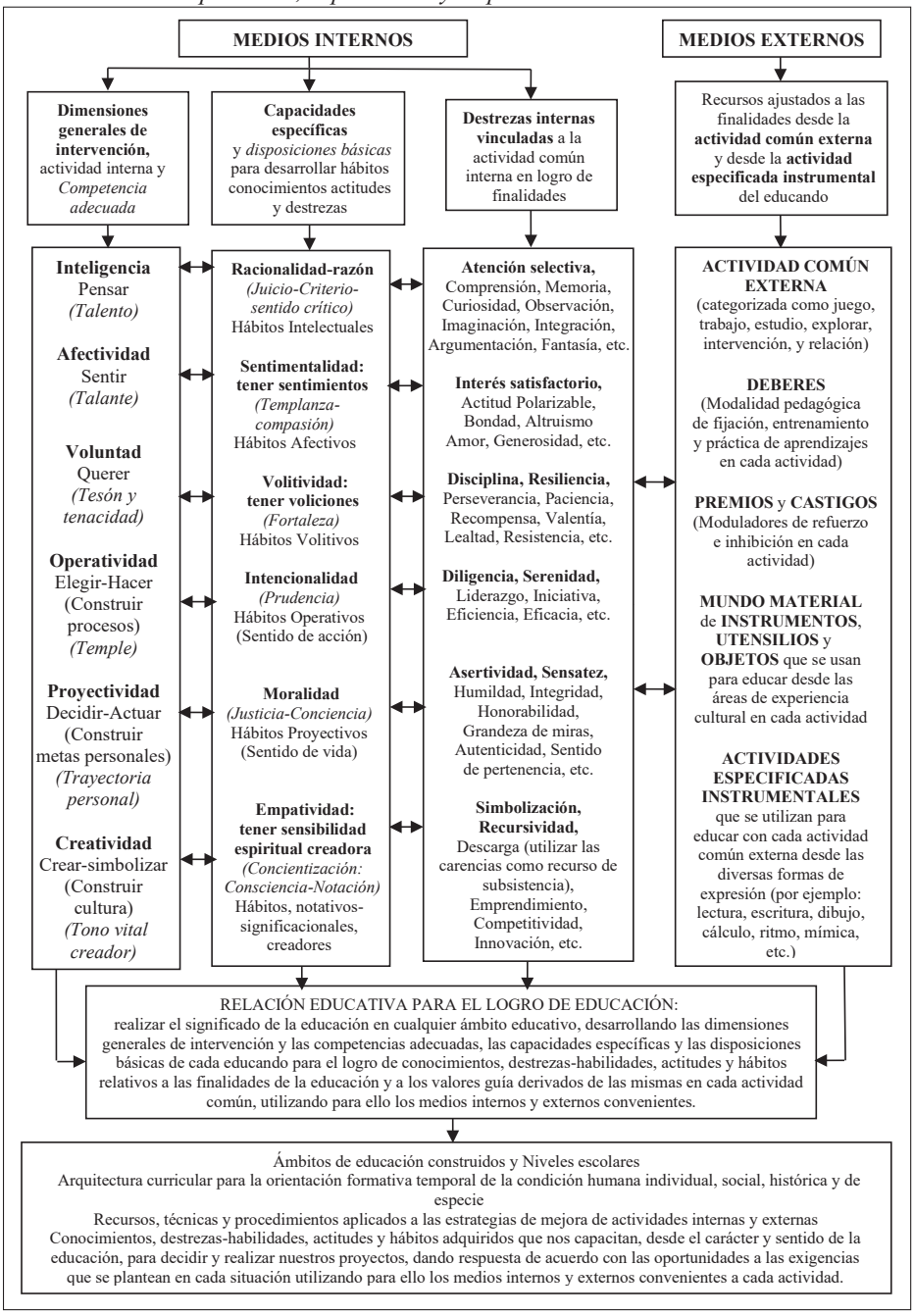
En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción ajustada a finalidades. Y esto tiene sentido en términos de definición real en la *acción educativa concreta, que* es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y finalidades de la educación, contando con los medios internos y externos convenientes para ello y de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia (Cuadro 41).

Cuadro 41: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención

Fuente: Touriñán, 2014a, p. 678. Elaboración propia.

Desde el punto de vista de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. *Educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad común interna y externa del educando, utilizando para ello los *medios internos y externos* convenientes, de acuerdo con las oportunidades (Cuadro 42).

Cuadro 42: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades, competencias, capacidades y disposiciones del educando



Fuente: Touriñán, 2015a, p. 319. Elaboración propia.

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real.

En pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta, controlada y programada para realizar la intervención desde principios derivados.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación nacen vinculados a criterios de definición nominal y al carácter y al sentido inherentes al significado real de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado real de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y al mismo tiempo, de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a criterios de significado, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación derivados de criterios del significado fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen

su lugar propio en la realización de la *acción educativa controlada*, que es acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente; la acción educativa controlada es el resultado de tener visión crítica de nuestra actuación pedagógica, responde a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos (ver Cuadro 19, en el epígrafe 2.6 del cap. 4 de este libro).

Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa. Son los principios de intervención pedagógica.

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común interna y de los de sentido inherentes al significado de educación, se dice que la educación obedece a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión cognitiva*), de integración afectivo-expresiva (*expresión y positividad dimensional*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida individualizado (*identidad-idoneidad*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación creativa)*, de s*ocialización* en el territorio, de *progresividad temporal* en el perfeccionamiento, de *diversidad* y *diferenciación* cultural y de i*nterés* en la formación. Son principios de educación (Ver Cuadro 19, en el epígrafe 2.6 del capítulo 4 de este libro).

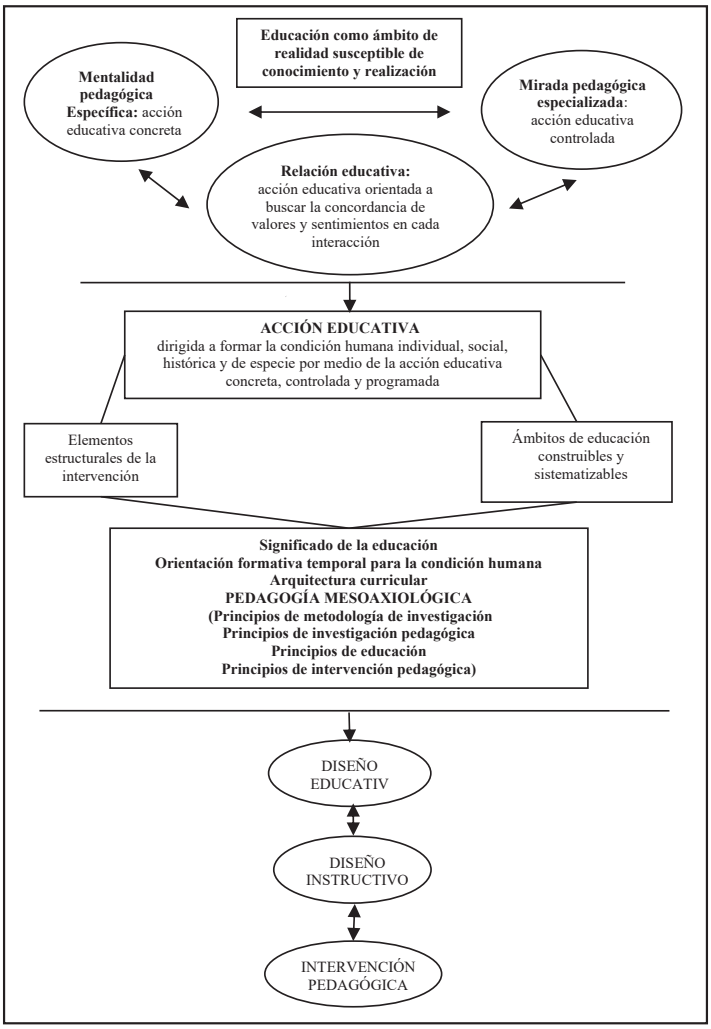
A su vez, desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), se dice que la educación tiene *carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionado*r y obedece a principios de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

El objetivo es avanzar paso a paso entre los *componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica* (el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa), que es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica establecida con el conocimiento de la educación, según la corriente de conocimiento asumida y entre los *componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción educativa* en tanto que acción (los agentes, los procesos,

los productos y los medios de la educación), para entender que el control de los elementos estructurales de la intervención exige ir del método al modelo a través del programa, si se quiere *construir con mirada pedagógica* (expresión de la visión crítica que el pedagogo tiene de su método y de sus actos ajustada a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, combinando mentalidad y acción) la correspondiente *acción educativa programada,* que secuencia la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común en la relación educativa (ver Cuadro 24, en el epígrafe 3.3 del capítulo 4 de este libro).

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido inherentes al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención, a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área y a la acepción técnica de ámbito de educación común, específica y especializada que se fije, según cuál sea su uso formativo. El ámbito de educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, y se plasma en el diseño educativo que es previo al diseño instructivo en la acción educativa. Diseño educativo y diseño instructivo no son incompatibles, sino complementarios en la intervención pedagógica (Cuadro 43).

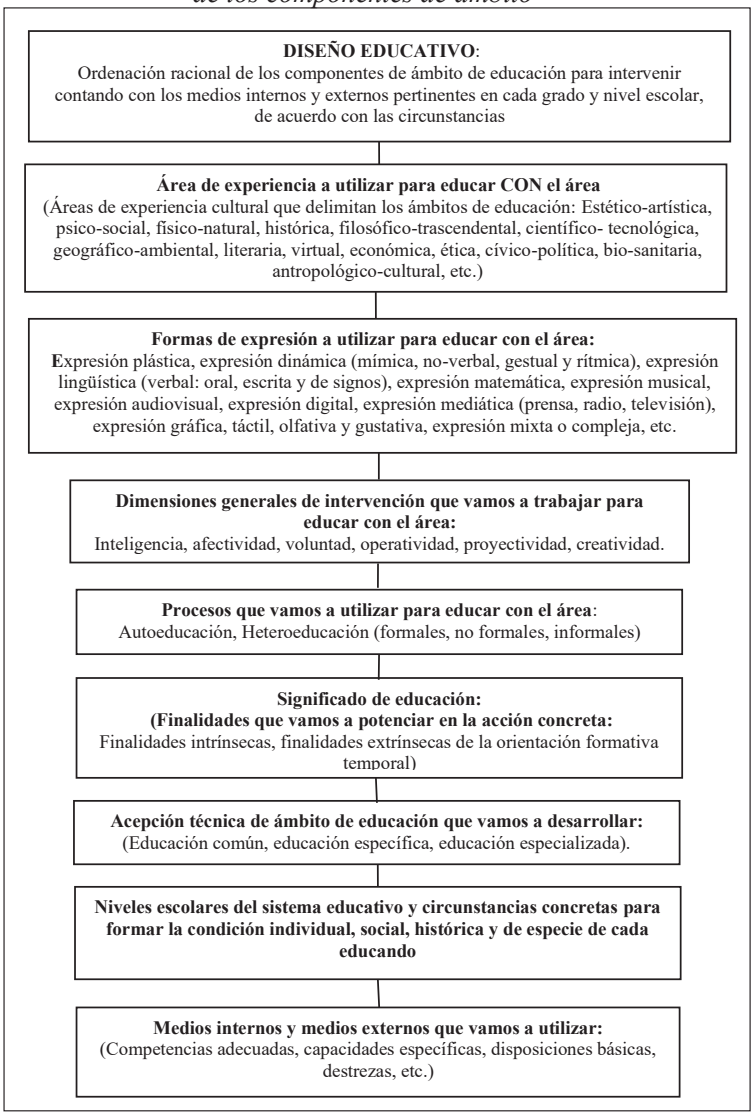
Cuadro 43: Mentalidad-Mirada-Diseño educativo-Intervención



Fuente: Touriñán, 2016a, pp. 863 y 960. Elaboración propia.

El diseño educativo y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación, valorando las áreas de experiencia cultural como educativas. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa). El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar (Cuadro 44).

Cuadro 44: Elementos del diseño educativo a partir de los componentes de ámbito



Fuente: Touriñán, 2017a. Elaboración propia.

En perspectiva mesoaxiológica, como podemos ver en el Cuadro 27, que está integrado en el epígrafe 4 del capítulo 4 de este libro, el diseño educativo hace referencia al ámbito de educación y a la arquitectura curricular para responder a la función educadora en cada intervención pedagógica con los medios pertinentes. Ahora bien, así como el ámbito de educación, definido técnicamente, no es el espacio instructivo físico, sino el resultado de la valoración educativa del área de experiencia cultural que se utiliza para educar en el proceso instructivo, la arquitectura curricular no es el edificio físico dentro del cual educamos, ni tampoco se identifica con las materias escolares concretas de un plan de estudios, sino que se identifica con el conjunto de problemas y tareas educativas que tenemos que resolver en cada nivel escolar, atendiendo a la idea de educación común, específica y especializada que corresponde a cada área de experiencia convertida en ámbito de educación. La arquitectura curricular aporta al ámbito de educación el concepto de vertebración por niveles del sistema escolar y del sistema educativo.

El ámbito de educación se integra, atendiendo a niveles del sistema educativo y grados de escolarización, en la arquitectura curricular, que representa la vertebración, organizada en grados y niveles, del sistema educativo y del sistema escolar con el sistema cultural para el logro de la educación de calidad, haciendo viable la ciudad educadora y la ciudad creativa, a través de los problemas y tareas que se plantean y resuelven con el conocimiento de la educación y la política educativa.

Por su parte el diseño educativo añade al ámbito de educación y a la arquitectura curricular el valor de los medios en cada intervención. Por eso al diseño educativo le corresponde ordenar los componentes de ámbito para intervenir en cada nivel educativo, contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño añade a la arquitectura curricular y al ámbito de educación, la ordenación de los medios.

El diseño se operativiza mediante el programa que es ordenación espaciotemporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción para lograr el resultado, desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, como se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar,

teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

8. CONSIDERACIONES FINALES: DE LA PEDAGOGÍA GENERAL A LAS PEDAGOGÍAS APLICADAS, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, PARA EDUCAR

El objetivo del contenido de este capítulo es la formación de criterio sobre el significado de 'educación' y la importancia de la Pedagogía en la construcción de ámbitos de educación, poniendo de manifiesto la perspectiva mesoaxiológica: el conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, integrando significado de educación, acepción técnica de ámbito, dimensiones generales de intervención, procesos de intervención y formas de expresión en cada área.

De este modo, cada área cultural tiene que ser significada y valorada como educación y construida como ámbito de educación. La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, porque el conocimiento de la educación *hace factible la comprensión de educar como una tarea impregnada de la finalidad y el significado de 'educación' y como el resultado de establecer la relación entre contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico en cada ámbito de educación construido.*

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, la intervención pedagógica es siempre tecnoaxiológica. Y hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación (Herbart, 1806; Dilthey, 1965; Nohl, 1968; Touriñán, 2014a).

La pedagogía es conocimiento de la educación y transforma 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 valores propios del significado

de “educación” para aplicarlo a cada área de experiencia cultural desde las funciones pedagógicas (Cuadro 45).

Cuadro 45: Valores agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación

Agrupación de valores educativos comunes por rasgos definitorios del significado de educar	Valores propios de cada tipo
INTELECTUALES **(Actividad interna relacionada: pensar)** **Carácter gnoseológico de educación** **(valores de la comprensión cognitiva)**	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. **Son valores tales como:** Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
AFECTIVOS **(Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos)** **Carácter integral de educación** **(valores de la expresión afectiva positiva)**	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. **Son valores tales como**: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, Compasión etc.
VOLITIVOS **(Actividad interna relacionada: querer)** **Carácter personal de educación** **(valores de la autenticidad y el compromiso original autóctono)**	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. **Son valores tales como**: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, Autoctonía, Compromiso etc.

OPERATIVOS **(Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción)** **Carácter axiológico de educación** **(valores de la responsabilidad y el sentido de acción coherente)**	Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. **Son valores tales como**: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, coherencia, responsabilidad, sentido del deber simple, sentido del deber urgente y sentido del deber fundamental, etc.
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA **(Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos)** **Carácter patrimonial de educación** **(valores de la identidad la individualización-y el sentido de vida idoneo)**	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo y de justicia y conciencia moral. **Son valores tales como**: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa, justicia, autonomía, idoneidad, conciencia moral, etc.
CREATIVOS, INNOVADORES **(Actividad interna relacionada: crear, simbolizar)** **Carácter espiritual de educación** **(valores de la interpretación creativa de símbolos)**	Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), consciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo. Son valores relativos a la transcendencia, la inmanencia y la religación, la corporeidad espiritual creadora y al sentido estético. **Son valores tales como**: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, conciencia de ser en el mundo, conciencia de estar en el mundo, conciencia de espiritualidad, conciencia de mentalidad, conciencia de relación entre lo físico y lo mental, conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico), sentido de inmanencia, sentido de trascendencia, sentido de religación, sentido estético, etc.

DE LA DIVERSIDAD CULTURAL **(categoría conceptual de sentido pedagógico: género)** **(Valores de la diversidad y la diferenciación)**	Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural. **Son valores tales como**: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación, de apertura, de diversidad, de diferencia, de igualdad, de equivalencia, etc.
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES **(categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio)** **(valores de la socialización territorializada)**	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan al territorio. **Son valores tales como:** la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la participación, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, lo glocal, lo virtual, etc.
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Y CAMBIO **(categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo)** **(valores de la progresividad temporal del perfeccionamiento)**	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad y la progresividad del perfeccionamiento, la temporalidad, la duración y la historia de acontecimientos, acciones y actos y el y el relato de vida. **Son valores tales como:** lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, lo tradicional, lo habitual, lo acostumbrado, lo usual, lo inusual, lo normal, lo duradero, lo perecedero, lo temporal, etc.

FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD **categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica** **(Valores de formación interesada el contenido de las áreas de experiencia cultural)**	Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos. En la formación interesada, buscamos valores formativos vinculados al conocimiento, la producción y la transformación de la realidad, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural convertidas en ámbitos de educación. Son los valores reconocidos socialmente en las áreas de experiencia o en las materias escolares para conocer, producir y transformar la realidad y el entorno, atendiendo a nuestra condición individual, social, histórica y de especie: valores literarios, artísticos, históricos, ambientales, sanitarios, científico-tecnológicos, filosóficos, religiosos, cívicos, sociales, plásticos, visuales, gráficos, matemáticos, etc. Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación. Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes desde la formación general de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares. En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los **valores tales como**: los corporales y estéticos; los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento; los económicos; los tecnológicos; los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios; los artísticos (sean artes plásticas o espaciales, artes corporales, artes escénicas y musicales, artes sonoras, visuales y cinematográficas, artes gastronómicas y culinarias, artes ornamentales, artes gráficas, artes virtuales, artes fotográficas y del diseño, artes literarias, artes populares y artesanía, etcétera).
Valores comunes Vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) **Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación**	Son valores vinculados a la participación en el juego, el rendimiento en el trabajo, la organización en estudio, la curiosidad en la indagación y la exploración, la implicación en la tarea y la interacción en la relación. **Son valores tales** como la diversión, la consecución de resultados, el dominio del objeto de estudio, la búsqueda de conocimiento, la realización de acciones, la colaboración.

Fuente. Elaboración propia.

Las funciones pedagógicas son funciones diferenciables entre sí; se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes.

En todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción se dan siempre tres tipos de funciones: docencia, investigación y funciones de técnico de intervención en el ámbito específico de la acción. Si pensamos en las artes, como ejemplo, distinguimos claramente, la función de docencia en artes, la de investigación en artes, la de técnico de apoyo a la realización de un arte (como el gerente de auditorio o el director de festival, entre otros) y la de técnico especialista en la realización de un arte (como el músico-instrumentista o el director de orquesta, por ejemplo).

En relación con la educación, hace años que propuse para estas categorías las denominaciones de funciones de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación que siguen siendo válidas (Touriñán, 1987b y 2015a):

- *Funciones de docencia,* identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de las destrezas, hábitos y conocimientos necesarios para ensenar en un determinado nivel del sistema educativo.
- *Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo.* Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problema pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógica-social, la planificación educativa, etc.
- *Funciones de investigación pedagógica,* identificadas con la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y de acontecimientos y acciones educativas.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia

entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Touriñán, 2020a, 2020b y 2013c; Ibáñez-Martín, 2017).

La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. "*Profesionales del sistema educativo*" y "*profesionales de la educación*" son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Ver Anexo 5).

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia*, *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* y *funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas, tal como hemos precisado en este capítulo primero. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones

pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo).

Y esta afirmación, que acabamos de hacer, no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad que hemos visto en el epígrafe 3, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. *En este discurso, la función educadora está presente como cualidad y objetivo en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas entre sí* (Touriñán, 2020d).

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en

una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera).

La Pedagogía mesoaxiológica es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención). La pedagogía mesoaxiológica es comprensión del medio valorado como educativo; es conocimiento de la educación, en perspectiva mesoaxiológica, que hemos resumido en el cuadro 27, integrado en el epígrafe 4 del capítulo 4 de este libro.

Desde la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, la formación de competencias para la construcción de ámbitos de educación es una necesidad insoslayable en la formación de profesionales de la educación, porque se interviene usando un área de experiencia cultural para lograr contenido axiológico de valor educativo y el primer valor educativo es cumplir las exigencias del significado de educación. Y esta competencia, además de ser una exigencia insoslayable, es irrenunciable, porque, si se renuncia a formar en los valores derivados del significado de educación, se renuncia a formar profesionales de la educación para ejercer su función en aquello que les da identidad con mentalidad específica y mirada especializada.

La educación, como ya hemos visto, es actividad. La educación se ajusta al criterio de finalidad: la actividad educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de definición del término. Atendiendo a lo que hemos desarrollado en este capítulo, la finalidad de la educación, es, por definición, que el educando adquiera en el proceso educativo conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, exploración y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Educar es, por una parte, una tarea y un resultado orientado al uso y construcción de experiencia valiosa y a elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos. Y, por otra parte, desde la Pedagogía, educar es también un proceso que realiza el significado de la educación en cualquier ámbito educativo construido, desarrollando y usando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, contando con los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Esa es la competencia que hay que lograr, porque el sistema educativo está definido en las leyes para educar y no solo para enseñar. Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana. Y esto resalta la evidente necesidad en la formación de profesores de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar. En definitiva, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, en la perspectiva mesoaxiológica, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada (Ver Anexos 1, 2, 3 y 4) .

En mi opinión, la *Pedagogía es Mesoaxiológica:* educamos CON las áreas culturales y, con fundamento en la decisión técnica que es la que me permite valorar el área cultural como educativa, construyo el ámbito de educación común, específico y especializado que corresponda, genero el diseño educativo apropiado y realizo la intervención pedagógica requerida en forma de acción concreta, controlada y programada.

En perspectiva mesoaxiológica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste, a su vez, en educación. Y hay además un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el limite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida.

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a nuestra disciplina científica, la Pedagogía, que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación. La decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área de conocimiento, depende la formación de profesionales e investigadores con mentalidad y mirada pedagógicas para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia que se utilizan como instrumento de educación.

Aunque origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, es obvio que este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos.

En nuestros días los políticos dicen con frecuencia “nuestra asignatura pendiente es…” y como solución acuden frecuentemente a la frase “tenemos que hacer más pedagogía con los ciudadanos”. Usar esos términos pedagógicos no es hacer pedagogía, aunque reflejan el uso metafórico de la pedagogía. En este

caso, ese uso de los términos por parte de los políticos quiere decir que, ante un pensamiento formulado y extendido, no hay contra-discurso para explicar su verdad o criticarlo, o dar ejemplo; pero en ningún caso quiere decirse con ese uso que los políticos están defendiendo la carrera de pedagogía y blindando su futuro.

La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La pedagogía tiene que ser cada vez más "aplicada"; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.

Estoy convencido de que, como disciplina, la Pedagogía del futuro es la pedagogía aplicada y por medio de su consistencia epistemológica le damos a la Pedagogía el lugar que le corresponde y preservamos su relación con la calidad de la educación, pues hacemos que sirva para educar reforzando su capacidad de resolución de problemas.

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario (Touriñán, 2021c, 2016a y 2017a; SI(*e*)TE, 2018, 2019 y 2021). La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y eso quiere decir que el futuro de la Pedagogía depende de que esa relación se haga constante y patrimonial por parte de los pedagogos.

Es un hecho que el futuro de la Pedagogía como carrera depende de su profesionalización y del profesionalismo y, en esa cuestión, la Pedagogía del futuro juega un papel necesario respecto de la relación constante y patrimonial con la educación de calidad, ya sea educación común, educación específica o educación especializada.

En resumen, en perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación

que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (esta perspectiva mesoaxiológica, sus postulados y fundamentos, tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo 2022):

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política*, aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo
4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención

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

A la tarea de construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo y generar intervención, aplicando la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía, se dedican los contenidos de este capítulo, desarrollando argumentación fundada en el conocimiento de la educación para poder entender que la construcción de ámbitos, la intervención pedagógica y el diseño educativo son decisiones técnicas del pedagogo, fundamentadas con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada.

9. VOCABULARIO TÉCNICO ESPECÍFICO

1. La *mentalidad pedagógica* es comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, es representación mental de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. La mentalidad pedagógica, por ser como es, cualifica el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, que son parte de los componentes estructurales de la intervención.

2. La *mirada pedagógica*, que es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica, se corresponde con la expresión de la visión crítica de su método y de sus actos fundada en criterios de significado de educación y en criterios de intervención pedagógica. La mirada pedagógica establece la visión crítica desde principios de intervención y principios de educación, derivados, respectivamente, de los elementos estructurales de la intervención y de los criterios de definición inherentes al significado de educación.

3. El *ámbito de educación*, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito.

   El *ámbito de educación,* que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación *integra los siguientes componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito.* Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

4. *Diseño educativo* y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

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

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

El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir, contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y nivel escolar del sistema educativo.

El diseño educativo añade al ámbito de educación y a la arquitectura curricular el valor de los medios en cada intervención. Por eso al diseño educativo le corresponde ordenar los componentes de ámbito para intervenir en cada nivel educativo, contando con los medios internos y externos convenientes. El diseño añade a la arquitectura curricular y al ámbito de educación, la ordenación de los medios.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos que hay que controlar en una acción para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

5. La *arquitectura curricular* como concepto no se refiere a las materias escolares sino a los niveles del sistema educativo en los que podemos agrupar las tareas a realizar y problemas a resolver en cada área de experiencia transformada en ámbito de educación, dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana que oferta el patrón o modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

   La arquitectura curricular añade al ámbito de educación la vertebración, organizada en niveles y grados, del sistema escolar y del sistema educativo con el sistema cultural, utilizando como elemento de categorización los problemas y tareas que se plantean y resuelven con el conocimiento de la educación y la política educativa. para el logro de la educación de calidad, haciendo viable la ciudad educadora y la ciudad creativa. Ni es un diseño instructivo, ni es un diseño curricular. Y, a su vez, el diseño educativo añade a la arquitectura curricular la ordenación de medios en cada intervención.

6. *La acción educativa concreta* es la plasmación del paso del conocimiento a la acción en la intervención que realizamos para educar, atendiendo a la relación entre dimensiones generales de intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y finalidades, contando con los medios internos y externos convenientes para ello de acuerdo con las oportunidades en cada circunstancia. La acción educativa concreta es la materialización de la relación teoría-práctica en cada interacción. La acción educativa concreta se vincula a la mentalidad pedagógica específica.

7. *La acción educativa controlada* es la acción educativa ajustada a los principios de educación y de intervención derivados del significado de educación y de los elementos estructurales de la intervención, respectivamente. La acción educativa controlada es el resultado de tener visión crítica de nuestra actuación pedagógica, responde a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos. La acción educativa controlada se vincula a la mirada pedagógica especializada.

8. La *acción educativa programada* es la que secuencia en la relación educativa la concordancia de valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción desde la actividad común. La acción educativa programada se vincula a la relación educativa.

9. La *función pedagógica*, que es específica y especializada, se define como el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias específicas adquiridas con el conocimiento de la educación a modo de núcleo pedagógico formativo. La función pedagógica se vincula a los medios internos y externos que utilizamos para educar en cada ámbito de educación construido.

10. La *intervención pedagógica* es acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero de la educación en cada situación. La intervención se vincula al diseño educativo.

11. La *corriente* del conocimiento de la educación es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación.

12. Las *disciplinas* son sistematizaciones del conocimiento de la educación, atendiendo a criterio ontológico y epistemológico.

13. Las *focalizaciones* son los aspectos del problema a estudiar que enfatiza una disciplina.

14. La *relación educativa*, es la interacción de identidades que realizamos para educar, es la puesta en escena de la interacción. En la relación educativa se plasma el paso del conocimiento a la acción, escenificando en la interacción la concordancia de valores y sentimientos en cada caso concreto.

15. La Pedagogía es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque el conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento basado en decisiones técnicas, la *decisión técnica* es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades, el criterio de decisión es técnico, porque *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación

como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito). Es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

Es mi opinión que, en perspectiva mesoaxiológica, la función de educar exige relacionar por pares, de manera ajustada y fundada, esos grupos de términos: /// acción educativa programada; acción educativa concreta; acción educativa controlada; medios internos y externos; diseño educativo/// relación educativa; mentalidad pedagógica específica; mirada pedagógica especializada; función pedagógica; intervención pedagógica (Touriñán, 2020a y 2021b).

El diseño educativo, la intervención pedagógica y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica. Construimos ámbitos de educación valorando las áreas de experiencia cultural como educativas. La intervención siempre está orientada a la acción desde el diseño educativo, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa), contando con los medios adecuados. El diseño es ordenación racional de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

El diseño es un paso intermedio de concreción de modelo y ámbito de educación respecto del programa elaborado para intervenir; el programa es

la operativización del diseño y el diseño ajusta el ámbito a los medios. Para nosotros el diseño no es el modelo educativo, ni el método, ni el programa, ni el plan de estudios, ni la arquitectura curricular. El modelo se une a la orientación formativa temporal. El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar.

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espaciotemporal de los elementos que hay que controlar en una acción (agentes, procesos, producto y medios) para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos (ver, más adelante, las plantillas diseñadas en los ANEXOS sobre ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y relación principios-fines y rasgos de carácter y de sentido). En el programa se pueden ordenar (en objetivos, contenidos, actividades y evaluación) los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

Y para facilitar la tarea del profesional de la educación en todo este proceso de hacer el diseño educativo, construir el ámbito de educación y generar la intervención pedagógica hemos creado los *Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica* dentro de la línea de investigación Pedagogía mesoaxiológica y *construcción de ámbitos de educación* que nosotros estamos aplicando en el proyecto PIIR-004 *Educar con las áreas culturales Educere, Area* (integración pedagógica de valores educativos comunes y específicos en la intervención desde el diseño educativo del ámbito de educación construido), que especificamos con detalle en el epígrafe siguiente.

10. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA MESOAXIOLÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN (PROYECTO: CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN, "EDUCERE AREA", EDUCAR CON EL ÁREA CULTURAL) Y CUESTIONARIOS DE PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA (2ª FASE)

Pedagogía mesoaxiológica quiere decir valorar como educativo el medio o contenido que se utiliza en la enseñanza, ajustándolo a criterios de

significado de educación para construir el ámbito de educación y hacer el diseño educativo correspondiente.

Al ajustarlo a criterios educativos construimos el ámbito de educación y nos ponemos en condiciones de educar con el área de experiencia cultural correspondiente a nuestra materia escolar (Historia, literatura, artes, etcétera). El **ámbito de educación** es el resultado de valorar el área de experiencia como educación. Al construir el ámbito de educación generamos los valores educativos del ámbito, que, desde el punto de vista técnico, pueden ser valores comunes, específicos y especializados.

Cada ámbito de educación es construido para generar valores educativos por medio de la **acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica.** La intervención pedagógica reclama en cada puesta en escena de la relación educativa, mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y ejercicio de la función pedagógica.

Para intervenir, y dado que conocer, enseñar y educar no significan lo mismo, no solo hay que tener diseño instructivo, hay que llegar a implementar **el diseño educativo**. Diseño educativo y diseño instructivo no son lo mismo. Diseño instructivo en sentido amplio es la ordenación espacio-temporal de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de un contenido concreto; el diseño instructivo puede ser basado en la experiencia personal o en las directrices de la Didáctica como disciplina que estudia la teoría, la tecnología y la práctica de la enseñanza y su integración curricular; en el segundo caso, hablamos del diseño instructivo en sentido técnico, que se identifica con el diseño didáctico.

El diseño educativo hace referencia a la implementación de los rasgos propios del significado de educación en la acción educativa y se ajusta a la diferencia específica de la función de educar que no se la otorga la cantidad y calidad de la materia propia del área de experiencia cultural que utilizamos como recurso en la instrucción, sino la construcción rigurosa del 'ámbito' de educación en el diseño educativo de cada intervención.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que ordenarlos racionalmente desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada

circunstancia*. El diseño educativo, la intervención pedagógica y la construcción de ámbitos son objetivos de la Pedagogía mesoaxiológica.*

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

La línea de investigación *pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* tiene por objetivo construir ámbitos de educación, desarrollar el diseño educativo del ámbito y generar intervención derivada. El diseño educativo atiende al significado de la educación y utiliza la actividad común del educando y los medios internos y externos convenientes para crear valores comunes, específicos y especializados de cada ámbito, integrándolos en la intervención pedagógica.

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

El diseño se operativiza mediante el programa, que es ordenación espacio temporal de los elementos estructurales que hay que controlar en una acción para lograr el resultado desde la actividad común, sabiendo qué cambios se quieren conseguir, cómo se van consiguiendo y qué habría que hacer en caso de no conseguirlos. En el programa se pueden ordenar los elementos estructurales de la intervención y los componentes de ámbito de educación desde la actividad común del educando, que es la que hace factible educar, teniendo en cuenta la finalidad a alcanzar y los medios a utilizar en la relación medios-fines que conocemos como educación.

En la actualidad estamos trabajando la línea de pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos en grandes áreas de experiencia cultural en las que ya tenemos resultados publicados: Artes y educación; música, afectividad, emprendimiento; educación para el desarrollo; desarrollo cívico,

interculturalidad, migraciones; educación electrónica; museos, cine, cultura, historia del arte, educación de mayores-pedagogía gerontológica; conocimiento de la educación e intervención pedagógica.

Esta línea de investigación es susceptible de proyectos replicables de pedagogía aplicada por áreas de experiencia cultural desde los fundamentos de la pedagogía mesoaxiológica. Los proyectos estarían orientados a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, hacer el diseño educativo y generar la intervención derivada. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación al área de experiencia cultural "elegida". Este mismo enfoque puede hacerse para diversas áreas de experiencia cultural que forman parte del currículum. En cada uno de los proyectos realizables bajo este enfoque se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores específicos del área cultural y valores comunes de educación para el diseño educativo del ámbito y la interveción.

Hoy tenemos conocimiento de la educación suficiente para determinar con autonomía funcional el fundamento de las finalidades y de la acción pedagógica en principios de educación y en principios de intervención derivados de los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de 'educación'. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Estamos en condiciones de justificar el diseño educativo e ir de la Pedagogía General (que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva

de los elementos estructurales de la intervención) a las Pedagogías Aplicadas, construyendo el diseño educativo del ámbito común, específico y especializado en cada área de aplicación (sean áreas de experiencia, sean formas de expresión, sean dimensiones generales de intervención, sean sectores diferenciales de intervención, familiar, social, laboral, ambiental, escolar, etcétera). A la Pedagogía le corresponde formar en esta mentalidad, ajustándose al conocimiento de la educación para poder educar con las artes, que es ámbito de educación y por tanto sustantivamente educación y adjetivamente artística.

En RIPEME (Red internacional de Pedagogía mesoaxiológica), desde REDIPE (Red iberoamericana de Pedagogía), hemos puesto en marcha, dentro de la línea de investigación, el proyecto *PIIR 004, Construcción de ámbitos de educación, Educar con el área cultural, Educere Area* (Valores específicos y valores comunes de educación con un área cultural; claves de la integración pedagógica para el diseño educativo del ámbito). Es un proyecto enfocado al desarrollo de educar CON las áreas culturales y su contenido responde, en su origen, a la aplicación de dos Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica: Cuestionario I, secciones 1 a 4, para determinación del ajuste de la materia escolar instructiva al significado de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y Cuestionario II, sección 5, para elucidación positiva de actitudes que predisponen a la concordancia valores-sentimientos en el paso del conocimiento a la acción.

El proyecto *Educere Area* se integra en la línea de investigación *Pedagogía Mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación* que desarrollo con el Grupo de investigación, TeXe, que coordino en la Universidad de Santiago de Compostela. Esta línea de investigación y su proyecto está registrada como propiedad intelectual (Número de asiento Registral: 03/2017/1370) con carácter nacional e internacional y tiene por objetivo construir ámbitos de educación y desarrollar el diseño educativo del ámbito[1].

1 Se puede acceder al PDF de presentación del Proyecto, de la Línea de investigación que nutre y fundamenta al proyecto y de los Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica (Primera Fase, 2017) en http://dondestalaeducacion.com/files/9715/5532/8702/Proyecto_Educere_Area-Linea_Invest_PMyCAE.pdf

Se puede acceder a la información general acerca del Grupo desde la sede electrónica del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que está integrado y cuya sede electrónica es http://www.usc.es/gl/departamentos/pedagoxia-didactica/terceira.html (fecha de consulta 24.04.2019). También se puede consultar la producción del Grupo en la página institucional de la Universidad de Santiago de Compostela, dedicada a los Grupos de Investigación http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/texe/.

El proyecto *Educere Area* es un proyecto de pedagogía aplicada desde los fundamentos de la Pedagogía Mesoaxiológica. No es un proyecto de Didáctica general o específica focalizado desde la pregunta "*cómo enseñar una materia escolar*". Tampoco es un proyecto de pedagogía cognitiva focalizado desde la pregunta "*cómo mejorar la forma de conocer y el conocimiento del educando*". Es un proyecto de Pedagogía general y aplicada, focalizado en preguntas apropiadas para cualquier área de experiencia cultural que se utilice como materia escolar:

- "¿Puedo educar con mi materia escolar? ¿Qué es lo que hace que mi materia escolar sea educativa?
- ¿Cómo se ajusta a los criterios de significado de educación?
- ¿Podemos construir el ámbito de educación propio de mi materia escolar?
- ¿Podemos hacer el diseño educativo de mi materia escolar?
- ¿Podemos generar la intervención educativa derivada?
- ¿Cuáles son los valores educativos comunes, específicos y especializados que puedo lograr con mi materia o con la experiencia práctica que llevo a cabo en el nivel educativo que corresponda?

Por tanto, es un proyecto orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención. Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta, por ejemplo, "Educere Artibus" se aplicaría al área cultural "artes" y así sucesivamente a cualquier otra que se vaya a utilizar para educar.

Bajo este enfoque, y atendiendo al ejemplo elegido, se pretende desarrollar claves de la integración pedagógica de valores educativos específicos del área cultural "artes" y valores educativos comunes para el diseño educativo del ámbito de educación "artes". Se trata de la construcción rigurosa del ámbito de educación "artes" y de generar su diseño educativo para dar significado pleno a la expresión Educar CON las artes en cada intervención. La educación artística, siguiendo con el ejemplo, (o la de cualquier otro área) es sustantivamente educación y por tanto las artes deben contribuir al desarrollo y formación de

valores comunes de toda educación, vinculados al significado de educar.

Siguiendo con el ejemplo del área "Artes", la educación artística es también adjetivamente artística y por tanto, las Artes deben contribuir al desarrollo y formación de valores específicos derivados de las artes como área de experiencia que tiene un sentido conceptual propio. Las artes significan y son valiosas como tales para mejorar al hombre y su capacidad de decidir y realizarse. Las artes pueden lograr desarrollo de valores específicos desde la actividad artística, distintos de los que se consiguen desde otras áreas de experiencia cultural (química, Literatura, matemáticas….); se trata de aprender a sentir las artes y apreciar su valor como actividad y como función; por eso son valores del sentido conceptual del área que nos mejoran como personas.

Los valores específicos de educación con un área se distinguen de los valores especializados propios de la educación profesional de una determinada área (en este ejemplo, área de actividad artística). No se trata de hacer profesionales de las artes y educar en los valores profesionales de las artes. Los valores específicos están vinculados a las funciones atribuibles a las artes como ámbito cultural (qué es un arte, para qué sirve y cómo hacer a las personas sensibles al arte, ser espectador sensible a las artes y amantes de las artes aunque no vayan a ser profesionales). La función educadora de las áreas tiene un peso determinante y al valor específico de esa función es a lo que se dirige esta otra parte del proyecto; buscamos el lugar apropiado de la integración pedagógica de esos valores educativos, comunes y específicos, en el diseño educativo para generar la intervención pedagógica desde la relación educativa, estableciendo la concordancia de valores y sentimientos en cada caso de intervención, desde la actividad común.

La fortaleza y la viabilidad de esta propuesta centradad en la expresión "Educar CON el área cultural" reside en:

- La distinción entre conocer, enseñar y educar
- La diferencia entre hacer un diseño educativo y un diseño instructivo
- La posibilidad de construir el ámbito de educación correspondiente a la materia escolar
- La integración pedagógica de valores comunes de educación y valores específicos de cada área cultural, estableciendo la concordancia

valores-sentimientos que permite pasar del conocimiento a la acción en cada interacción por medio de actitudes que generan apego positivo y permanente.

- La distinción entre pedagogía como disciplina y pedagogía como carrera
- Tener competencia para construir ámbitos, hacer el diseño educativo y generar la intervenclión pedgógica apropiada
- Asumir la identidad profesional de gestores de ámbitos de educación y de la orientación formativa desde la concordancia entre valores y sentimientos en la educación común, específica y especializada.
- Usar la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada desde los elementos estructurales de la intervención, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

A dia de hoy, estamos en la segunda fase del proyecto *Educere Area* y los resultados de la primera fase, así cmo los Anexos que permiten acceder a las plantillas de base para la elaboración de los cuestionarios de segunda fase fueron presentados en el *III congreso internacional de Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (Ripeme, 2021, octubre de 2021, sección II)[2].

Para esta segunda fase se han remodelado los contenido de los cuestionarios, atendiendo a 6 categorías de actividad común interna: pensar-sentir-querer-elegir hacer (operar)-decidir actuar (proyectar)-crear y 6 categorías de actividad común externa (juego- trabajo-estudio-exploración-intervención-relación) y 4 categorías de sentido pedagógico que cualifican el significado de la acción educativa. También se han ampliado los items de valores educativos comunes y específicos, en coherencia con las relaciones encontradas entre rasgos de definición real de educación, principios de eucación e intervención pedagógica y finalidades educativas derivadas de los rasgos inherentes al singnificado de educar. De este modo, los cuestionarios de perspectiva

2 *Touriñán, J. M. y Olveira, M.ª E. (Coords.) (2021). Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar. Redipe (Capítulo de Estados Unidos). Bowker Books in Print. (ISBN: 978-1-951198-91-6; 542pp.), pp. 205-324.*

mesoaxiológica, segunda fase (CPM2ªF) proporcionan operatividad, a los resultados de ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes que pueden ser obtenidos en la aplicación de aquellos para realizar acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa y formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando en cada intervención. En esta segunda fase se han suprimido las Secciones y se mantiene distribuido el contenido en 5 Cuestionarios: ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y elucidación positiva de actitudes (CPM2ªF: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo 2022).

- **Enlaces a los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase (sobre construcción de ámbitos de educación, diseño educativo, educación común, educación específica y elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos)**

Para hacerse una idea aproximada de cuánto podemos mejorar nuestra competencia técnica para educar con las áreas culturales, se puede acceder nuestra página web o a nuestro canal YouTube y, siguiendo nuestros documentos, pueden leer y cubrir los cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica-2ª fase y estudiar las plantillas matrices que, en formato de Anexos, condensan el contenido de cada uno de los cuestionarios.

http://dondestalaeducacion.com/files/9916/5445/6898/Linea_investig_PMy-CA-Proy_Educere_area_2fase_web.pdf
https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMViix5_HDz0w

En 2017, el libro J. M. Touriñán (2017). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colombia, Cali: REDIPE, recoge 4 Anexos de contenidos del diseño y 4 cuestionarios relativos a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y de valores educativos específicos.

En el libro J. M. Touriñán (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira, se recogen los 4 anexos que se registraron en el Registro de la propiedad intelectual como matriz para elaborar los cuestionarios (Número de asiento Registral: 03/2017/1370).

En 2018, en el libro de J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira, se recogen los 4 anexos que sirven de matriz explicativa del contenido de los 4 cuestionarios de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos, respectivamente, y el cuestionario 5 de elucidación negativa de actitudes para la concordancia de valores y sentimientos.

En 2021, en el libro de J. M. Touriñán, *Pedagogía de las artes. La perspectiva* mesoaxiológica, (editado en 2022 en Santiago de Compostela por Andavira), se recogen por vez primera los *cuestionarios de perspectiva mesoaxiologica-1ª fase*: cuestionarios 1-2-3-4 de ámbito, diseño educativo, valores educativos comunes y valores educativos específicos, respectivamente, y el cuestionario 5 en su versión de elucidación positiva de actitudes hacia valores educativos comunes y específicos.

En diciembre de 2021, en el libro Touriñán, J. M. y Olveira, M.ª E. (Coords.) (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. la función de educar*. Redipe (Capítulo de Estados Unidos). Bowker Books in Print. (ISBN: 978-1-951198-91-6; 542pp.), pp. 205-324, que incluye las actas del III congreso internacional de Ripeme (Ripeme-2021, celebrado en octubre de 2021) se recogen los resultados de la primera aplicación de los cuestionarios. Además, en ese libro (pp. 101-254) se recogen los fundamentos que han dado lugar a la elaboración de la segunda fase del proyecto educere área, que ha supuesto la modificación del contenido de los cinco cuestionarios, atendiendo a 6 categorías de actividad común interna, 6 categorías de actividad común externa, 4 categorías derivadas de rasgos de sentido pedagógico, en lo relativo a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes y 4 categorías integradoras de valores educativos específicos. Por otra parte, en los cuestionarios de la segunda fase, se han incorporado items transversales derivados de la relación entre rasgos definitorios, principios y finalidades que han de ser tenidos en cuenta en la acción educativa concreta, controlada y programada en cada interacción educativa para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando.

Ahora, en este capítulo de este libro, se recoge, a continuación, la versión final, también registrada en el Registro de la propiedad intelectual, de los cinco cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica, segunda fase (CPM-2ªF) y sus Anexos respectivos (plantillas matrices que resumen el contenido

de los cuestionarios). Las plantillas matrices (Anexos) se refieren a ámbito de educación, diseño educativo, valores educativos comunes, valores educativos específicos y valores educativos transversales derivados de la relación entre rasgos definitorios de educación, principios y finalidades que han de ser tenidos en cuenta en la acción educativa. Todos esos valores educativos hacen factibles los cuestionarios, de manera que sean útiles para realizar con competencia técnica la acción educativa concreta, controlada y programada en cada intervención pedagógica y para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando, que es lo que se pretende, en definitiva, en la educación.

Puede accederse a los Cuestionarios (CPM-2ªF) a través de los códigos QR o por medio de los enlaces, ambos registrados, que se muestran a continuación:

Cuestionario 1

Cuestionario 2

Cuestionario 3

Cuestionario 4

Cuestionario 5

Veamos ahora, sin más preámbulo, los Anexos (plantillas matrices) y los Cuestionarios de perspectiva mesoaxiológica. Segunda fase (Cuestionarios PM2ªF): cuestionario de los componentes de ámbito de educación, cuestionario de los componentes del diseño educativo, cuestionario de los valores educativos comunes, cuestionario de los valores educativos específicos y cuestionario de elucidación positiva las actitudes que reflejan la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención. (CPM2ªF: Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/658 y efectos de 25 mayo 2022).

Cuestionario 1 (CPM2ªF-1): Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito
Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito de educación
Cuánto del ámbito de educación identifico

DATOS INDIVIDUALES	
Ocupación	
□ **Docente (por titulación)**	□ **Alumnado**
Del nivel educativo: □ Educación Infantil □ Educación Primaria □ Educación Secundaria Obligatoria □ Bachillerato □ Formación Profesional □ Enseñanzas de Régimen Especial □ Educación Superior □ Universidad □ Otra. Especificar:	Nivel educativo: □ Educación Infantil □ Educación Primaria □ Educación Secundaria Obligatoria □ Bachillerato □ Formación Profesional □ Enseñanzas de Régimen Especial □ Educación Superior □ Universidad □ Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:	**Titulación que cursa (de ser el caso):**
Nombre completo:	
País:	
Centro:	
Dirección:	
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:	

Nivel escolar del sistema educativo. *Seleccione el que corresponda***:**		
□ Infantil	□ Bachillerato	□ Artes Plásticas
□ Primaria	□ Formación Profesional	□ Artes Escénicas: □ Conservatorio □ Danza
□ Secundaria obligatoria	□ Universidad	□ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA

Seleccione como máximo tres áreas que utilice o tengan relación con el contenido de su materia

Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:

□ Estético-artística	□ Filosófico-trascendental	□ Virtual
□ Psico-social	□ Científico- tecnológica	□ Económica
□ Físico-natural	□ Geográfico-ambiental	□ Ética
□ Histórica	□ Literaria	□ Cívico-política
□ Bio-sanitaria	□ Antropológico-cultural	□ Otra:

Seleccione como máximo cinco		
□ **E**xpresión plástica	□ Expresión matemática	□ Expresión musical
□ Expresión audiovisual	□ Expresión gráfica	□ Olfativa y gustativa
□ Expresión digital	□ Táctil	□ Expresión mixta
□ Expresión dinámica	□ Expresión lingüística	□ Compleja
□ No-verbal	□ Verbal	□ Expresión mediática
□ Mímica	□ Oral	□ Prensa
□ Gestual	□ Escrita	□ Radio
□ Rítmica	□ De signos	□ Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilice:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA *Seleccione las más frecuentes*		
Dimensiones generales:		
□ Inteligencia	□ Voluntad	□ Proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos)
□ Afectividad	□ Operatividad-carácter (construir procesos)	□ Creatividad (construir cultura y símbolos)
Actividad común interna:		
□ Pensar □ Sentir	□ Querer □ Elegir hacer	□ Decidir actuar □ Innovar-crear
Actividad común externa:		
□ Juego □ Trabajo	□ Estudio □ Exploración	□ Intervención □ Relación

Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:	
□ Autoeducación	□ Heteroeducación:
	□ Formales
	□ No formales
	□ Informales

Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción:	
□ Realidad y normatividad en el conocimiento	□ Actividad controlada en los agentes
□ Especificidad, especialización y competencia para la función	□ Dirección temporal en los procesos
□ Autoridad institucionalizada en la acción profesional	□ Significado y finalidad en los productos alcanzados
□ Libertad compasiva en la relación	□ Oportunidad organizativa en los medios

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA *Seleccione en cada apartado los que considere más frecuentes en su interacción*		
Rasgos de significado real de educación correlativos con:		
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común interna	□ Carácter gnoseológico (pensar)	□ Carácter axiológico (elegir hacer)
	□ Carácter integral (sentir)	□ Carácter patrimonial (decidir actuar)
	□ Carácter personal (querer)	□ Carácter espiritual (crear)
Rasgos de Sentido pedagógico vinculados a la relación ente el yo, el otro y lo otro	□ Territorial (categoría clasificatoria de espacio)	□ Cultural (categoría clasificatoria de género)
	□ Duradero (categoría clasificatoria de tiempo)	□ Formativo (categoría clasificatoria de diferencia específica)
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común externa	□ Carácter lúdico (juego)	□ Carácter indagatorio (exploración)
	□ Carácter constructivo (trabajo)	□ Carácter elaborador (intervención)
	□ Carácter edificador (estudio)	□ Carácter relacionador (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:					
□ Sabiduría	□ Felicidad	□ Determinación	□ Libertad	□ Autonomía	□ Salud física y mental
□ Convivir	□ Perfeccionarse		□ Instruirse	□ Formarse	
□ Divertirse	□ Consecución de resultados	□ Dominio del objeto de estudio	□ Búsqueda de conocimiento	□ Realización de acciones	□ Colaborar

Principios de educación correlativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):		
Carácter interno	□ Comprensión cognitiva (integración cognitiva de lo adquirido)	□ Responsabilidad (sentido de acción coherente)
	□ Expresión afectiva-positiva (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado)	□ Individualización (sentido de vida idóneo identitario)
	□ Autenticidad (compromiso original autóctono del agente)	□ Interpretación creativa de símbolos (integración innovadora y creativa en cada acción)
Sentido pedagógico	□ Socialización territorializada del agente	□ Progresividad del perfeccionamiento (acumulación progresiva del perfeccionamiento)
	□ Diversidad y diferencia (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando)	□ Interés en la formación (común, específica y especializada, -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural
Carácter externo	□ Participación (en el juego)	□ Curiosidad (en la exploración)
	□ Rendimiento (en el trabajo)	□ Implicación (en la intervención)
	□ Organización (en el estudio)	□ Interacción (en la relación)

ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA INTEGRADA EN UN NIVEL ESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO *Seleccione la que más se ajusta a tu intervención desde la materia*
□ **Educación común**. La materia entendida como *ámbito general de educación***,** es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.
□ **Educación específica**. La materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia.
□ **Educación especializada.** La materia entendida como *ámbito vocacional y profesional***,** es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse.

Cuestionario 2 (CPM2ªF-2): Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo

Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo
Cuánto del diseño educativo identifico

DATOS INDIVIDUALES	
Ocupación	
□ **Docente (por titulación)**	□ **Alumnado**
Del nivel educativo: □ Educación Infantil □ Educación Primaria □ Educación Secundaria Obligatoria □ Bachillerato □ Formación Profesional □ Enseñanzas de Régimen Especial □ Educación Superior □ Universidad □ Otra. Especificar:	Nivel educativo: □ Educación Infantil □ Educación Primaria □ Educación Secundaria Obligatoria □ Bachillerato □ Formación Profesional □ Enseñanzas de Régimen Especial □ Educación Superior □ Universidad □ Otra. Especificar:
Área o materia de especialización como docente:	**Titulación que cursa (de ser el caso):**
Nombre completo:	
País:	
Centro:	
Dirección:	
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:	
Nivel escolar del sistema educativo. *Seleccione el que corresponda***:**	

□ Infantil	□ Bachillerato	□ Artes Plásticas
□ Primaria	□ Formación Profesional	□ Artes Escénicas: □ Conservatorio □ Danza
□ Secundaria obligatoria	□ Universidad	□ Audiovisual

Edad normal de los educandos en ese nivel:
ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL CUYO CONTENIDO ES PROPIO DE MI MATERIA *Seleccione como máximo tres áreas que utilice o tengan relación con el contenido de su materia*
Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación:

□ Estético-artística	□ Filosófico-trascendental	□ Virtual
□ Psico-social	□ Científico- tecnológica	□ Económica
□ Físico-natural	□ Geográfico-ambiental	□ Ética
□ Histórica	□ Literaria	□ Cívico-política
□ Bio-sanitaria	□ Antropológico-cultural	□ Otra:

FORMAS DE EXPRESIÓN A UTILIZAR FRECUENTEMENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA MATERIA *Selecciona como máximo cinco*		
□ **E**xpresión plástica	□ Expresión matemática	□ Expresión musical
□ Expresión audiovisual	□ Expresión gráfica	□ Olfativa y gustativa
□ Expresión digital	□ Táctil	□ Expresión mixta
□ Expresión dinámica	□ Expresión lingüística	□ Compleja
□ No-verbal	□ Verbal	□ Expresión mediática
□ Mímica	□ Oral	□ Prensa
□ Gestual	□ Escrita	□ Radio
□ Rítmica	□ De signos	□ Televisión
Otras Formas de expresión no especificadas que utilice:		

EN LA INTERVENCIÓN VAMOS A TRABAJAR DESDE LA MATERIA *Seleccione las más frecuentes*		
Dimensiones generales:		
□ Inteligencia	□ Voluntad	□ Proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos)
□ Afectividad	□ Operatividad-carácter (construir procesos)	□ Creatividad (construir cultura y símbolos)
Actividad común interna:		
□ Pensar □ Sentir	□ Querer □ Elegir hacer	□ Decidir actuar □ Innovar-crear
Actividad común externa:		
□ Juego □ Trabajo	□ Estudio □ Exploración	□ Intervención □ Relación

Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar:	
□ Autoeducación	□ Heteroeducación:
	□ Formales
	□ No formales
	□ Informales

Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción:	
□ Realidad y normatividad en el conocimiento	□ Actividad controlada en los agentes
□ Especificidad, especialización y competencia para la función	□ Dirección temporal en los procesos
□ Autoridad institucionalizada en la acción profesional	□ Significado y finalidad en los productos alcanzados
□ Libertad compasiva en la relación	□ Oportunidad organizativa en los medios

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA *Seleccione en cada apartado los que considere más frecuentes en su interacción*		
Rasgos de significado real de educación correlativos con:		
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común interna	□ Carácter gnoseológico (pensar)	□ Carácter axiológico (elegir hacer)
	□ Carácter integral (sentir)	□ Carácter patrimonial (decidir actuar)
	□ Carácter personal (querer)	□ Carácter espiritual (crear)
Rasgos de Sentido pedagógico vinculados a la relación ente el yo, el otro y lo otro	□ Territorial (categoría clasificatoria de espacio)	□ Cultural (categoría clasificatoria de género)
	□ Duradero (categoría clasificatoria de tiempo)	□ Formativo (categoría clasificatoria de diferencia específica)
Rasgos de carácter vinculados a Actividad común externa	□ Carácter lúdico (juego)	□ Carácter indagatorio (exploración)
	□ Carácter constructivo (trabajo)	□ Carácter elaborador (intervención)
	□ Carácter edificador (estudio)	□ Carácter relacionador (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:					
□ Sabiduría	□ Felicidad	□ Determinación	□ Libertad	□ Autonomía	□ Salud física y mental
□ Convivir	□ Perfeccionarse		□ Instruirse	□ Formarse	
□ Divertirse	□ Consecución de resultados	□ Dominio del objeto de estudio	□ Búsqueda de conocimiento	□ Realización de acciones	□ Colaborar

Principios de educación correlativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):		
Carácter interno	□ Comprensión cognitiva (integración cognitiva de lo adquirido)	□ Responsabilidad (sentido de acción coherente)
	□ Expresión afectiva-positiva (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado)	□ Individualización (sentido de vida idóneo identitario)
	□ Autenticidad (compromiso original autóctono del agente)	□ Interpretación creativa de símbolos (integración innovadora y creativa en cada acción)
Sentido pedagógico	□ Socialización territorializada del agente	□ Progresividad del perfeccionamiento (acumulación progresiva del perfeccionamiento)
	□ Diversidad y diferencia (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando)	□ Interés en la formación (común, específica y especializada, -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural
Carácter externo	□ Participación (en el juego)	□ Curiosidad (en la exploración)
	□ Rendimiento (en el trabajo)	□ Implicación (en la intervención)
	□ Organización (en el estudio)	□ Interacción (en la relación)

ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN QUE VAMOS A DESARROLLAR CON LA MATERIA INTEGRADA EN UN NIVEL ESCOLAR DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO *Seleccione la que más se ajusta a tu intervención desde la materia*
□ **Educación común**. La materia entendida como *ámbito general de educación***,** es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación.
□ **Educación específica**. La materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia.
□ **Educación especializada.** La materia entendida como *ámbito vocacional y profesional***,** es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse.

MEDIOS INTERNOS Y MEDIOS EXTERNOS QUE VAMOS A UTILIZAR *Seleccione los que use con más frecuencia en su materia*		
Competencias adecuadas:		
□ Talento	□ Tesón-tenacidad	□ Trayectoria personal
□ Talante	□ Temple	□ Tono vital creador
Capacidades específicas para hábitos:		
□ Intelectuales (racionalidad)	□ Volitivos (volitividad)	□ Proyectivos (moralidad)
□ Afectivos (sentimentalidad)	□ Operativos (intencionalidad)	□ Creativos-significacionales (sensibilidad espiritual-empatividad)
Disposiciones básicas correspondientes:		
□ Juicio-criterio	□ Fortaleza	□ Justicia
□ Templanza-compasión	□ Prudencia	□ Concientización
Destrezas internas vinculadas:		
□ Atención selectiva	□ Disciplina y resiliencia	□ Asertividad y sensatez
□ Interés satisfactorio	□ Diligencia y serenidad	□ Simbolización y recursividad
Medios externos:		
□ Actividad común externa	□ Deberes	□ Premios
□ Castigos	□ Recursos materiales	□ Actividades instrumentales propias de la actividad común externa (lectura, escritura, calculo, dibujo, ritmo, por ejemplo, u otras)

Cuestionario 3 (CPM2ªF-3): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación
Cuánto hay de educación común en una materia escolar
Ajuste de la materia escolar a valores comunes del significado de educación
(Seleccione los que sean más frecuentemente buscados en su materia)

<table>
<tr><td colspan="6">Ocupación</td></tr>
<tr><td colspan="3">□ Docente (por titulación)</td><td colspan="3">□ Alumno</td></tr>
<tr><td colspan="3">Del nivel educativo: □ Educación Infantil
□ Educación Primaria
□ Educación Secundaria Obligatoria
□ Bachillerato
□ Formación Profesional
□ Enseñanzas de Régimen Especial
□ Educación Superior
□ Universidad
□ Otra. Especificar:</td><td colspan="3">Nivel educativo: □ Educación Infantil
□ Educación Primaria
□ Educación Secundaria Obligatoria
□ Bachillerato
□ Formación Profesional
□ Enseñanzas de Régimen Especial
□ Educación Superior
□ Universidad
□ Otra. Especificar:</td></tr>
<tr><td colspan="3">Área o materia de especialización como docente:</td><td colspan="3">Titulación que cursa (de ser el caso):</td></tr>
<tr><td colspan="6">Nombre completo:</td></tr>
<tr><td colspan="6">País:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Centro:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Dirección:</td></tr>
<tr><td colspan="6">DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:</td></tr>
<tr><td colspan="6">Nivel escolar del sistema educativo. Selecciona el que corresponda:</td></tr>
<tr><td colspan="2">□ Infantil</td><td colspan="2">□ Bachillerato</td><td colspan="2">□ Artes Plásticas</td></tr>
<tr><td colspan="2">□ Primaria</td><td colspan="2">□ Formación Profesional</td><td colspan="2">□ Artes Escénicas: □ Conservatorio □ Danza</td></tr>
<tr><td colspan="2">□ Secundaria obligatoria</td><td colspan="2">□ Universidad</td><td colspan="2">□ Audiovisual</td></tr>
<tr><td colspan="6">Edad normal de los educandos en ese nivel:</td></tr>
<tr><td>Tipos de valores</td><td colspan="5">Valores comunes de educación</td></tr>
<tr><td rowspan="3">INTELECTUALES
Actividad interna relacionada: pensar
Carácter gnoseológico de educación</td><td colspan="5">- Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias.
- Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad.
- Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Son valores tales como:</td></tr>
<tr><td>□ Atención</td><td>□ Selección</td><td>□ Memoria</td><td>□ Curiosidad</td><td>□ Observación</td><td>□ Fantasía</td></tr>
<tr><td>□ Imaginación</td><td>□ Comprensión</td><td>□ Argumentación</td><td>□ Racionalidad</td><td>□ Criterio</td><td>□ Juicio</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3">AFECTIVOS
Actividad interna relacionada: sentir (emociones y sentimientos)
Carácter integral de educación</td><td colspan="5">- Relación valor-sentimiento.
- Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro.
- Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Son valores tales como:</td></tr>
<tr><td>□ Interés</td><td>□ Bondad</td><td>□ Amor</td><td>□ Altruismo</td><td>□ Templanza</td></tr>
<tr><td></td><td>□ Satisfacción</td><td>□ Polarización</td><td>□ Generosidad</td><td>□ Positividad</td><td>□ Compasión</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">VOLITIVOS
Actividad interna relacionada: querer
Carácter personal de educación</td><td colspan="5">- Relación valor-obligación.
- Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido.
- Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Son valores tales como:</td></tr>
<tr><td>□ Perseverancia</td><td>□ Recompensa</td><td>□ Lealtad</td><td>□ Disciplina</td><td>□ Resiliencia</td></tr>
<tr><td></td><td>□ Paciencia</td><td>□ Valentía</td><td>□ Resistencia</td><td>□ Autoctonía</td><td>□ Compromiso</td></tr>
<tr><td rowspan="4">OPERATIVOS
Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción
Carácter axiológico de educación</td><td colspan="5">- Relación valor-elección.
- Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción.
- Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Son valores tales como:</td></tr>
<tr><td>□ Diligencia</td><td>□ Iniciativa</td><td>□ Eficacia</td><td>□ Eficiencia</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>□ Serenidad</td><td>□ Liderazgo</td><td>□ Coherencia</td><td>□ Responsabilidad</td></tr>
<tr><td></td><td>□ Sentido del deber simple</td><td>□ Sentido del deber urgente</td><td>□ Sentido del deber fundamental</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="5">PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA
Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos
Carácter patrimonial de educación</td><td colspan="3">- Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida.
- Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización.
- Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo y de justicia y conciencia moral.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Son valores tales como:</td></tr>
<tr><td>□ Asertividad</td><td>□ Sensatez</td><td>□ Humildad</td></tr>
<tr><td>□ Honorabilidad</td><td>□ Grandeza de miras</td><td>□ Autenticidad</td></tr>
<tr><td>□ Integridad</td><td>□ identidad e individualización</td><td>□ Sentido de pertenencia</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">□ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa</td><td>□ Justicia</td></tr>
<tr><td></td><td>□ Autonomía</td><td>□ Idoneidad</td><td>□ Conciencia moral</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="10">CREATIVOS, INNOVADORES
Actividad interna relacionada: crear, simbolizar
Carácter espiritual de educación</td><td colspan="4">- Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental.
- Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana.
- Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), consciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Son valores tales como:</td></tr>
<tr><td colspan="3">□ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)</td><td>□ Recursividad</td></tr>
<tr><td>□ Emprendimiento</td><td>□ Competitividad</td><td>□ Simbolización</td><td>□ Innovación</td></tr>
<tr><td colspan="2">□ Conciencia de ser en el mundo</td><td colspan="2">□ Conciencia de estar en el mundo</td></tr>
<tr><td>□ Conciencia de mentalidad</td><td>□ Sentido de trascendencia</td><td colspan="2">□ Conciencia de espiritualidad</td></tr>
<tr><td colspan="2">□ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)</td><td colspan="2">□ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental</td></tr>
<tr><td>□ Sentido de inmanencia</td><td>□ Sentido de religación</td><td colspan="2">□ Sentido estético</td></tr>
<tr><td rowspan="5">DE LA DIVERSIDAD CULTURAL
Categoría conceptual de sentido pedagógico: género</td><td colspan="4">- Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural.
- Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural.
- Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Son valores tales como:</td></tr>
<tr><td>□ Tolerancia</td><td>□ Relaciones de multiculturalidad</td><td colspan="2">□ Relaciones de pluralismo</td></tr>
<tr><td>□ Alteridad</td><td>□ Relaciones de igualdad</td><td colspan="2">□ Relaciones de equivalencia</td></tr>
<tr><td>□ Relaciones de apertura</td><td>□ Relaciones de diversidad</td><td colspan="2">□ Relaciones de diferencia</td></tr>
<tr><td colspan="2">□ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales</td><td colspan="2">□ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad</td></tr>
<tr><td rowspan="5">TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES
Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio</td><td colspan="4">- Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción.
- Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación.
- Son valores que se vinculan al territorio.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Son valores tales como:</td></tr>
<tr><td>□ La territorialidad</td><td>□ La globalidad</td><td colspan="2">□ La localidad</td></tr>
<tr><td>□ El desarrollo cívico nacional</td><td>□ Transnacional y planetario</td><td colspan="2">□ La participación</td></tr>
<tr><td>□ La socialización</td><td>□ La cooperación</td><td colspan="2">□ El desarrollo solidario</td></tr>
<tr><td>□ Lo glocal</td><td colspan="3">□ Lo virtual</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3">TEMPORALES, DE PERMANENCIA

Categoría conceptual de sentido pedagógico:
tiempo</td><td colspan="4">Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad el perfeccionamiento y progresividad, la historia y el relato de vida.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Son valores tales como:</td></tr>
<tr><td colspan="4">☐ Lo permanente ☐ Lo ocasional ☐ Lo continuo ☐ Lo sincrónico
☐ Lo diacrónico ☐ Lo intemporal ☐ Lo procesual ☐ Lo tradicional
☐ Lo habitual ☐ Lo acostumbrado ☐ Lo usual ☐ Lo inusual
☐ Lo normal ☐ Lo duradero ☐ Lo perecedero ☐ Lo temporal</td></tr>
<tr><td rowspan="11">FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD

Categoría conceptual de sentido pedagógico:
diferencia específica

(Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)</td><td colspan="4">- Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos.</td></tr>
<tr><td colspan="4">En la formación interesada buscamos valores formativos vinculados al conocimiento, la producción y la transformación de la realidad en relación con las diversas áreas de experiencia cultural convertidas en ámbitos de educación:</td></tr>
<tr><td colspan="4">☐ Valores literarios ☐ Científico- tecnológica ☐ Plásticos
☐ Artísticos ☐ Filosóficos ☐ Visuales
☐ Históricos ☐ Religiosos ☐ Gráficos
☐ Ambientales ☐ Cívicos ☐ Matemáticos
☐ Sanitarios ☐ Sociales ☐ Otros:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación</td></tr>
<tr><td colspan="4">Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes desde la formación general de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Son los valores reconocidos socialmente en las áreas de experiencia o en las materias escolares para conocer, producir y transformar la realidad y el entorno, atendiendo a nuestra condición individual, social, histórica y de especie.</td></tr>
<tr><td colspan="4">En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:</td></tr>
<tr><td colspan="4">☐ Los corporales y estéticos ☐ Los ambientales
☐ Los económicos ☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento
☐ Los tecnológicos ☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios</td></tr>
<tr><td colspan="4">☐ Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:</td></tr>
<tr><td colspan="4">☐ Artes plásticas o espaciales ☐ Artes Corporales
☐ Artes escénicas y musicales ☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
☐ Artes gastronómicas y culinarias ☐ Artes ornamentales
☐ Artes gráficas ☐ Artes virtuales
☐ Artes fotográficas y del diseño ☐ Artes literarias
☐ Artes populares ☐ Artesanía</td></tr>
<tr><td colspan="4">☐ Otros:</td></tr>
</table>

Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) *Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación*	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida.	
	□ Participación en el juego	□ Diversión
	□ Rendimiento en el trabajo	□ Consecución de resultados
	□ Organización en el estudio	□ Dominio del objeto de estudio
	□ La curiosidad en la indagación y la exploración	□ Búsqueda de conocimiento
	□ La implicación en la tarea	□ Realización de acciones
	□ La interacción en la relación	□ Colaboración

Cuestionario 4 (CPM2ªF-4): Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar
Cuánto tiene de educación específica una materia escolar.
Ajuste de la materia a la categorización de su sentido conceptual
(qué es; para qué sirve; cómo me forma)

Seleccione en cada columna, según corresponda, funciones, hábitos, competencias y categorías de actividad que promueva con la materia

DATOS INDIVIDUALES		
Ocupación		
□ **Docente (por titulación)**	□ **Alumno**	
Del nivel educativo: □ Educación Infantil □ Educación Primaria □ Educación Secundaria Obligatoria □ Bachillerato □ Formación Profesional □ Enseñanzas de Régimen Especial □ Educación Superior □ Universidad □ Otra. Especificar:	Nivel educativo: □ Educación Infantil □ Educación Primaria □ Educación Secundaria Obligatoria □ Bachillerato □ Formación Profesional □ Enseñanzas de Régimen Especial □ Educación Superior □ Universidad □ Otra. Especificar:	
Área o materia de especialización como docente:	**Titulación que cursa (de ser el caso):**	
Nombre completo:		
País:		
Centro:		
Dirección:		
DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:		
Nivel escolar del sistema educativo. *Selecciona el que corresponda***:**		
□ Infantil	□ Bachillerato	□ Artes Plásticas
□ Primaria	□ Formación Profesional	□ Artes Escénicas: □ Conservatorio □ Danza
□ Secundaria obligatoria	□ Universidad	□ Audiovisual
Edad normal de los educandos en ese nivel:		

Sentido de la materia atendiendo a **FUNCIONES** reconocidas para las áreas de experiencia cultural	Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, **RASGOS DETERMINANTES Y HÁBITOS**
☐ **Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento**	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales
☐ **Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria**	
☐ **Función explicativa especulativa y aclaratoria**	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
☐ **Función expresiva de goce y disfrute estético, afectivo y emocional**	
☐ **Función de comunicación, interacción y cuidado**	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
☐ **Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional**	
☐ **Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y simbolizado**	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ **Función proyectiva normativa y prescriptiva**	
☐ **Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres**	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ **Función cultural, instructiva y de diversificación**	
☐ **Función creadora de identidad e individualización**	
☐ **Función lúdica**	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ **Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)**	

Sentido de la materia ajustado a **COMPETENCIAS** genéricas-transversales y básicas-específicas	Sentido de la materia atendiendo a **CATEGORÍAS DE ACTIVIDAD** contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos
☐ **Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ **Recordar** ☐ **Comprender**
☐ **Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ **Aplicación** ☐ **Análisis** ☐ **Síntesis**
☐ **Competencias genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. *Aprender a convivir*	☐ **Explicar** ☐ **Interpretar**
☐ **Competencias genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ **Modificar** ☐ **Innovar**
☐ **Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. *Aprender a ser*	☐ **Evaluar** ☐ **Crear**
☐ **Competencia básica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico- política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etcétera. *Aprender a construir cultura*	☐ **Compartir** ☐ **Participar** ☐ **Colaborar**
	☐ **Gestionar** ☐ **Administrar**
	☐ **Planificar** ☐ **Resolver**
	☐ **Informar** ☐ **Comunicar**
	☐ **Utilizar** ☐ **Conocer** ☐ **Clasificar**
	☐ **Controlar** ☐ **Reforzar** ☐ **Potenciar** (empoderar)
	☐ **Comparar** ☐ **Relacionar** ☐ **Indagar**

Cuestionario 5 (CPM2ªF-5): Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos

Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos
Categorización de las actitudes activadas en la materia
5.1. Actitud de reconocimiento del valor
5.2. Actitud de aceptación de un valor
5.3. Actitud de acogida a un valor
5.4. Actitud de entrega a un valor concreto
Seleccione en cada apartado, columna y bloque lo que proceda, teniendo en consideración la materia impartida

<table>
<tr><td colspan="4">DATOS INDIVIDUALES</td></tr>
<tr><td colspan="4">Ocupación</td></tr>
<tr><td colspan="2">□ Docente (por titulación)</td><td colspan="2">□ Alumno</td></tr>
<tr><td colspan="2">Del nivel educativo: □ Educación Infantil
□ Educación Primaria
□ Educación Secundaria Obligatoria
□ Bachillerato
□ Formación Profesional
□ Enseñanzas de Régimen Especial
□ Educación Superior
□ Universidad
□ Otra. Especificar:</td><td colspan="2">Nivel educativo: □ Educación Infantil
□ Educación Primaria
□ Educación Secundaria Obligatoria
□ Bachillerato
□ Formación Profesional
□ Enseñanzas de Régimen Especial
□ Educación Superior
□ Universidad
□ Otra. Especificar:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Área o materia de especialización como docente:</td><td colspan="2">Titulación que cursa (de ser el caso):</td></tr>
<tr><td colspan="4">Nombre completo:</td></tr>
<tr><td colspan="4">País:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Centro:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Dirección:</td></tr>
<tr><td colspan="4">DENOMINACIÓN DE LA MATERIA IMPARTIDA:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Nivel escolar del sistema educativo. Selecciona el que corresponda:</td></tr>
<tr><td>□ Infantil</td><td>□ Bachillerato</td><td colspan="2">□ Artes Plásticas</td></tr>
<tr><td>□ Primaria</td><td>□ Formación Profesional</td><td colspan="2">□ Artes Escénicas: □ Conservatorio □ Danza</td></tr>
<tr><td>□ Secundaria obligatoria</td><td>□ Universidad</td><td colspan="2">□ Audiovisual</td></tr>
<tr><td colspan="4">Edad normal de los educandos en ese nivel:</td></tr>
</table>

V.1. ACTITUD DE RECONOCIMIENTO DEL VALOR

Reconocer el valor quiere decir que diferenciamos los rasgos que hacen que algo sea valioso, con independencia de que se elija o no.

Ejemplo: "reconocemos al médico como valor, porque cura".

V.1.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ¿cuáles reconoce para su materia como tales, porque forman parte, en su opinión, de los valores educativos comunes de la materia que imparte?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES	**Son valores tales como:**					
Actividad interna relacionada: pensar	□ Atención	□ Selección	□ Memoria	□ Curiosidad	□ Observación	□ Fantasía
Carácter gnoseológico de educación	□ Imaginación	□ Comprensión	□ Argumentación	□ Racionalidad	□ Criterio	□ Juicio
AFECTIVOS	**Son valores tales como**:					
Actividad interna relacionada: sentir	□ Interés	□ Bondad	□ Amor	□ Altruismo		□ Templanza
Carácter integral de educación	□ Satisfacción	□ Polarización	□ Generosidad	□ Positividad		□ Compasión
VOLITIVOS	**Son valores tales como**:					
Actividad interna relacionada: querer	□ Perseverancia	□ Recompensa	□ Lealtad	□ Disciplina		□ Resiliencia
Carácter personal de educación	□ Paciencia	□ Valentía	□ Resistencia	□ Autoctonía		□ Compromiso
OPERATIVOS	**Son valores tales como**:					
Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción	□ Diligencia		□ Iniciativa	□ Eficacia	□ Eficiencia	
Carácter axiológico de educación	□ Serenidad		□ Liderazgo	□ Coherencia	□ Responsabilidad	
	□ Sentido del deber simple		□ Sentido del deber urgente		□ Sentido del deber fundamental	

PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:		
	□ Asertividad	□ Sensatez	□ Humildad
	□ Honorabilidad	□ Grandeza de miras	□ Autenticidad
	□ Integridad	□ identidad e individualización	□ Sentido de pertenencia
	□ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		□ Justicia
	□ Autonomía	□ Idoneidad	□ Conciencia moral
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:			
	□ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			□ Recursividad
	□ Emprendimiento	□ Competitividad	□ Simbolización	□ Innovación
	□ Conciencia de ser en el mundo		□ Conciencia de estar en el mundo	
	□ Conciencia de mentalidad	□ Sentido de trascendencia		□ Conciencia de espiritualidad
	□ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		□ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental	
	□ Sentido de inmanencia	□ Sentido de religación		□ Sentido estético
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	**Son valores tales como**:		
	□ Tolerancia	□ Relaciones de multiculturalidad	□ Relaciones de pluralismo
	□ Alteridad	□ Relaciones de igualdad	□ Relaciones de equivalencia
	□ Relaciones de apertura	□ Relaciones de diversidad	□ Relaciones de diferencia
	□ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		□ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	**Son valores tales como:**		
	□ La territorialidad	□ La globalidad	□ La localidad
	□ El desarrollo cívico nacional	□ Transnacional y planetario	□ La participación
	□ La socialización	□ La cooperación	□ El desarrollo solidario
	□ Lo glocal	□ Lo virtual	

TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	**Son valores tales como:**			
	□ Lo permanente	□ Lo ocasional	□ Lo continuo	□ Lo sincrónico
	□ Lo diacrónico	□ Lo intemporal	□ Lo procesual	□ Lo tradicional
	□ Lo habitual	□ Lo acostumbrado	□ Lo usual	□ Lo inusual
	□ Lo normal	□ Lo duradero	□ Lo perecedero	□ Lo temporal

FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:		
	□ Estético-artística	□ Filosófico-trascendental	□ Virtual
	□ Psico-social	□ Científico- tecnológica	□ Económica
	□ Físico-natural	□ Geográfico-ambiental	□ Ética
	□ Histórica	□ Literaria	□ Cívico-política
	□ Bio-sanitaria	□ Antropológico-cultural	□ Otras:

Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	**En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:**	
	□ Los corporales y estéticos	□ Los ambientales
	□ Los económicos	□ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento
	□ Los tecnológicos	□ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios
	□ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*	
	□ Artes plásticas o espaciales	□ Artes Corporales
	□ Artes escénicas y musicales	□ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
	□ Artes gastronómicas y culinarias	□ Artes ornamentales
	□ Artes gráficas	□ Artes virtuales
	□ Artes fotográficas y del diseño	□ Artes literarias
	□ Artes populares	□ Artesanía
	□ Otros:	

Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida	
	□ Participación en el juego	□ Diversión
	□ Rendimiento en el trabajo	□ Consecución de resultados
	□ Organización en el estudio	□ Dominio del objeto de estudio
	□ La curiosidad en la indagación y la exploración	□ Búsqueda de conocimiento
	□ La implicación en la tarea	□ Realización de acciones
	□ La interacción en la relación	□ Colaboración

V.1.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ¿cuáles reconoce para su materia como tales, porque forman parte, en su opinión, de los valores educativos específicos de su materia?

<table>
<tr><th>Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural</th><th>Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos</th></tr>
<tr><td>☐ Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias
Carácter gnoseológico
Hábitos Intelectuales</td></tr>
<tr><td>☐ Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria</td></tr>
<tr><td>☐ Función explicativa especulativa y aclaratoria</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos
Carácter integral
Hábitos Afectivos</td></tr>
<tr><td>☐ Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional</td></tr>
<tr><td>☐ Función de comunicación, interacción y cuidado</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos
Carácter personal
Hábitos Volitivos</td></tr>
<tr><td>☐ Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional</td></tr>
<tr><td>☐ Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios
Carácter axiológico
Hábitos Operativos (Sentido de acción)</td></tr>
<tr><td>☐ Función proyectiva normativa y prescriptiva</td></tr>
<tr><td>☐ Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres</td><td rowspan="3">☐ Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos
Carácter patrimonial
Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)</td></tr>
<tr><td>☐ Función cultural, instructiva y de diversificación</td></tr>
<tr><td>☐ Función creadora de identidad e individualización</td></tr>
<tr><td>☐ Función lúdica</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas
Carácter espiritual
(creatividad de la mente humana)
Hábitos creadores significacionales</td></tr>
<tr><td>☐ Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)</td></tr>
<tr><th>Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas</th><th>Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos</th></tr>
<tr><td>☐ Competencias genéricas instrumentales
Saber de experto para conocer.
Aprender a conocer</td><td>☐ Recordar ☐ Comprender
☐ Aplicación ☐ Análisis ☐ Síntesis</td></tr>
<tr><td>☐ Competencias genéricas técnicas
Saber hacer, aplicar y transferir.
Aprender a hacer</td><td>☐ Explicar ☐ Interpretar
☐ Modificar ☐ Innovar</td></tr>
<tr><td>☐ Competencias genéricas Interpersonales-sociales
Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. Aprender a convivir</td><td>☐ Evaluar ☐ Crear
☐ Compartir ☐ Participar ☐ Colaborar</td></tr>
<tr><td>☐ Competencias genéricas Sistémicas-organizativas
Saber organizar y comprender la totalidad.
Aprender a estar</td><td>☐ Gestionar ☐ Administrar
☐ Planificar ☐ Resolver</td></tr>
<tr><td>☐ Competencias genéricas personales
Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad.
Aprender a ser</td><td>☐ Informar ☐ Comunicar
☐ Utilizar ☐ Conocer ☐ Clasificar</td></tr>
<tr><td>☐ Competencia básica vinculada a áreas:
Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.
Aprender a construir cultura</td><td>☐ Controlar ☐ Reforzar ☐ Potenciar (empoderar)
☐ Comparar ☐ Relacionar ☐ Indagar</td></tr>
</table>

V.2. ACTITUD DE ACEPTACIÓN DE UN VALOR

Aceptar significa querer comprometerse con algo, como medio o como fin, para realizarlo. Ejemplo: Reconozco el valor de hacerse médico o hacerse arquitecto, pero yo quiero ser médico, ya que el significado de médico se ajusta mejor a mis fines y capacidades, si bien ambas opciones son reconocidas como valiosas.

V.2.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, RECONOCIDOS, ¿con cuáles se comprometería a trabajar en su materia, porque en el desarrollo educativo de la misma los elige como medio o como fin de su intervención?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Positividad	☐ Compasión	
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia	☐ Recompensa	☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia	
	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso	
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia		☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia	
	☐ Serenidad		☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad	
	☐ Sentido del deber simple		☐ Sentido del deber urgente		☐ Sentido del deber fundamental	

PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad	
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad	
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia	
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		☐ Justicia	
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral	
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:			
	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			☐ Recursividad
	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización	☐ Innovación
	☐ Conciencia de ser en el mundo		☐ Conciencia de estar en el mundo	
	☐ Conciencia de mentalidad	☐ Sentido de trascendencia	☐ Conciencia de espiritualidad	
	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental	
	☐ Sentido de inmanencia	☐ Sentido de religación	☐ Sentido estético	
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	**Son valores tales como**:			
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad	☐ Relaciones de pluralismo	
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad	☐ Relaciones de equivalencia	
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad	☐ Relaciones de diferencia	
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad	
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	**Son valores tales como:**			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	☐ Lo tradicional
	☐ Lo habitual	☐ Lo acostumbrado	☐ Lo usual	☐ Lo inusual
	☐ Lo normal	☐ Lo duradero	☐ Lo perecedero	☐ Lo temporal

<table>
<tr><td rowspan="11">FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD

Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica

(Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)</td><td colspan="4">Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:</td></tr>
<tr><td>☐ Estético-artística</td><td>☐ Filosófico-trascendental</td><td>☐ Virtual</td></tr>
<tr><td>☐ Psico-social</td><td>☐ Científico- tecnológica</td><td>☐ Económica</td></tr>
<tr><td>☐ Físico-natural</td><td>☐ Geográfico-ambiental</td><td>☐ Ética</td></tr>
<tr><td>☐ Histórica</td><td>☐ Literaria</td><td>☐ Cívico-política</td></tr>
<tr><td>☐ Bio-sanitaria</td><td>☐ Antropológico-cultural</td><td>☐ Otras:</td></tr>
<tr><td colspan="4">En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Los corporales y estéticos</td><td colspan="2">☐ Los ambientales</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Los económicos</td><td colspan="2">☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Los tecnológicos</td><td colspan="2">☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios</td></tr>
<tr><td colspan="4">☐ Los artísticos. Señale a continuación los 5 más frecuentes:</td></tr>
<tr><td></td><td>☐ Artes plásticas o espaciales</td><td>☐ Artes Corporales</td></tr>
<tr><td></td><td>☐ Artes escénicas y musicales</td><td>☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas</td></tr>
<tr><td></td><td>☐ Artes gastronómicas y culinarias</td><td>☐ Artes ornamentales</td></tr>
<tr><td></td><td>☐ Artes gráficas</td><td>☐ Artes virtuales</td></tr>
<tr><td></td><td>☐ Artes fotográficas y del diseño</td><td>☐ Artes literarias</td></tr>
<tr><td></td><td>☐ Artes populares</td><td>☐ Artesanía</td></tr>
<tr><td colspan="4">☐ Otros:</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA

(juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación)

Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación</td><td colspan="4">Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Participación en el juego</td><td colspan="2">☐ Diversión</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Rendimiento en el trabajo</td><td colspan="2">☐ Consecución de resultados</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Organización en el estudio</td><td colspan="2">☐ Dominio del objeto de estudio</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ La curiosidad en la indagación y la exploración</td><td colspan="2">☐ Búsqueda de conocimiento</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ La implicación en la tarea</td><td colspan="2">☐ Realización de acciones</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ La interacción en la relación</td><td colspan="2">☐ Colaboración</td></tr>
</table>

V.2.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, RECONOCIDOS, ¿con cuáles se comprometería a trabajar en su materia, porque en el desarrollo educativo de la misma los elige como medio o como fin de su intervención?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	**Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos**
☐ **Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento**	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales
☐ **Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria**	
☐ **Función explicativa especulativa y aclaratoria**	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
☐ **Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional**	
☐ **Función de comunicación, interacción y cuidado**	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
☐ **Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional**	
☐ **Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y**	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ **Función proyectiva normativa y prescriptiva**	
☐ **Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres**	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ **Función cultural, instructiva y de diversificación**	
☐ **Función creadora de identidad e individualización**	
☐ **Función lúdica**	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ **Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)**	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	**Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos**		
☐ **Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ **Recordar**	☐ **Comprender**	
	☐ **Aplicación**	☐ **Análisis**	☐ **Síntesis**
☐ **Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ **Explicar**	☐ **Interpretar**	
	☐ **Modificar**	☐ **Innovar**	
☐ **Competencias genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. A*prender a convivir*	☐ **Evaluar**	☐ **Crear**	
	☐ **Compartir**	☐ **Participar**	☐ **Colaborar**
☐ **Competencias genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ **Gestionar**	☐ **Administrar**	
	☐ **Planificar**	☐ **Resolver**	
☐ **Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. A*prender a ser*	☐ **Informar**	☐ **Comunicar**	
	☐ **Utilizar**	☐ **Conocer**	☐ **Clasificar**
☐ **Competencia básica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. *Aprender a construir cultura*	☐ **Controlar**	☐ **Reforzar**	☐ **Potenciar** (empoderar)
	☐ **Comparar**	☐ **Relacionar**	☐ **Indagar**

V.3. ACTITUD DE ACOGIDA A UN VALOR

Significa que se integran esos valores en el proyecto educativo desarrollado desde la materia escolar impartida en un determinado nivel; es decir, decide actuar con ellos.

V.3.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ACEPTADOS, ¿cuáles integraría como tales en el proyecto educativo de la materia que imparte, porque puede resolverlos o realizarlos bien en el nivel escolar en el que está trabajando?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Positividad	☐ Compasión	
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia	☐ Recompensa	☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia	
	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso	
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia	☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia		
	☐ Serenidad	☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad		
	☐ Sentido del deber simple	☐ Sentido del deber urgente	☐ Sentido del deber fundamental			
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad			
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad			
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia			
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		☐ Justicia			
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral			
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)			☐ Recursividad		
	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización	☐ Innovación		
	☐ Conciencia de ser en el mundo		☐ Conciencia de estar en el mundo			
	☐ Conciencia de mentalidad	☐ Sentido de trascendencia	☐ Conciencia de espiritualidad			
	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental			
	☐ Sentido de inmanencia	☐ Sentido de religación	☐ Sentido estético			
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	**Son valores tales como**:					
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad	☐ Relaciones de pluralismo			
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad	☐ Relaciones de equivalencia			
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad	☐ Relaciones de diferencia			
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad			

TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	**Son valores tales como:**			
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad	
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación	
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario	
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual		
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	**Son valores tales como:**			
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	☐ Lo tradicional
	☐ Lo habitual	☐ Lo acostumbrado	☐ Lo usual	☐ Lo inusual
	☐ Lo normal	☐ Lo duradero	☐ Lo perecedero	☐ Lo temporal

FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otras:

Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	**En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:**	
	☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales
	☐ Los económicos	☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento
	☐ Los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios
	☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*	
	☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Artes Corporales
	☐ Artes escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
	☐ Artes gastronómicas y culinarias	☐ Artes ornamentales
	☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales
	☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias
	☐ Artes populares	☐ Artesanía
	☐ Otros:	

Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida	
	☐ Participación en el juego	☐ Diversión
	☐ Rendimiento en el trabajo	☐ Consecución de resultados
	☐ Organización en el estudio	☐ Dominio del objeto de estudio
	☐ La curiosidad en la indagación y la exploración	☐ Búsqueda de conocimiento
	☐ La implicación en la tarea	☐ Realización de acciones
	☐ La interacción en la relación	☐ Colaboración

V.3.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ACEPTADOS, ¿cuáles integraría como tales en el proyecto educativo de la materia que imparte, porque puede resolverlos o realizarlos bien en el nivel escolar en el que está trabajando?

<table>
<tr><th>Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural</th><th>Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos</th></tr>
<tr><td>☐ Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias
Carácter gnoseológico</td></tr>
<tr><td>☐ Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria</td></tr>
<tr><td>☐ Función explicativa especulativa y aclaratoria</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos
Carácter integral</td></tr>
<tr><td>☐ Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional</td></tr>
<tr><td>☐ Función de comunicación, interacción y cuidado</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos
Carácter personal
Hábitos Volitivos</td></tr>
<tr><td>☐ Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional</td></tr>
<tr><td>☐ Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios
Carácter axiológico
Hábitos Operativos (Sentido de acción)</td></tr>
<tr><td>☐ Función proyectiva normativa y prescriptiva</td></tr>
<tr><td>☐ Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres</td><td rowspan="3">☐ Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos
Carácter patrimonial
Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)</td></tr>
<tr><td>☐ Función cultural, instructiva y de diversificación</td></tr>
<tr><td>☐ Función creadora de identidad e individualización</td></tr>
<tr><td>☐ Función lúdica</td><td rowspan="2">☐ Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas
Carácter espiritual
(creatividad de la mente humana)
Hábitos creadores significacionales</td></tr>
<tr><td>☐ Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)</td></tr>
<tr><th>Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas</th><th colspan="3">Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos</th></tr>
<tr><td rowspan="2">☐ Competencias genéricas instrumentales
Saber de experto para conocer.
Aprender a conocer</td><td colspan="2">☐ Recordar</td><td>☐ Comprender</td></tr>
<tr><td>☐ Aplicación</td><td>☐ Análisis</td><td>☐ Síntesis</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☐ Competencias genéricas técnicas
Saber hacer, aplicar y transferir.
Aprender a hacer</td><td colspan="2">☐ Explicar</td><td>☐ Interpretar</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Modificar</td><td>☐ Innovar</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☐ Competencias genéricas Interpersonales-sociales
Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. Aprender a convivir</td><td colspan="2">☐ Evaluar</td><td>☐ Crear</td></tr>
<tr><td>☐ Compartir</td><td>☐ Participar</td><td>☐ Colaborar</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☐ Competencias genéricas Sistémicas-organizativas
Saber organizar y comprender la totalidad.
Aprender a estar</td><td colspan="2">☐ Gestionar</td><td>☐ Administrar</td></tr>
<tr><td colspan="2">☐ Planificar</td><td>☐ Resolver</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☐ Competencias genéricas personales
Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad.
Aprender a ser</td><td colspan="2">☐ Informar</td><td>☐ Comunicar</td></tr>
<tr><td>☐ Utilizar</td><td>☐ Conocer</td><td>☐ Clasificar</td></tr>
<tr><td rowspan="2">☐ Competencia básica vinculada a áreas:
Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc.
Aprender a construir cultura</td><td>☐ Controlar</td><td>☐ Reforzar</td><td>☐ Potenciar (empoderar)</td></tr>
<tr><td>☐ Comparar</td><td>☐ Relacionar</td><td>☐ Indagar</td></tr>
</table>

V.4. ACTITUD DE ENTREGA A UN VALOR CONCRETO

Significa que se entusiasma con el desarrollo de determinados valores educativos, porque su realización le produce satisfacción positiva como profesional de la educación desde la materia escolar impartida.

V.4.a) De todos los VALORES COMUNES de educación, ACOGIDOS, ¿cuáles recibirán especial dedicación en su materia, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando pues, son los valores que, al integrarlos en sus proyectos educativos de aula, le despiertan sensibilidad afectiva y se entusiasma con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal?

Tipos de valores	Valores comunes de educación					
INTELECTUALES Actividad interna relacionada: pensar Carácter gnoseológico de educación	**Son valores tales como:**					
	☐ Atención	☐ Selección	☐ Memoria	☐ Curiosidad	☐ Observación	☐ Fantasía
	☐ Imaginación	☐ Comprensión	☐ Argumentación	☐ Racionalidad	☐ Criterio	☐ Juicio
AFECTIVOS Actividad interna relacionada: sentir Carácter integral de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Interés	☐ Bondad	☐ Amor	☐ Altruismo	☐ Templanza	
	☐ Satisfacción	☐ Polarización	☐ Generosidad	☐ Positividad	☐ Compasión	
VOLITIVOS Actividad interna relacionada: querer Carácter personal de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Perseverancia	☐ Recompensa	☐ Lealtad	☐ Disciplina	☐ Resiliencia	
	☐ Paciencia	☐ Valentía	☐ Resistencia	☐ Autoctonía	☐ Compromiso	
OPERATIVOS Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción Carácter axiológico de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Diligencia	☐ Iniciativa	☐ Eficacia	☐ Eficiencia		
	☐ Serenidad	☐ Liderazgo	☐ Coherencia	☐ Responsabilidad		
	☐ Sentido del deber simple	☐ Sentido del deber urgente	☐ Sentido del deber fundamental			
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos Carácter patrimonial de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Asertividad	☐ Sensatez	☐ Humildad			
	☐ Honorabilidad	☐ Grandeza de miras	☐ Autenticidad			
	☐ Integridad	☐ identidad e individualización	☐ Sentido de pertenencia			
	☐ Sentido de intimidad y pudor en actuación interna y externa		☐ Justicia			
	☐ Autonomía	☐ Idoneidad	☐ Conciencia moral			
CREATIVOS, INNOVADORES Actividad interna relacionada: crear, simbolizar Carácter espiritual de educación	**Son valores tales como**:					
	☐ Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia)		☐ Recursividad			
	☐ Emprendimiento	☐ Competitividad	☐ Simbolización	☐ Innovación		
	☐ Conciencia de ser en el mundo		☐ Conciencia de estar en el mundo			
	☐ Conciencia de mentalidad	☐ Sentido de trascendencia	☐ Conciencia de espiritualidad			
	☐ Conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico)		☐ Conciencia de relación entre lo físico y lo mental			
	☐ Sentido de inmanencia	☐ Sentido de religación	☐ Sentido estético			
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Categoría conceptual de sentido pedagógico: género	**Son valores tales como**:					
	☐ Tolerancia	☐ Relaciones de multiculturalidad	☐ Relaciones de pluralismo			
	☐ Alteridad	☐ Relaciones de igualdad	☐ Relaciones de equivalencia			
	☐ Relaciones de apertura	☐ Relaciones de diversidad	☐ Relaciones de diferencia			
	☐ Relaciones de integración territorial de diferencias culturales		☐ Relaciones de inclusión transnacional de la diversidad			

TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES Categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio	**Son valores tales como:**		
	☐ La territorialidad	☐ La globalidad	☐ La localidad
	☐ El desarrollo cívico nacional	☐ Transnacional y planetario	☐ La participación
	☐ La socialización	☐ La cooperación	☐ El desarrollo solidario
	☐ Lo glocal	☐ Lo virtual	

TEMPORALES, DE PERMANENCIA Categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo	**Son valores tales como:**		
	☐ Lo permanente	☐ Lo ocasional	☐ Lo continuo	☐ Lo sincrónico
	☐ Lo diacrónico	☐ Lo intemporal	☐ Lo procesual	☐ Lo tradicional
	☐ Lo habitual	☐ Lo acostumbrado	☐ Lo usual	☐ Lo inusual
	☐ Lo normal	☐ Lo duradero	☐ Lo perecedero	☐ Lo temporal

FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD **Categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica** (Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)	Son valores de la formación general derivados dentro de un territorio del contenido de las áreas de experiencia cultural:		
	☐ Estético-artística	☐ Filosófico-trascendental	☐ Virtual
	☐ Psico-social	☐ Científico- tecnológica	☐ Económica
	☐ Físico-natural	☐ Geográfico-ambiental	☐ Ética
	☐ Histórica	☐ Literaria	☐ Cívico-política
	☐ Bio-sanitaria	☐ Antropológico-cultural	☐ Otras:

En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los valores tales como:		
☐ Los corporales y estéticos	☐ Los ambientales	
☐ Los económicos	☐ Los de ocio, tiempo libre y esparcimiento	
☐ Los tecnológicos	☐ Los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios	
☐ Los artísticos. *Señale a continuación los 5 más frecuentes:*		
	☐ Artes plásticas o espaciales	☐ Artes Corporales
	☐ Artes escénicas y musicales	☐ Artes sonoras; visuales y cinematográficas
	☐ Artes gastronómicas y culinarias	☐ Artes ornamentales
	☐ Artes gráficas	☐ Artes virtuales
	☐ Artes fotográficas y del diseño	☐ Artes literarias
	☐ Artes populares	☐ Artesanía
☐ Otros:		

Valores comunes vinculados a la ACTIVIDAD COMÚN EXTERNA (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación	Elija en cada columna los más afines al contenido de la materia escolar impartida	
	☐ Participación en el juego	☐ Diversión
	☐ Rendimiento en el trabajo	☐ Consecución de resultados
	☐ Organización en el estudio	☐ Dominio del objeto de estudio
	☐ La curiosidad en la indagación y la exploración	☐ Búsqueda de conocimiento
	☐ La implicación en la tarea	☐ Realización de acciones
	☐ La interacción en la relación	☐ Colaboración

V.4.b) De todos los VALORES ESPECÍFICOS de educación, ACOGIDOS, ¿cuáles recibirán especial dedicación en su materia, porque sin ellos tendría conciencia de no estar educando pues, son los valores que, al integrarlos en sus proyectos educativos de aula, le despiertan sensibilidad afectiva y se entusiasma con ellos, bien por conciencia profesional, bien por empatía personal?

Sentido de la materia atendiendo a funciones reconocidas para las áreas de experiencia cultural	**Sentido de la materia relacionando valores, actividad común interna, rasgos determinantes y hábitos**
☐ **Función narrativa, fabuladora y de entretenimiento**	☐ **Relacionar valores y pensamiento articulando ideas y creencias** *Carácter gnoseológico* Hábitos Intelectuales
☐ **Función operativa, curativa, iterativa y revalidatoria**	
☐ **Función explicativa especulativa y aclaratoria**	☐ **Relacionar valores y sentimientos buscando la concordancia ente ambos** *Carácter integral* Hábitos Afectivos
☐ **Función expresiva de goce y disfrute estético y emocional**	
☐ **Función de comunicación, interacción y cuidado**	☐ **Relacionar valores y obligación buscando compromiso con ellos** *Carácter personal* Hábitos Volitivos
☐ **Función interpretativa de signos y símbolos, de representación simbólica, notativa y significacional**	
☐ **Función comprensiva de adaptación, acomodación y asimilación de la condición humana al mundo real y**	☐ **Relacionar valores y elecciones buscando integrar fines y medios** *Carácter axiológico* Hábitos Operativos (Sentido de acción)
☐ **Función proyectiva normativa y prescriptiva**	
☐ **Función socializadora de ritos mitos, usos y costumbres**	☐ **Relacionar valores y decisiones integrando elecciones en proyectos** *Carácter patrimonial* Hábitos Proyectivos (Sentido de vida)
☐ **Función cultural, instructiva y de diversificación**	
☐ **Función creadora de identidad e individualización**	
☐ **Función lúdica**	☐ **Relacionar valores y creaciones buscando interpretaciones simbólicas** *Carácter espiritual* (creatividad de la mente humana) Hábitos creadores significacionales
☐ **Función ejemplarizante (elaboradora, constructiva, edificante)**	

Sentido de la materia ajustado a competencias genéricas-transversales y básicas-específicas	**Sentido de la materia atendiendo a categorías de actividad contrastadas de las taxonomías de objetivos educativos**		
☐ **Competencias genéricas instrumentales** Saber de experto para conocer. *Aprender a conocer*	☐ **Recordar**	☐ **Comprender**	
	☐ **Aplicación**	☐ **Análisis**	☐ **Síntesis**
☐ **Competencias genéricas técnicas** Saber hacer, aplicar y transferir. *Aprender a hacer*	☐ **Explicar**	☐ **Interpretar**	
	☐ **Modificar**	☐ **Innovar**	
☐ **Competencias genéricas Interpersonales-sociales** Saber participar, comunicarse colaborar y comprender al otro y al grupo. A*prender a convivir*	☐ **Evaluar**	☐ **Crear**	
	☐ **Compartir**	☐ **Participar**	☐ **Colaborar**
☐ **Competencias genéricas Sistémicas-organizativas** Saber organizar y comprender la totalidad. *Aprender a estar*	☐ **Gestionar**	☐ **Administrar**	
	☐ **Planificar**	☐ **Resolver**	
☐ **Competencias genéricas personales** Saber ser, con autonomía, juicio y responsabilidad. A*prender a ser*	☐ **Informar**	☐ **Comunicar**	
	☐ **Utilizar**	☐ **Conocer**	☐ **Clasificar**
☐ **Competencia básica vinculada a áreas:** Estético-artística; psico-social; físico-natural; histórica: filosófico- trascendental; científico- tecnológica; geográfico-ambiental; lingüístico-literaria; informático-virtual; económica; ética; cívico-política; bio-sanitaria; antropológico-cultural, etc. *Aprender a construir cultura*	☐ **Controlar**	☐ **Reforzar**	☐ **Potenciar** (empoderar)
	☐ **Comparar**	☐ **Relacionar**	☐ **Indagar**

ANEXO 1. Matriz CPM2ªF-1.
Cuánto del ámbito de educación identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito
Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente)
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico- tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco):
Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja
Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:

En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes):
Dimensiones generales de intervención pedagógica: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter (construir procesos), proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos).
Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear
Actividad común externa: Juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)
Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción: realidad y normatividad en el conocimiento; especificidad, especialización y competencia para la función; autoridad institucionalizada en la acción profesional; libertad compasiva en la relación; actividad controlada en los agentes; dirección temporal en los procesos; significado y finalidad en los productos alcanzados; oportunidad organizativa en los medios

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA
(tacha en cada apartado los que consideres más frecuentes en tu interacción)
Rasgos de significado real de educación correlativos con:
- **Actividad común interna:** *carácter gnoseológico* (pensar), *carácter integral* (sentir), *carácter personal* (querer), *carácter axiológico* (elegir hacer), *carácter patrimonial* (decidir actuar), *carácter espiritual* (crear)
- **Sentido pedagógico**: *territorial* (categoría clasificatoria de espacio), *duradero* (categoría clasificatoria de tiempo), *cultural* (categoría clasificatoria de género), *formativo* (categoría clasificatoria de diferencia específica)
- **Actividad común externa:** *carácter lúdico* (juego), *carácter constructivo* (trabajo), *carácter edificador* (estudio), *carácter indagatorio* (exploración), *carácter elaborador* (intervención), *carácter relacionador* (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:
- Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental,
- convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse,
- divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar.

Principios de educación correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):
- *Comprensión cognitiva* (integración cognitiva de lo adquirido), *Expresión afectiva-positiva* (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) *Autenticidad* (compromiso original autóctono del agente), *Responsabilidad* (sentido de acción coherente); *Individualización* (sentido de vida idóneo identitario), *Interpretación creativa de símbolos* (integración innovadora y creativa en cada acción).
- *Socialización territorializada* del agente; *progresividad del perfeccionamiento* (acumulación progresiva del perfeccionamiento), *diversidad y diferencia* (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); *interés* en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural.
- Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.

Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel escolar dentro del sistema educativo (elige la que más se ajusta a tu intervención desde la materia):
Educación común (la materia entendida como *ámbito general de educación***,** es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)
Educación específica (la materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)
Educación especializada (la materia entendida como *ámbito vocacional y profesional***,** es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2. Matriz CPM2ªF-2.
Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo
Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

Área de experiencia cultural cuyo contenido es propio de mi materia (tacha como máximo tres áreas que utilices o tengan relación con el contenido de tu materia frecuentemente)
(Áreas de experiencia cultural que delimitan los ámbitos de educación: Estético-artística, psico-social, físico-natural, histórica, filosófico-trascendental, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, ética, cívico-política, bio-sanitaria, antropológico-cultural, etc.)

Formas de expresión a utilizar frecuentemente en la enseñanza de la materia (tacha como máximo cinco):
Expresión plástica, expresión dinámica (mímica, no-verbal, gestual y rítmica), expresión lingüística (verbal: oral, escrita y de signos), expresión matemática, expresión musical, expresión audiovisual, expresión digital, expresión mediática (prensa, radio, televisión), expresión gráfica, táctil, olfativa y gustativa, expresión mixta o compleja
Otras Formas de expresión no especificadas que utilices:

En la intervención vamos a trabajar desde la materia (tacha las más frecuentes):
Dimensiones generales de intervención pedagógica: Inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad-carácter (construir procesos), proyectividad-personalidad (construir metas y proyectos), creatividad (construir cultura y símbolos).
Actividad común interna: Pensar; sentir; querer; elegir hacer; decidir actuar; innovar-crear
Actividad común externa: Juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación
Procesos que vamos a utilizar en la materia para educar: Autoeducación, Heteroeducación (formales, no formales, informales)
Principios de intervención pedagógica en los que vamos a fundamentar la acción: realidad y normatividad en el conocimiento; especificidad, especialización y competencia para la función; autoridad institucionalizada en la acción profesional; libertad compasiva en la relación; actividad controlada en los agentes; dirección temporal en los procesos; significado y finalidad en los productos alcanzados; oportunidad organizativa en los medios

SIGNIFICADO REAL DE EDUCACIÓN EN LA MATERIA IMPARTIDA
(tacha en cada apartado los que consideres más frecuentes en tu interacción)
Rasgos de significado real de educación correlativos con:
- **Actividad común interna:** *carácter gnoseológico* (pensar), *carácter integral* (sentir), *carácter personal* (querer), *carácter axiológico* (elegir hacer), *carácter patrimonial* (decidir actuar), *carácter espiritual (*crear)
- **Sentido pedagógico**: *territorial* (categoría clasificatoria de espacio), *duradero* (categoría clasificatoria de tiempo), *cultural* (categoría clasificatoria de género), *formativo* (categoría clasificatoria de diferencia específica)
- **Actividad común externa:** *carácter lúdico* (juego), *carácter constructivo* (trabajo), *carácter edificador* (estudio), *carácter indagatorio* (exploración), *carácter elaborador* (intervención), *carácter relacionador* (relación)

Fines generales buscados relativos a rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6) del significado de educación:
- Sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental,
- convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse,
- divertirse, consecución de resultados, dominio del objeto de estudio, búsqueda de conocimiento, realización de acciones, colaborar.

Principios de educación correlativos de rasgos de carácter interno (6), de sentido pedagógico (4) de carácter externo (6):
- *Comprensión cognitiva* (integración cognitiva de lo adquirido), *Expresión afectiva-positiva* (integración afectivo-expresiva de positividad y desarrollo dimensional equilibrado) *Autenticidad* (compromiso original autóctono del agente), *Responsabilidad* (sentido de acción coherente); *Individualización* (sentido de vida idóneo identitario), *Interpretación creativa de símbolos* (integración innovadora y creativa en cada acción).
- *Socialización territorializada* del agente; *progresividad del perfeccionamiento* (acumulación progresiva del perfeccionamiento), *diversidad y diferencia* (respecto de la condición individual, social, histórica y de especie del educando); *interés* en la formación (común, específica y especializada -vocacional y profesional-, según el caso) con el contenido de las áreas de experiencia cultural.
- Participación, rendimiento, organización, curiosidad, implicación, interacción.

Acepción técnica de ámbito de educación que vamos a desarrollar con la materia integrada en un nivel escolar dentro del sistema educativo (elige la que más se ajusta a tu intervención desde la materia):
Educación común (la materia entendida como *ámbito general de educación***,** es decir, instrumento para desarrollar los valores vinculados al significado de Educación)
Educación específica (la materia entendida como *ámbito de educación general*, es decir, instrumento para desarrollar en todos los educandos valores de contenido vinculados al sentido conceptual propio del contenido de cada materia: qué es, para qué sirve, cómo me desarrolla y forma esa materia)
Educación especializada (la materia entendida como *ámbito vocacional y profesional***,** es decir, instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del contenido de la materia como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse)

Medios internos y medios externos que vamos a utilizar (Tacha los que uses más frecuentemente en tu materia):
Competencias adecuadas: talento, talante, tesón-tenacidad, temple, trayectoria personal, tono vital creador
Capacidades específicas para hábitos: intelectuales (*racionalidad*), afectivos (*sentimentalidad*), volitivos (*volitividad*), operativos (*intencionalidad*), proyectivos (*moralidad*), creativos-significacionales (sensibilidad espiritual creadora: *empatividad*)
Disposiciones básicas correspondientes: juicio-criterio; templanza-compasión; fortaleza; prudencia; justicia; concientización
Destrezas internas vinculadas: Atención selectiva; interés satisfactorio; Disciplina y resiliencia; Diligencia y serenidad; Asertividad y sensatez; Simbolización y recursividad.
Medios externos: Actividad común externa; deberes; premios; castigos; recursos materiales; actividades instrumentales propias de la actividad común externa (lectura, escritura, calculo, dibujo, ritmo, por ejemplo, u otras).

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 3. Matriz CPM2ªF-3.
Cuánto hay de educación común en una materia escolar
Marca los valores educativos comunes que promueves desde la materia que impartes

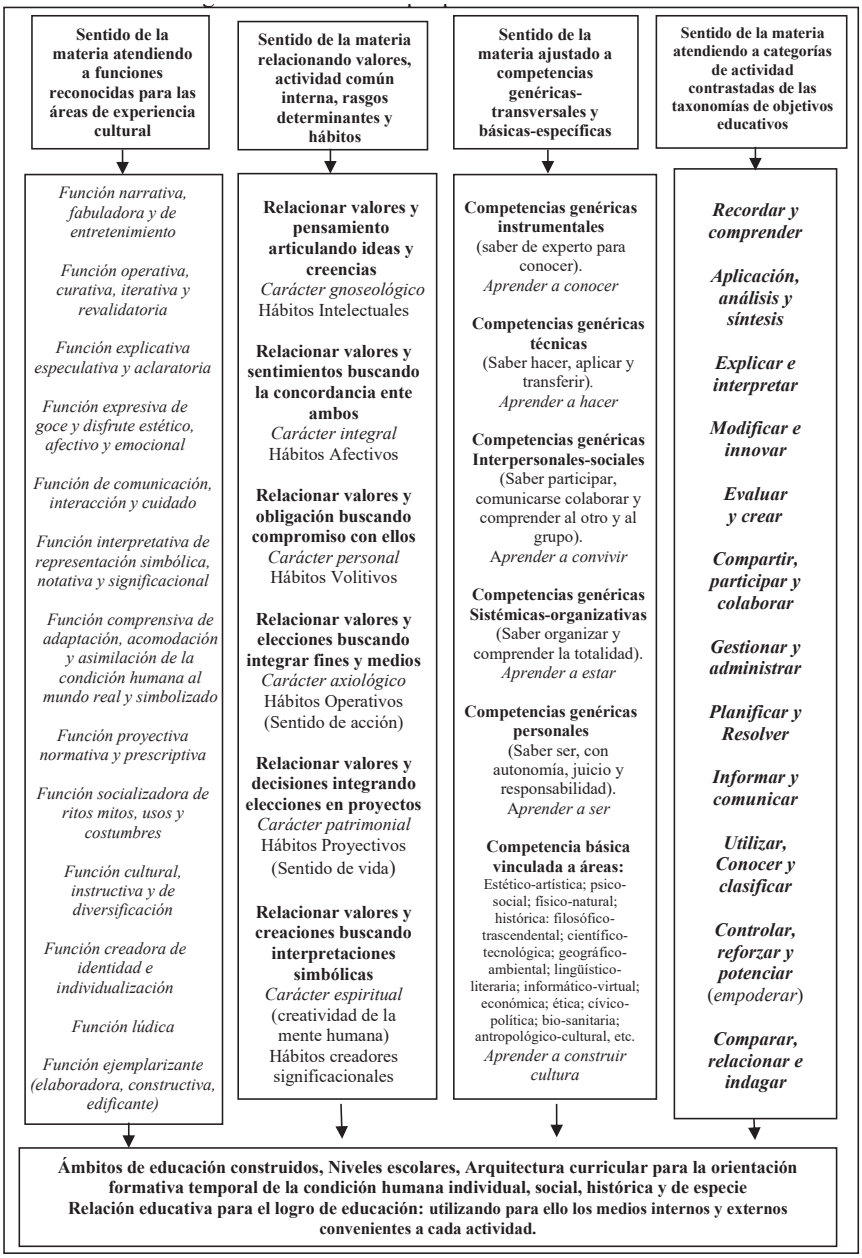
Tipos de valores	Valores comunes de educación
INTELECTUALES (Actividad interna relacionada: pensar) Carácter gnoseológico de educación	Relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias. Valores vinculados al talento, la racionalidad, a las ideas y a las formas de pensar del hombre y a la articulación de valores pensados y creídos con la realidad. Son valores que reflejan sabiduría, conocimiento y sentido crítico. **Son valores tales como:** Atención, selección, Memoria, Curiosidad, Observación, Fantasía, Imaginación, Comprensión, Argumentación, racionalidad, criterio, juicio, etc.
AFECTIVOS (Actividad interna relacionada: sentir, sentimientos) Carácter integral de educación	Relación valor-sentimiento. Valores vinculados al talante, la emoción, sentimientos, afectos, pasiones, y actitudes respecto del yo, el otro y lo otro. Reflejan la experiencia sentida del valor, felicidad, apego, templanza, compasión y positividad. **Son valores tales como**: Interés, satisfacción, Polarización, Bondad, Altruismo, Amor, Generosidad, compasión, positividad, etc.
VOLITIVOS (Actividad interna relacionada: querer) Carácter personal de educación	Relación valor-obligación. Valores vinculados a la capacidad de determinación de los seres humanos para comprometerse con las reglas, las normas y lo decidido. Son valores que forjan la resistencia de ánimo para soportar el esfuerzo, la adversidad y demorar la recompensa, impidiendo, con coraje, quebrar la voluntad. Son valores que reflejan el tesón, la determinación y fortaleza de la persona. **Son valores tales como**: Perseverancia, Paciencia, Recompensa, Valentía, Lealtad, Resistencia, Disciplina, Resiliencia, autoctonía, compromiso etc.
OPERATIVOS (Actividad interna relacionada: hacer, elegir hacer, sentido de acción) Carácter axiológico de educación	Relación valor-elección. Valores vinculados a la construcción de procesos, al sentido de acción. Se orientan a la capacidad de elegir estableciendo relación medios y fines, para poder actuar con sentido de acción responsable y coherente. Son valores que reflejan el temple, la intencionalidad y la prudencia. **Son valores tales como**: Diligencia, Serenidad, Iniciativa, Liderazgo, Eficacia, Eficiencia, coherencia, responsabilidad, sentido del deber simple, sentido del deber urgente y sentido del deber fundamental, etc.
PROYECTIVOS, MORALES, IDENTITARIOS y del SENTIDO DE VIDA (Actividad interna relacionada: proyectar, decidir metas y proyectos) Carácter patrimonial de educación	Relación valor-decisión. Valores vinculados a la construcción de metas y al sentido de vida. Se ocupan de la capacidad humana de justificar decisiones y proyectos. Desarrollan sentido de identidad e individualización. Son valores que reflejan autonomía, trayectoria personal, moralidad, sentido de vida idóneo, justicia y conciencia moral. **Son valores tales como**: Asertividad, Sensatez, Humildad, Integridad, Honorabilidad, Grandeza de miras, Autenticidad, Sentido de pertenencia, identidad e individualización, Sentido de intimidad y pudor en la acción interna y externa, justicia, autonomía, idoneidad, conciencia moral, etc.

CREATIVOS, INNOVADORES (Actividad interna relacionada: crear, simbolizar) Carácter espiritual de educación	Relación valor-creaciones, vinculando lo físico y lo mental. Valores vinculados a la construcción de cultura y signos. Permiten interpretar y simbolizar la realidad de manera creativa e innovadora en cualquiera de los ejes de creatividad humana. Son valores de la construcción de cultura que reflejan tono vital creador, sensibilidad espiritual creadora (empatividad), consciencia y capacidad de notación, la significación y la concientización como conciencia de ser y estar en el mundo. Son valores relativos a la transcendencia, la inmanencia y la religación, la corporeidad espiritual creadora y al sentido estético. **Son valores tales como**: Descarga (sacar partido de las carencias como recurso de subsistencia), Recursividad, Emprendimiento, Competitividad, Simbolización, Innovación, conciencia de ser en el mundo, conciencia de estar en el mundo, conciencia de espiritualidad, conciencia de mentalidad, conciencia de relación entre lo físico y lo mental, conciencia de corporeidad en la acción (tono estático y dinámico), sentido de inmanencia, sentido de trascendencia, sentido de religación, sentido estético, etc.
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL (categoría conceptual de sentido pedagógico: género)	Se vinculan al sentido de diversidad y diferencia, respecto del yo como distinto del otro y de lo otro. Son valores vinculados a la diversidad cultural. Son valores vinculados a la interacción cultural, a la mediación y a la penetración cultural. Son valores que reflejan la diferencia en cualquier ámbito cultural. **Son valores tales como**: tolerancia, alteridad, relaciones de integración territorial de diferencias culturales, de inclusión transnacional de la diversidad, de multiculturalidad, de pluralismo, de participación, de apertura, de diversidad, de diferencia, de igualdad, de equivalencia, etc.
TERRITORIALES GLOCALES ESPACIALES (categoría conceptual de sentido pedagógico: espacio)	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro en espacios de interacción. Su eje son las relaciones personales (inter e intra) de convivencia e interacción de identidades en cualquiera de sus formas de cualificación y especificación. Son valores que se vinculan al territorio. **Son valores tales como:** la territorialidad, la globalidad, la localidad, el desarrollo cívico nacional, transnacional y planetario, la participación, la socialización, la cooperación, el desarrollo solidario, lo glocal, lo virtual, etc.
TEMPORALES, DE PERMANENCIA Y CAMBIO (categoría conceptual de sentido pedagógico: tiempo)	Son valores vinculados a la relación del yo con el otro y lo otro, respecto de lo permanente y lo cambiante, la tradición y la modernidad y la progresividad del perfeccionamiento, la temporalidad, la duración y la historia de acontecimientos, acciones y actos y el y el relato de vida. **Son valores tales como:** lo permanente, lo ocasional, lo continuo, lo sincrónico, lo diacrónico, lo intemporal, lo procesual, lo tradicional, lo habitual, lo acostumbrado, lo usual, lo inusual, lo normal, lo duradero, lo perecedero, lo temporal, etc.

FORMATIVOS DE INTERÉS GENERAL EN EL CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD **categoría conceptual de sentido pedagógico: diferencia específica** **(Valores de formación interesada en el contenido de las áreas de experiencia cultural)**	Son valores vinculados a la formación interesada. Se trata de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, bajo la idea de formación interesada. La formación como diferencia específica requiere respetar el interés de cada agente que tiene que llegar a decidir y realizar sus proyectos, como agente actor y autor de ellos. En la formación interesada, buscamos valores formativos vinculados al conocimiento, la producción y la transformación de la realidad, en relación con las diversas áreas de experiencia cultural convertidas en ámbitos de educación. Son los valores reconocidos socialmente en las áreas de experiencia o en las materias escolares para conocer, producir y transformar la realidad y el entorno, atendiendo a nuestra condición individual, social, histórica y de especie: valores literarios, artísticos, históricos, ambientales, sanitarios, científico-tecnológicos, filosóficos, religiosos, cívicos, sociales, plásticos, visuales, gráficos, matemáticos, etc. Educo CON el área de experiencia, transformada en ámbito de educación. Son valores de la formación interesada en aquello que se identifica con el conocimiento, la transformación y la producción de bienes desde la formación general de la condición humana en cada orientación formativa temporal dentro de un territorio con las áreas de experiencia cultural y las materias escolares. En nuestro tiempo adquieren especial relevancia social los **valores tales como**: los corporales y estéticos; los ambientales; los de ocio, tiempo libre y esparcimiento; los económicos; los tecnológicos; los de servicios productivos, jurídicos, cívicos, sanitarios y humanitarios; los artísticos (sean artes plásticas o espaciales, artes corporales, artes escénicas y musicales, artes sonoras, visuales y cinematográficas, artes gastronómicas y culinarias, artes ornamentales, artes gráficas, artes virtuales, artes fotográficas y del diseño, artes literarias, artes populares y artesanía, etcétera).
Valores comunes Vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención, relación) **Carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador de la educación**	Son valores vinculados a la participación en el juego, el rendimiento en el trabajo, la organización en estudio, la curiosidad en la indagación y la exploración, la implicación en la tarea y la interacción en la relación. **Son valores tales** como la diversión, la consecución de resultados, el dominio del objeto de estudio, la búsqueda de conocimiento, la realización de acciones, la colaboración.

Fuente. Touriñán, 2014a, pp. 699-701. Elaboración propia.

ANEXO 4. Matriz CPM2ªF-4.
Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma).
Selecciona en cada columna funciones, hábitos, competencias y categorías de actividad que promueves con la materia



Fuente: Elaboración propia.

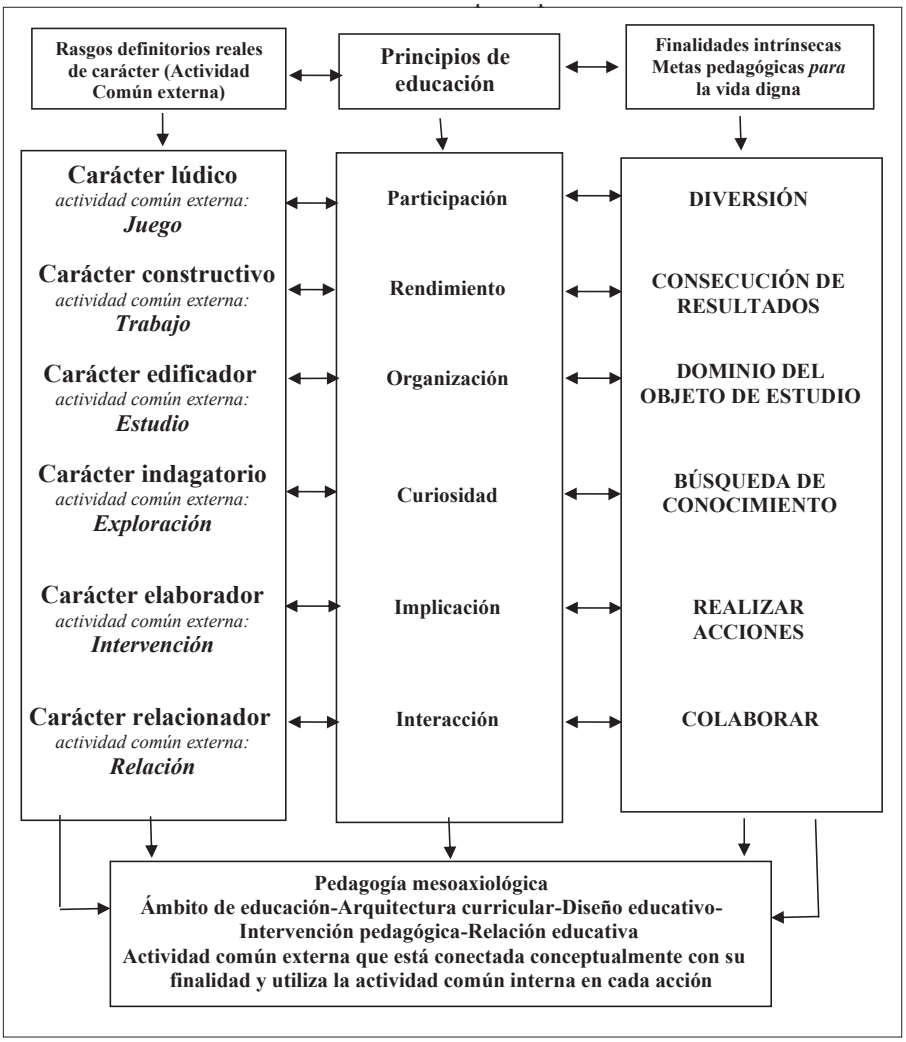
ANEXO 5A. Plantilla transversal CPM2ªF.
Relación entre rasgos definitorios reales de la educación (Act. Común Interna y Sentido), principios de educación y finalidades intrínsecas
Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes

Fuente: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

ANEXO 5B. Plantilla transversal CPM2ªF.

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

Selecciona en cada apartado las especificaciones que promueves en la materia que impartes



Fuente: Touriñán, 2020. Elaboración propia.

CAPÍTULO 6

EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ES DISCIPLINA Y ES HERRAMIENTA NECESARIA PARA DOMINAR LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 6

1. Introducción

2. 'Teoría de la educación', pluralidad semántica y pluralidad de investigaciones teóricas en la carrera de pedagogía

3. Las razones pragmáticas en la parcelación de materias escolares no deben conculcar las razones epistemológicas disciplinares

4. La teoría de la educación como disciplina es el núcleo de la mentalidad pedagógica específica

5. La pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación
   5.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación, la filosofía de la educación y las teorías interpretativas de la educación
   5.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación
   5.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación
   5.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía
   5.5. La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es parcela de la disciplina Pedagogía
      5.5.1. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse
      5.5.2. La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general

6. Consideraciones finales: la teoría de la educación está consolidada, es aplicable y es una herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica

EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA, LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ES DISCIPLINA Y ES HERRAMIENTA NECESARIA PARA DOMINAR LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

> "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 teoréticos (...) con fragmentos de realidad, y contrastar estas imágenes mediante la lógica, otras construcciones teoréticas, datos empíricos y reglas meta científicas. 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).

1. INTRODUCCIÓN

En el entorno académico español distinguimos "Pedagogía" como carrera y como disciplina y "Educación" como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, en el sentido de arte o ciencia y la educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso (Touriñán, 2016a).

Es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en ambas posibilidades, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que

se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Touriñán, 1987, 1989 y 2017a; Tibble, 1969).

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación. La Pedagogía, como conocimiento de la educación, está sometida a los principios de metodología y a principios de investigación, igual que cualquier disciplina científica (Touriñán, 2008 y 2016a; Touriñán y Sáez, 2015).

La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian dentro de un plan de estudios con el objetivo de obtener un título (en España, debe estar ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional y habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes). En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en disciplinas académicas sustantivas y en asignaturas del plan de estudios y, además de disciplinas y asignaturas de Pedagogía, en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos. Así, en la carrera, al lado de materias derivadas de la Pedagogía, hay materias aplicadas derivadas de la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la Biología, la Historia, etc. En la carrera de pedagogía, la Pedagogía, como disciplina científica y como disciplina sustantiva, convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias y con las disciplinas aplicadas de la Pedagogía (Touriñán, 2017a, 2019e y 2019d).

El primer desarrollo doctrinal que hice de estas ideas (Touriñán, 1987, 1988 y 1989) se amplió en (Touriñán, 2008 y Touriñán y Sáez, 2012). En el momento actual (Touriñán, 2016a, 2017a y 2020) estoy trabajando sobre la importancia de la teoría de la educación en la construcción de mentalidad pedagógica y el desarrollo de principios de intervención que dan fundamentación a la mirada pedagógica, entendida como representación mental que tiene el pedagogo de su actuación técnica, o lo que es lo mismo, la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos como tal.

En este trabajo me preocupa el alcance de la teoría de la educación en la carrera de Pedagogía; es decir, me preocupa el ámbito disciplinar de la teoría de la educación dentro de la carrera. Y esta preocupación no se resuelve, si no nos preguntamos por las relaciones y diferencias entre la Pedagogía como disciplina, la teoría de la educación como disciplina y las posibles asignaturas

de teoría de la educación en un plan de estudios de pedagogía, como carrera.

La cuestión de la *investigación disciplinar* es una cuestión abierta y uno de los problemas básicos en la investigación disciplinar es el de la *demarcación de ámbitos de competencia*. La disciplina que se enseña en un plan de estudios se identifica, ordinariamente, con el conjunto de conocimientos consolidados por la investigación en ese ámbito y ordenados curricularmente. Detrás de esos conocimientos consolidados existe una investigación dedicada al desarrollo y validación de modelos de indagación adecuados a los problemas específicos de ese campo y al conjunto de conocimientos alcanzados sobre los problemas específicos del campo con esos modos de indagación y que, justamente, son problemas específicos del campo, porque así se puede probar desde la racionalidad de la concepción de cada disciplina en concreto.

En el caso de la educación, tan urgente como la *investigación en* la disciplina, es la *investigación de* la disciplina. El problema básico no es tanto la productividad del supuesto (inferencias y aplicaciones de la concepción de la disciplina) como la racionalidad de la propia concepción de la disciplina (su justificación y vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la propia concepción de la disciplina).

La disciplina como '*disciplina a enseñar'* (el contenido de la asignatura en el plan de estudios), como '*disciplina a investigar*' (investigación "de" la disciplina, su concepto y sentido) y como '*disciplina de investigación*' (investigación "en" la disciplina, la metodología de creación de conocimiento en la disciplina) son cuestiones importantes, tanto desde el punto de vista de la formación de profesionales de un ámbito, como si lo que se pretende es identificar una asignatura o razonar acerca de la competencia de una disciplina concreta. La mentalidad disciplinar reclama la investigación de y en la disciplina y la formación de los profesionales en ella, para que puedan responder con seguridad a las cuestiones teóricas y prácticas y a la relación teoría-práctica, que es el núcleo central de la mentalidad pedagógica (Touriñán, 2016a y 2017a).

De lo que se trata en este caso es de justificar la racionalidad de la propia concepción de la disciplina y la ubicación de la teoría y la práctica dentro de la Pedagogía. Sin pretensión de ultimidad, pero con una clara convicción de que el modo de aclarar y simplificar el panorama conceptual es exponer los argumentos para que se juzguen, voy a argumentar en este artículo sobre cuatro cuestiones:

- La pluralidad semántica de 'teoría de la educación'

- El lugar de las investigaciones de la Teoría de la Educación dentro de la Pedagogía (la generación de disciplinas y el conocimiento institucionalizado de la educación)
- La pluralidad de investigaciones teóricas de la educación en la carrera de pedagogía
- La racionalización del concepto de Teoría de la Educación: las acepciones de teoría de la educación, atendiendo al crecimiento del conocimiento de la educación, y la importancia de las pedagogías aplicadas.

2. 'TEORÍA DE LA EDUCACIÓN', PLURALIDAD SEMÁNTICA Y PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

Tal como hemos dicho en el epígrafe 4 del capítulo 4 de este libro, en el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Touriñán, 1987). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, (incluida la posición latinoamericana, centrada preferentemente en las filosofías de la educación y las pedagogías críticas, asumiendo el papel liberador de la educación), pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Touriñán, 2014a). El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge, Suppe, Ladrière y otros (Touriñán y Sáez, 2015), son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales (Touriñán, 2019e y 2019a; Touriñán y Sáez, 2015; Naval y Altarejos, 2000; Escámez, 2007; Gil Cantero, 2011; SI(*e*)TE, 2018; Jover y Thoilliez, 2010; Luque, 2019; Caudo, 2013; Coham, 1998; Gil Cantero, Lorenzo y Trilla, 2019; Rabazas, 2014; Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018; Guerreiro, 2013; Rodríguez, 2006; Vega Román, 2018; Vera-Rojas, Massón y Vera, 2018; Vázquez, 2004 y 2018; Colom, 2018 y 2022; Suppe, 1979; Toulmin, 2003; Bunge, 1975; Ladrière, 1977).

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de "complementariedad" en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación teórica de la educación a su interés particular (Touriñán, 2015b, 2016a, 2017a, 2018c y 2019e).

En definitiva, en Pedagogía, y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre "teoría" y "educación", se puede profundizar en *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar: 1) como Investigaciones *teóricas acerca* de la educación (Teorías filosóficas e interpretativas de la educación), 2) como Investigaciones de *teoría práctica* de la educación (Tecnologías derivadas o Investigación activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas), 3) como Investigaciones *teóricas de la educación* o *teorías sustantivas* (Teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel Tecnología y del nivel Investigación activa o Práctica) y 4) como Investigaciones de *teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general), que, desde Herbart, se ha llamado disciplina de "pedagogía general" y que Nohl llamó "teoría de la educación", restringiendo el uso del término (ver el cuadro 26, en el epígrafe 4 del capítulo 4 de este libro, que resume esas cuatro modalidades de investigaciones teóricas en relación con la educación).

Como ya avanzamos en capítulos anteriores, los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a

veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

En la actualidad, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, que genera conceptos autóctonos -propios y no subalternados- y que valora como educativo cada medio que utiliza: avanzamos en la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía como disciplina (Touriñán, 2017a).

Normalmente, la denominación de la disciplina delimita con precisión el contenido de la misma. Pero, en el caso de la Teoría de la Educación, no ocurre lo mismo. Es precisamente el sentido de la disciplina el que tiene que perfilarse. Como dijo el profesor R. Marín:

> "las presiones de las fuerzas que de hecho dominan la universidad y se proyectan en la elaboración de planes de estudios; la realidad del movimiento pedagógico, con una producción que desborda la capacidad de información y síntesis de los individuos y grupos que han de tomar las decisiones y *la no abundancia de reflexiones que sin olvidar estos datos se centren en una más precisa delimitación del contenido y método de cada ciencia, evitando las presiones perturbadoras; todo ello confunde y complica el panorama conceptual y terminológico".* (Marín 1983, p. 15. La cursiva es mía).

Desde mi punto de vista, el objeto 'educación' requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad 'educación' que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*. Respecto de la educación Hay pluralidad de investigaciones teóricas y el concepto de teoría de la educación adquiere polisemia en relación con el tipo de investigaciones teóricas que integra.

Los avances realizados en el estudio de la educación como objeto de conocimiento, nos capacitan para identificar y diferenciar en la carrera

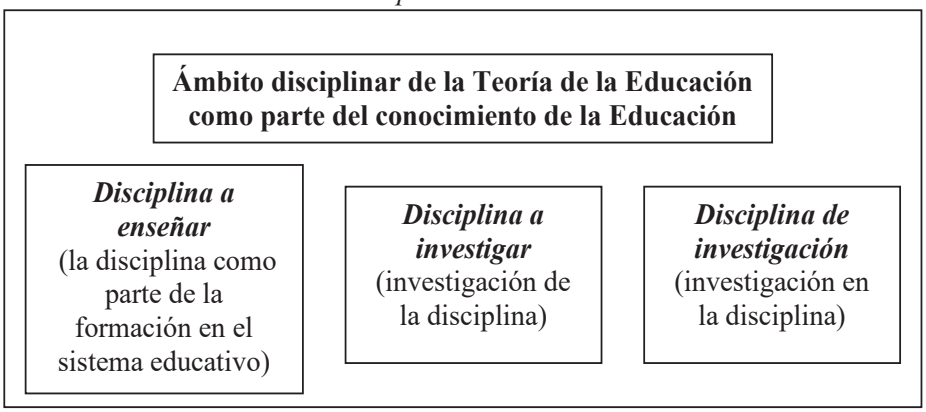
de pedagogía la aportación de diversas disciplinas científicas (aprendemos Pedagogía, Filosofía, Psicología, Antropología y otras disciplinas en distinta proporción e intensidad) y también esos avances nos capacitan para distinguir investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. El principio de complementariedad metodológica en la investigación pedagógica justifica esta tendencia (Touriñán, 2017a y 2012c).

Con todo, hoy en día, seguimos avanzando hacia la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la Pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos (http://dondestalaeducacion.com/conceptos.html).

3. LAS RAZONES PRAGMÁTICAS EN LA PARCELACIÓN DE MATERIAS ESCOLARES NO DEBEN CONCULCAR LAS RAZONES EPISTEMOLÓGICAS DISCIPLINARES

De manera genérica es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica: como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (*investigación de la disciplina*, justificación y validación de la propia disciplina y de su definición y sistema conceptual, que justifica lo que debería investigarse y qué cuestiones se investigan) y como *disciplina de investigación* (*investigación en* la disciplina, la productividad y la metodología de conocimiento propias de la disciplina; es el trabajo de investigación "*en* y *desde*" la disciplina, es decir, cómo se investiga en la disciplina), que resumimos gráficamente en el Cuadro 46.

Cuadro 46: Ámbito disciplinar de la teoría de la educación



Fuente: Touriñán 2016a, p. 806.

Esta distinción es especialmente significativa, porque los contenidos de una disciplina se validan por coherencia con la *investigación de* la disciplina, es decir, por coherencia con la concepción del campo y crecen por productividad o crecimiento del conocimiento del campo, de acuerdo con el desarrollo de la *investigación en* la disciplina (Touriñán, 2019e y 2018b).

El problema real, para mí está en la posibilidad de generar asignaturas de planes de estudios en los que por razones pragmáticas podemos mezclar bajo la idea de libertad de cátedra contenidos de Filosofías de la educación, contenidos de pedagogía general, contenidos de teorías interpretativas de la educación, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas académicas sustantivas y contenidos de asignaturas. Y esto explica que, incluso defendiendo la misma concepción disciplinar de la Pedagogía, puedan existir diversidad de asignaturas en los planes de estudios particulares de cada universidad.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en los planes de estudios obedecen a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios, por ejemplo, la Pedagogía General obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y

ontológico de las disciplinas académicas sustantivas, aunque lógicamente debe tener contenido propio de Pedagogía general al menos en parte, para poder denominarse con propiedad asignatura de "pedagogía general". Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Pedagogía General responda sólo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de la misma en el plan. Y esto ocurre de manera singular y distinta en cada país y, si hay una política educativa capaz de conculcar la homogeneidad de planes de estudios y su validez a nivel nacional, yo me atrevería a decir que ocurre de manera singular y distinta en cada universidad. Tal acontecimiento, desde la perspectiva epistemológica y de la racionalidad administrativa bien entendida, si ocurre realmente, es un despropósito que va en detrimento de la calidad de la formación de los profesionales de la educación.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Pedagogía General como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la Pedagogía, como disciplina sustantiva, a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina de Pedagogía General sea en cada plan de estudios la asignatura que es, o pudiera llegar a ser o existir.

En el plan de estudios podríamos tener, por ejemplo, por razones pragmáticas, una asignatura cuyo contenido se centrara en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría

denominar "Teorías de la Educación" y "Filosofía de la Educación" o "Antropología de la educación", haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido que les corresponde epistemológicamente a esas disciplinas.

También podríamos tener además otras dos asignaturas que desarrollarían el contenido de la disciplina sustantiva Pedagogía General. Ambas asignaturas podrían denominarse con propiedad Pedagogía General I y II. En este caso, como asignatura de plan de estudios, estamos identificando la Pedagogía General, con una parte del contenido de la disciplina académica sustantiva que se justifica por razones pragmáticas, de tiempo, lugar en el plan de estudios y preparación del profesor, así como por los objetivos del plan de estudios.

Y por supuesto también podríamos tener una sola asignatura que diera, por razones pragmáticas, contenidos de pedagogía general, contenidos de filosofía de la educación y contenidos de teorías filosóficas de la educación. Su denominación de asignatura podría hacer referencia a las tres disciplinas o a una de ellas que se destaca por encima de las otras en el reparto de contenidos de asignatura. Esto es posible desde el punto de vista pragmático de organización de un plan de estudios, porque, de acuerdo con las tesis expuestas, puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente (Touriñán, 2016a).

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.
2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación *de y en* las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que responden a los objetivos de la asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

Pero, siendo esto así, no se sigue que por razones pragmáticas un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas

bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito (Belth, 1971; Popper-Eccles, 1980; Popper, 1984; Touriñán y Longueira, 2018; Touriñán, 2014a, 2018a, 2019e y 1987; Hirst, 1974; Broudy, 1977; Toulmin, 1977; Toulmin, Rieke y Janik, 1979; Romero, 2006; Walton, 1974, 1963 y 1971; Tibble, 1969; Peters, 1969 y 1977; Uljens, 2001). Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar par la creación de asignaturas.

Y si esto es así, se sigue que, las asignaturas pueden mezclar pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas y teorías interpretativas de la educación y teorías prácticas, por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina sustantiva en ningún caso. Y esto afecta, como ya he dicho a la calidad de los planes de estudios, a las carrearas que se diseñan, a la disciplina científica misma y a las facultades que las albergan.

4. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA ES EL NÚCLEO DE LA MENTALIDAD PEDAGÓGICA ESPECÏFICA

Cuando hablamos de *la investigación "de" la disciplina,* o de la Teoría de la Educación como disciplina a investigar, estamos haciendo hincapié en el sentido de la disciplina; es decir, en la justificación y validación de la propia concepción del campo, o lo que es lo mismo, en la racionalidad de la concepción del campo.

Qué sea la disciplina de Teoría de la Educación, es una cuestión abierta en la que existen respuestas susceptibles de sistematización. A la hora de indagar el sentido de la disciplina puede mantenerse como hipótesis que la concepción de la teoría de la educación como disciplina se vincula a la idea que tenemos del conocimiento de la educación. A esta cuestión he dedicado muchos años de estudio y muy diversas publicaciones desde 1987 (Touriñán 1987, 1989a, 2008,

2016a). La vinculación entre conocimiento de la educación y concepto de Teoría de la educación se expresa del siguiente modo (Touriñán, 2017a):

- La Teoría de la Educación es, en principio, conocimiento de la educación, que es un objeto complejo.
- El conocimiento de la educación crece y no ha sido siempre contemplado del mismo modo, si bien, como conocimiento, hace referencia a los niveles epistemológicos y a las diversas formas de racionalidad.
- El estudio de los cambios de supuestos en el conocimiento de la educación es una forma adecuada de conocer los distintos modos de entender la Teoría de la Educación.

Tal como hemos visto en el epígrafe 4 del capítulo 2 de este libro, en la evolución del conocimiento de la educación, se acepta tradicionalmente que es posible establecer tres etapas, cada una de ellas con su propio planteamiento. Esta clasificación, que se conoce como modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, fue resumida por G. Avanzini (1977):

- *Etapa de la filosofía.* En esta etapa el conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente filosófico, de las finalidades de vida.
- *Etapa de la ciencia de la educación.* El conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente positivista, de los medios para fines dados.
- *Etapa de las ciencias de la educación*. El campo de la educación es suficientemente amplio y complejo como para que diversas ciencias desempeñen su cometido de estudio.

Entendemos que este modelo, al que le he dedicado atención en otros trabajos (Touriñán 1987; Touriñán y Rodríguez, 1993a y 1993b; Touriñán, 2014a y 2016a) debe ser descartado como tipificación de la evolución del conocimiento de la educación por muy diversas consideraciones que expongo de forma sintética, a continuación.

El modelo tradicional mantiene que los ejes que determinan las tres etapas y, por tanto, la evolución del conocimiento de la educación, son dos:

- La etapa histórica como la preponderancia de una determinada concepción acerca de la educación como objeto de conocimiento en

una época o periodo temporal determinado (planteamiento básico de la etapa)

- La especialización progresiva del conocimiento de la educación.

Hemos de reconocer que resulta plausible afirmar con criterio de especialización que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación. Pero no debemos olvidar que la preponderancia de una determinada idea sobre otra es un criterio de estimación social, no necesariamente es criterio epistemológico. Si se toma como criterio epistemológico, estamos afirmando que el planteamiento filosófico sería una especie a extinguir; un saber primitivo indiferenciado que va siendo vaciado progresivamente por las ciencias particulares. La realidad de los hechos no confirma tal cosa. Existen estudios actuales que prueban que la Filosofía surgió desde el comienzo como una disciplina diferenciada de las restantes. Los problemas que plantean los filósofos y los científicos son distintos, lo cual quiere decir que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos no altera la pertinencia lógica de las preocupaciones intelectuales en las que se ocupan (Touriñán, 2014a).

Esta posición tradicional es francamente verosímil, porque la idea de especialización configura modos distintos de entender el objeto de conocimiento. Sin embargo, el modelo tradicional no cubre la función de evolución del conocimiento de la educación con precisión, porque carece de rigor lógico (*pertinence*) y de significatividad (*relevance*, *significativity*) (Touriñán, 2018a y 2018b).

El modelo tradicional no tiene rigor lógico, porque, si lo que define una etapa es la preponderancia de un tipo de pensamiento (Filosofía, ciencia, o ciencias), deja abierta la posibilidad de clasificar cada obra concreta de pensamiento en dos etapas distintas. En efecto, cada obra puede incluirse en la etapa en la que predomina la forma de pensamiento utilizada en esa obra, y también puede incluirse en la etapa correspondiente al momento en que se escribió la obra, aunque el pensamiento predominante en ese momento no sea el mismo de la obra.

Si hoy escribimos sobre educación una obra con mentalidad de etapa de la Filosofía, puede clasificarse en esa primera etapa y puede clasificarse dentro de la última etapa, porque la hemos escrito en el momento de vigencia de esta tercera etapa. Esta ambigüedad reduce la significatividad de nuestra hipotética obra, porque su valor relativo en la evolución del conocimiento de la educación es

distinto según se incluya en una u otra etapa, e, incluso, en algún caso, por efecto de la tendencia predominante, podría pasar desapercibida o rechazada como no significativa por ir contra corriente o estar fuera de la corriente dominante.

Rechazamos el modelo tradicional, porque el concepto de "etapa" no resuelve la inclusión de una obra de manera suficiente como criterio temporal con referencia al concepto de pensamiento predominante en una etapa, de manera tal que una determinada obra es susceptible de inclusión en dos etapas distintas, generando problemas de rigor lógico y de significatividad.

Pero, fundamentalmente, rechazamos el modelo tradicional, porque no discrimina realmente respecto de la evolución del conocimiento de la educación. Es un hecho que entre su etapa de la ciencia de la educación y su etapa de las ciencias se mantiene la misma consideración general de la educación como objeto de conocimiento: en ambos casos la educación se resuelve en términos de otra ciencia. Esas dos etapas no suponen dos corrientes de pensamiento distinto acerca del conocimiento de la educación. Ambas etapas coinciden en defender que la educación se resuelve en términos de las teorías interpretativas. Ambas etapas niegan la posibilidad del estudio científico de la educación con autonomía funcional. Ambas etapas se diferencian entre sí, porque, en la etapa de la ciencia de la educación, la educación es un marco de referencia sin significación intrínseca que se resuelve utilizando los principios de una sola disciplina generadora; en la etapa de las ciencias de la educación se admiten diversas disciplinas generadoras. El techo del modelo tradicional es la negación de la autonomía funcional en el estudio de la educación, y, por consiguiente, hablando con propiedad, el modelo tradicional es sólo el modelo de los estudios científicos subalternados de la educación, no de la evolución del conocimiento de la educación (Touriñán, 2017a, caps. 2 y 3).

Por analogía con los estudios realizados acerca de la evolución de otros saberes, y teniendo en cuenta que el modelo de crecimiento es aplicable a la evolución del conocimiento de la educación, se defienden en la investigación pedagógica tres corrientes distintas acerca del conocimiento de la educación que se definen, respectivamente, no por el método que utilizan, sino por la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, porque no es lo mismo pensar la educación como un objeto de estudio genuino con conceptos que tienen significación intrínseca al ámbito "educación", que entender la educación como un objeto de estudio que se resuelve en conceptos de las

disciplinas generadoras o que concebirla como una actividad práctica (Touriñán 1987, 1990a, 2008, 2014a, 2016a y 2017a; Touriñán y Rodríguez, 1993a; Touriñán y Sáez, 2015; Rodríguez, 2006; Naval, 2008, Touriñán y Longueira, 2018).

Además, en el modelo de crecimiento del conocimiento de la educación, como hemos visto en el epígrafe 5 del capítulo 2 de este libro, las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (Véase el cuadro 5, en ese epígrafe):

- Corriente marginal del conocimiento de la educación.
- Corriente subalternada del conocimiento de la educación.
- Corriente autónoma del conocimiento de la educación.

Cada una de estas corrientes contribuye a conformar una determinada mentalidad pedagógica, se distingue básicamente por el tipo de respuesta a los siguientes criterios:

- La consideración de la educación como objeto de estudio.
- El conocimiento que debe obtenerse para saber educación.
- El modo de resolver el acto de intervención.
- La posibilidad de construir ciencia de la educación.

La corriente es el conjunto unitario de ideas y pensamientos agrupados, desde los cuatro criterios establecidos, para comprender la evolución del conocimiento de la educación. Cada corriente constituye un marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca del conocimiento de la educación que permiten fundamentar el modo de entender el discurso pedagógico y la intervención. *La corriente es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación*.

Cada corriente tiene un techo: su respuesta específica a los criterios discriminantes. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta a los criterios, cabe dentro de la corriente. Por esta razón las corrientes no se definen, ni por el método, ni por la concepción de la ciencia que apoyan más frecuentemente, ni por la concepción filosófica de la vida que tengan sus partidarios. Lo que define una corriente no es el método, porque en la corriente caben todos los métodos compatibles con el techo establecido. Tampoco define la corriente la distinta

concepción científica, porque, respecto a la consideración de la educación como objeto de conocimiento, esa concepción es algo externo. En efecto, nuestra consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía, porque defendamos una u otra concepción de la ciencia; en cualquiera de los casos de esa diversidad de concepción científica se acepta que todos consideran la educación como objeto de tratamiento científico. Por la misma razón podemos decir que diferentes concepciones de vida no son diferentes concepciones de la educación como objeto de conocimiento. Lo que varía en cada caso son los fines de la educación que hay que defender, según cuál sea la concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc., pero todas esas concepciones son asumibles desde una misma concepción pedagógica: podemos concebir la función pedagógica como una mera práctica experiencial, aunque los fines a lograr varíen según la concepción filosófica que defendamos. Por consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

Por el modo de responder a los criterios discriminantes, cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación nada despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico y la intervención. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

Cada una de las corrientes ha aportado conocimientos valiosos acerca de la educación. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación.

Desde esta perspectiva, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

Es comprensible que, según la mentalidad pedagógica propia de cada corriente, la investigación y la disciplina de Teoría de la educación se entiendan de modo distinto, por eso, nuestra preocupación fundamental, en este artículo, no se dirige a la fecundidad de las hipótesis de cada corriente, sino a la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a dicho conocimiento en cada corriente.

El objetivo no es negar la fecundidad de cada corriente, y, por tanto, negar la existencia de conocimientos correspondientes a cada corriente, sino razonar acerca de la pertinencia del nombre de “Teoría de la Educación” en cada caso para la disciplina académica derivada de cada corriente.

La cuestión no es que en diversos momentos se le haya llamado disciplina de Teoría de la Educación a cosas distintas, la cuestión es, si hoy hay que llamar disciplina de Teoría de la Educación a todas esas cosas, o hay razones que afectan a las formas de conocimiento y al desarrollo disciplinar que permiten hacer un uso restringido del término “disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación” sin por ello despreciar los otros conocimientos.

La tendencia justificada por la investigación en estos momentos apunta a la segunda alternativa. La Teoría de la Educación como disciplina sustantiva no

es un cajón de sastre en el que cabe de todo. Es posible defender un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía específico para la disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación, reconociendo al mismo tiempo que otros contenidos, en algún momento incluidos en la disciplina de Teoría, siguen siendo valiosos, pero constituyen los elementos centrales de otras disciplinas. La argumentación básica de esta tendencia se centra en justificar que investigación teórica del campo de la educación no es lo mismo que "disciplina académica sustantiva de Teoría de la Educación".

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica (Touriñán, 2014a, 2017a, 2019a y 2020). El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón, podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay un componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación, tal como queda reflejado en el cuadro 6 que está en el epígrafe 6.4 del capítulo 2 de este libro.

Después de lo dicho, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal (Touriñán, 2017a). Hay seis modos de entender la teoría de la educación como disciplina, atendiendo al modelo de crecimiento del conocimiento de la educación. En la corriente marginal, la teoría de la educación se entiende unívocamente como filosofías de la educación. En la corriente subalternada la teoría de la educación se entiende en un triple sentido, como filosofía de la educación, como teoría interpretativa y como teoría práctica. En la corriente autónoma la teoría de la educación se entiende en dos acepciones distintas, como un nivel de análisis epistemológico y como una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía (Touriñán, 2019e y 2020c).

En resumen, podemos decir que el conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación) (Touriñán, 1987, 2008 y 2016a; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Rodríguez, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007).

Como ya hemos dicho en el epígrafe 2 de este capítulo, en el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (centrada en la pedagogía como ciencia de la educación, apoyándose en la tradición iniciada con Herbart, Dilthey y Nohl), la posición francesa (centrada en las Ciencias de la educación por influencia de los positivistas, dando lugar a una posición pragmática que ha sido condensada con maestría por Debesse y Miallaret), la angloamericana (centrada preferentemente en las Teorías filosóficas cosmovisionarias, la filosofía de la educación y las teorías prácticas, bajo la influencia de Dewey, Scheffler, Hirst, Tibble, Novak, Moore y Peters) y la posición latinoamericana (centrada preferentemente en las filosofías de la educación y las pedagogías críticas, asumiendo el papel liberador de la educación, representado singularmente para ellos por Habermas, Carr y Kemmis, Freire, sin renunciar a las aportaciones francófonas de Ricoeur, Reboul y Morin) pueden ser integradas

en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios.

El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir del racionalismo crítico y la contrastación deductiva gracias a los avances conseguidos por las corrientes historicistas y las corrientes comprensivas en la filosofía de la ciencia, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales (Touriñán, 2014a).

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de complementariedad en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posibilidad de la investigación a su interés particular (Touriñán y Sáez, 2015).

En Pedagogía, hoy, distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean análisis teóricos de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de Pedagogía general y que Nohl llamó Teoría de la educación, restringiendo el uso del término.

5. LA PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva del crecimiento del conocimiento de la educación y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre “teoría” y “educación” se puede profundizar en *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar, que ya había adelantado en el epígrafe 4 del capítulo 4 de este libro (véase especialmente el cuadro 26, en ese epígrafe):

1) Como Investigaciones *teóricas acerca* de la educación (Teorías filosóficas cosmovisionarias y teorías interpretativas de la educación, entre las que se incluye la filosofía de la educación, en singular).
2) Como Investigaciones de *teoría práctica* de la educación (Tecnologías

derivadas o Investigación activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas).

3) Como Investigaciones *teóricas de* la educación o teorías sustantivas (Teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel Tecnología y del nivel Investigación activa o Práctica).

4) Como Investigaciones de *Teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general).

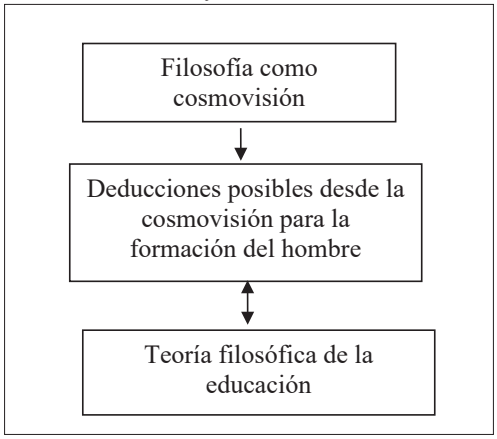
Y siguiendo esta línea de argumentación vamos a ver en las páginas siguientes cómo cada mentalidad pedagógica realiza, desde cada corriente, investigaciones teóricas en el campo de la educación que son objeto de disciplinas académicas específicas, cuya denominación singular "teoría de la educación" no significa siempre lo mismo.

5.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación, la filosofía de la educación y las teorías interpretativas de la educación

Las investigaciones teóricas acerca de la educación establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías filosóficas de la educación, las investigaciones específicas de la filosofía de la educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002).

Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o, dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 1987, pp. 242-431; Fullat, 1979, p. 71; Brubacher, 1962). Como disciplina responde a la estructura reflejada en el Cuadro 47:

Cuadro 47: Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como Teorías Filosóficas acerca de la educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 902.

Las Teorías filosóficas de la educación constituyen una disciplina específica. Pero, si distinguimos las formas de conocimiento -racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica (moral y política), racionalidad teológica, racionalidad literaria y artística, etc.)-, denominar Teoría de la Educación sólo a las filosofías de la educación es un modo impreciso de hablar, admisible en el lenguaje coloquial, pero inadecuado para un lenguaje técnico. El hecho de que gran parte de la historia del conocimiento de la educación se corresponda con la mentalidad pedagógica cosmovisionaria, no es razón suficiente para identificar la Teoría de la Educación con las concepciones de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación: aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación.

Las teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como "a priori" de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía. Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Touriñán, 2017a y 2016a):

- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención

- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales
- La educación no es vista como un objeto de estudio propio, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales: las cosmovisiones

Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir

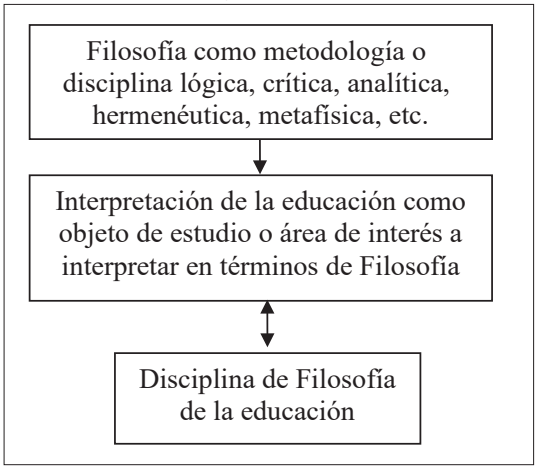
Las Teorías filosóficas de la educación constituyen una disciplina específica. Pero, si distinguimos las formas de conocimiento -racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica (moral y política), racionalidad teológica, racionalidad literaria y artística, etc.)-, denominar Teoría de la Educación sólo a las filosofias de la educación es un modo impreciso de hablar, admisible en el lenguaje coloquial, pero inadecuado para un lenguaje técnico. El hecho de que gran parte de la historia del conocimiento de la educación se corresponda con la mentalidad pedagógica de la corriente marginal, no es razón suficiente para identificar la Teoría de la Educación con las concepciones de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación: aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación.

La cuestión no es si existe una disciplina denominada Filosofías de la Educación o Teorías filosóficas de la Educación. La cuestión es, más precisamente, si, por el hecho de que exista una disciplina cuyo contenido se consolida desde la investigación propia de las teorías filosóficas, ya no puede haber ninguna otra disciplina que se denomine con propiedad Teoría de la Educación (Quintana, 1982). El propio desarrollo del conocimiento de la educación confirma que la consideración de la disciplina de Teoría de la Educación como la disciplina que estudia las Filosofías de la Educación sólo es comprensible en un estadio desfasado de desarrollo disciplinar de la educación. En la actualidad las Filosofías de la Educación son un campo de investigación específica, con disciplina propia y del mismo nombre (Belth, 1971; Walton, 1971; Quintanilla, 1978; Putnam, 1962, Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; García Aretio,

Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Bowen, y Hobson, 1979; Carr, 2014 y 2006; Capitán, 1979; Fermoso, 1976; Smeyers, 2010).

En el marco de las teorías interpretativas, la filosofía de la educación no se confunde con las filosofías de la educación de carácter cosmovisionario (Dewey, 1929 y 1971; Lucas, 1969; Suchodolski, 1979; Nordembo, 1979; González Álvarez, 1977, p. 20; Ibáñez Martín, 1982 y 2005; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Quintana, 1982; Touriñán, 1979 y 1989; Agís, 2019). En la disciplina Filosofía de la educación, en singular, la educación es un marco de referencia que se resuelve en términos de la disciplina generadora. En este caso la filosofía no es una cosmovisión, sino una disciplina lógica, analítica, crítica o metafísica y su función es dar una interpretación de la educación como problema lógico, lingüístico, metafísico o crítico (Touriñán, 2020c). La Teoría de la Educación es un tratado especial de filosofía; es una filosofía aplicada, se especializa la tarea, no la disciplina; precisamente por eso puede afirmarse que, como disciplina, responde a la estructura reflejada en el Cuadro 48.

Cuadro 48: Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como Filosofía de la educación



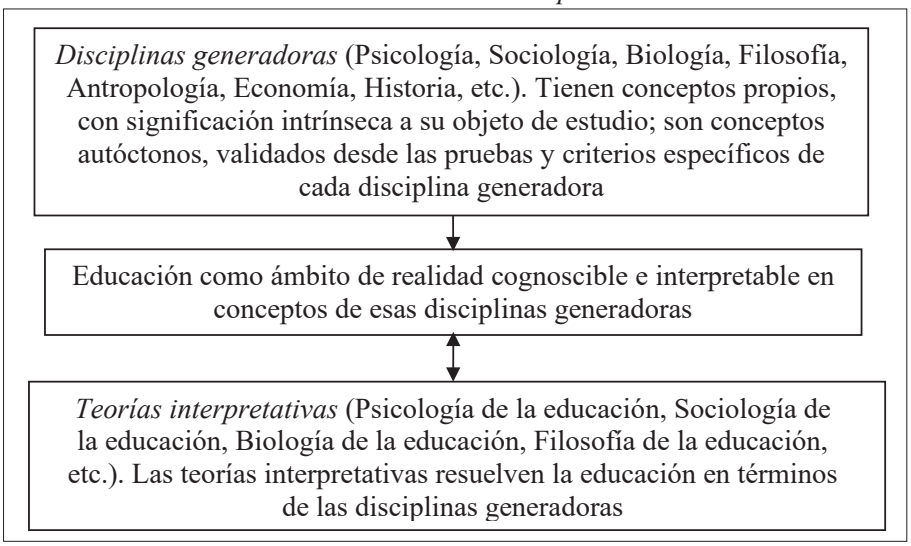
Fuente: Touriñán, 2016a, p. 881.

Como teoría interpretativa, la educación no constituye una disciplina con conceptos autóctonos que tienen significación intrínseca, sino que es una disciplina que interpreta la educación en conceptos de otras disciplinas. Como objeto de conocimiento la educación se resuelve en términos de las disciplinas generadoras que actúan como *teorías interpretativas*, utilizando tan sólo los principios elaborados por esas teorías interpretativas. En este caso,

la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc. La educación se interpreta en conceptos de psicología, Biología, Sociología, antropología, etcétera.

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002) y su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 49.

Cuadro 49: Construcción de una teoría interpretativa en educación



Fuente: Touriñán, 2008, p. 181.

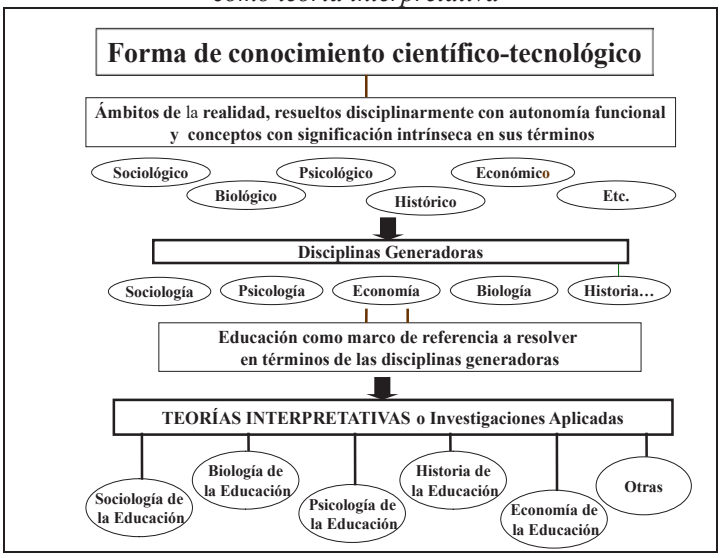
La Teoría de la Educación se identifica en este caso con las teorías interpretativas. La Teoría de la Educación se corresponde en este caso con el conjunto de teorías interpretativas o investigaciones aplicadas que explican el ámbito de realidad 'educación' en conceptos que los investigadores de cada una de esas disciplinas generadoras han creado en su propio ámbito de estudio.

Las teorías interpretativas son tratados especiales (aplicaciones) de las disciplinas generadoras. Las teorías interpretativas establecen, por tanto,

vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos y pruebas de las disciplinas generadoras de otros ámbitos de realidad. Son investigaciones aplicadas de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, la Historia, etc., son disciplinas generadoras, tienen estructura teórica consolidada por la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio y han desarrollado, con autonomía funcional, conceptos propios en los que puede subsumirse la actividad educativa (Ausubel, 1982, p. 25- 36; Bunge, 1985, pp. 236-239 y 1979, p. 35; Castillejo, 1987; Colom, 2022, 1982, 1986, 2001, 2002, 2005 y 2008; Dewey, 1988).

Existen tantos tipos de teorías interpretativas como disciplinas generadoras puedan aplicar sus conceptos al ámbito de educación e interpretarlo. Su estructura disciplinar se ajusta al esquema representado en el Cuadro 50.

Cuadro 50: Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como teoría interpretativa



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 882.

Conviene insistir en que las teorías interpretativas son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras (generan disciplinas aplicadas). Son aplicaciones a la educación de la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, etcétera. No son tratados de Sociología o de Psicología especiales que especializan la disciplina (como es el caso, por ejemplo, de la Psicología general, la psicología evolutiva, la psicología comparada, etcétera), sino que son tratados especiales de Psicología o de Sociología, etcétera, porque no especializan la

disciplina, sino la tarea. En las teorías interpretativas, *lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora -Psicología, Antropología, Biología, Sociología, etcétera, según corresponda-* (González Álvarez, 1977, p. 20). Precisamente por especializar la tarea se dice psicología de la educación, sociología del trabajo, antropología de la familia, etcétera; siempre es en cada caso, disciplina generadora (psicología, sociología, antropología, biología, etc.) que interpreta un campo de conocimiento especial (educación, cultura, familia, sociedad, etcétera).

En estos casos, la educación es un marco de referencia en el que las vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo se resuelven en términos y vinculaciones de las disciplinas generadoras. Los conceptos y vinculaciones que interpretan el acontecimiento educativo se han establecido y validado en su propio ámbito, que no es el del acontecimiento educativo, sino el de la disciplina generadora. Se entiende, por tanto, que cambiar la teoría interpretativa, exigiría en este caso cambiar la disciplina y no simplemente especializar la tarea. Se entiende desde esta perspectiva que O'Connor concluya que "la palabra teoría, tal como se la utiliza en los contextos educacionales, se da, por lo general, a simple título de cortesía" (O'Connor, 1971, p. 160). Para este autor las teorías de la educación o son simples opiniones o son teorías psicológicas, sociológicas, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora que interpreta el campo de la educación.

A los efectos de este discurso hacemos sinónimos teoría interpretativa y una acepción de la investigación aplicada. En la literatura científica, el término 'aplicada' se entiende en dos acepciones:

a) Como aplicación de una ciencia al conocimiento de un campo (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa como disciplina aplicada).
b) Como aplicación de una ciencia a la acción y a la resolución de problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las aplicaciones técnicas y de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica, dando lugar así a tres categorías: investigación básica (teoría sustantiva), investigación aplicada (teoría interpretativa) e investigación tecnológica. Y desde este marco se entienden

los conceptos de disciplina "general" y "aplicada": Biología general y biología aplicada, Antropología general y aplicada, Pedagogía general y aplicada, y así sucesivamente; dos conceptos que se han integrado en muy diversas ciencias tales como medicina, psicología, sociología, economía, pedagogía, etcétera, en la misma medida en que todas pueden aplicarse a otros conocimientos y a problemas prácticos.

En nuestra opinión el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando condiciones y acontecimientos por medio de teorías).

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas construyendo las condiciones más adecuadas).

Nuestra posición, por tanto, distingue dos grandes categorías epistemológicas: la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras.

- *Investigación científica* (básica y aplicada, entendida esta última en su acepción de teoría interpretativa).
- *Investigación tecnológica* (aplicación de una ciencia a problemas prácticos -aplicaciones técnicas y teorías prácticas- y tecnologías sustantivas o tecnologías específicas, según la corriente de conocimiento).

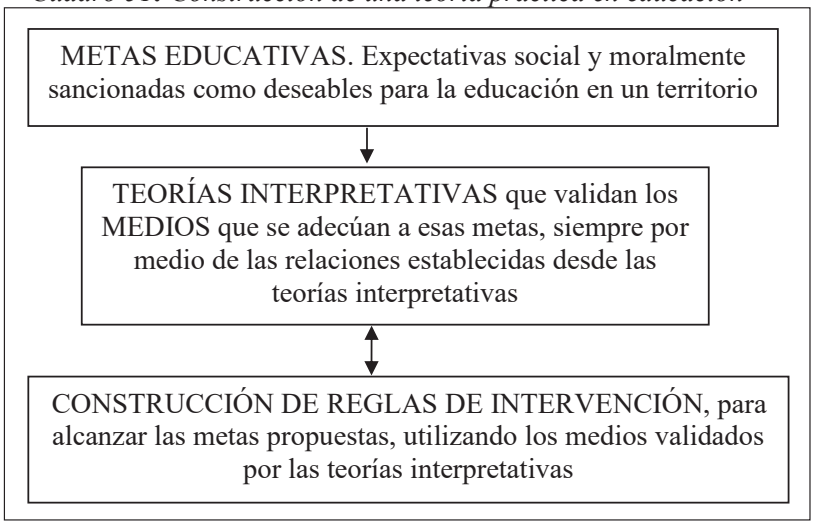
Ambas categorías tienen un papel específico en la *práctica*, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso.

Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de las metas, conviene encuadrarlas también con propiedad en el ámbito de la racionalidad práxica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica, y por la validación de las metas, forman parte de la racionalidad práxica.

5.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación

Las investigaciones de teoría práctica de la educación se identifican como tecnologías derivadas; son construcciones racionales que dirigen la acción, estableciendo reglas de intervención, a partir de metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas, en tanto que tecnologías derivadas, no son patrimonio exclusivo de la investigación educativa, sino de cualquier campo en el que existan expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas. Los partidarios de las teorías prácticas han constituido uno de los grupos más reforzados en el ámbito de la práctica educativa (Schwab, 1973; O'Connor, 1973; Broudy, 1977; Novak 1977 y 1998; Novak y Gowin, 1984; Sarramona, 2007; García del Dujo, 2006; Colom, 1982, 2001, 2005 y 2008; Quintanilla, 1978; Hirst, 1966 y 1973; Moore, 1980; Quintana, 1988 y 2009; García Carrasco, 1983, 1988 y 2012; García Hoz, 1970, pp. 44-50; Gottler, 1954, pp. 32 y 39-41; Henz, 1976, pp. 22-23; Hubert, 1975, pp. XIII-XVII; Nassif, 1985 y 1975, pp. 72-79; Carr y Kemmis, 1988; Álvarez, 2015; Cortés, Rodríguez y Val, 2018). Su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 51.

Cuadro 51: Construcción de una teoría práctica en educación



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 904.

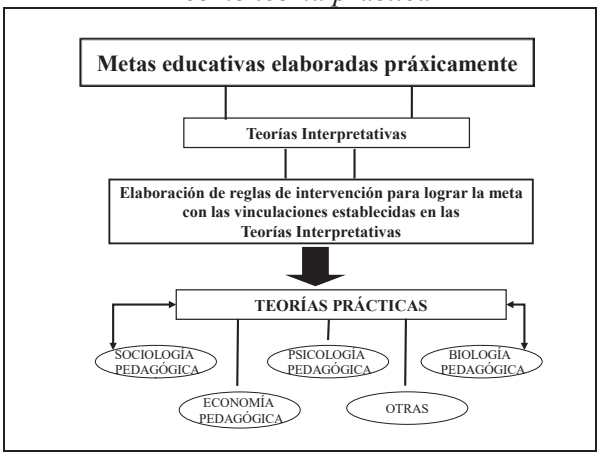
La teoría práctica es, sin lugar a duda, una *tecnología; no se trata de interpretar, sino de transformar e intervenir modificando una acción concreta orientada a un fin.* En este caso la teoría es una construcción racional encargada de dirigir la acción. En el ámbito de la investigación aplicada, la tecnología admite dos modalidades.

a) La modalidad de *Aplicación técnica,* defendida por O'Connor, mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (O'Connor, 1973, pp. 47-65):
   "A" es dado como deseable para la educación.
   Según las teorías interpretativas "T", si se dan las condiciones «C», se produce *«A».*
   Constrúyanse las condiciones "C".

b) La modalidad de *teoría práctica,* defendida por Hirst (1966, pp. 52-54), mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico, pero no lo son al conocimiento de la educación, y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (Hirst, 1966, pp. 52-54):
   "P" es una finalidad educativa *establecida* práxicamente desde el sistema de educación y de acuerdo con las teorías interpretativas.
   En las circunstancias dadas, y de acuerdo con las teorías interpretativas, "Q" es la forma más efectiva de lograr "P".
   Por consiguiente, hágase lo que exige "Q".

Las teorías prácticas son construcciones racionales que dirigen la acción, creando reglas a partir de la combinación de dos entidades distintas: las metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, es decir, elaboradas práxicamente como buenas "aquí y ahora" para el educando y los medios que se adecúan a esas metas, validados siempre por las relaciones establecidas desde las teorías interpretativas. La estructura disciplinar básica de una teoría práctica queda reflejada en el Cuadro 52.

Cuadro 52: Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 884.

Los fines del ámbito que se quiere dirigir y los medios a utilizar para alcanzar los fines son los elementos que se conjugan en las teorías prácticas. No es extraño en este sentido que, según cuál sea la teoría interpretativa, se hable de Psicología Pedagógica, Sociología Pedagógica, etc.

No obstante, debe quedar claro que las teorías prácticas no son disciplinas académicas, sino formas de dirigir la acción (Quintanilla, 1978; Hirst, 1966; Moore, 1980; Quintana, 1988; García Carrasco, 1983, 1984 y 1988), y, así las cosas, definir la Teoría de la Educación como teoría práctica, es decir que las disciplinas académicas que se construyan para el dominio del conocimiento de la educación tienen estructura de teorías prácticas.

Se entiende por esta razón que, si identificamos la Teoría de la Educación con la teoría práctica, no hay manera lógica de demarcar su campo disciplinar desde un punto de vista interno a la educación como ámbito de realidad con significación propia en sus conceptos, pues lo que determina la división disciplinar es en este caso la teoría interpretativa que sirve de soporte científico para la construcción de las reglas de intervención.

Gran parte de las críticas formuladas a la Teoría de la Educación como disciplina, desde otras disciplinas consolidadas en el estudio de la educación, procede de esta concepción, pues la Teoría de la Educación funciona en este caso como un “cajón de sastre” en el que cabe todo, incluso aquellas tareas

que, desde el punto de vista de la demarcación, se han ido consolidando como propias de otras disciplinas académicas de la educación.

No por otra razón, sino por ésta, se puede explicar que, en los manuales de Pedagogía Sistemática, la Pedagogía teórica sea un nombre que agrupa a diversas disciplinas científicas con objeto propio de estudio (García Hoz, 1970, pp. 44-50; Gottler, 1954, pp. 32 y 39-41; Henz, 1976, pp. 22-23; Hubert, 1975, pp. XIII-XVII; y, Nassif, 1975, pp. 72-79).

Si no confundimos investigaciones teóricas del campo de la educación y disciplinas académicas sustantivas, la Filosofía de la Educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas del campo educativo que se realizan desde la disciplina generadora. Forman parte del conjunto de estudios interdisciplinares de la educación que tienen su propia parcela de representación disciplinar. A su vez, Las teorías prácticas, cuando se han definido como disciplinas, tienen su ajustada denominación a partir de la disciplina generadora que interpreta la educación. Todas ellas, investigaciones teóricas acerca de la educación e investigaciones de teoría práctica, son investigaciones de valor indiscutible en el campo de la educación.

Pero, en este momento de la argumentación, la cuestión fundamental es si, dado que cada una de esas investigaciones teóricas tiene su propia asignatura académica, se cierra con ellas la investigación teórica o además de investigación aplicada y teórica práctica hay otro modo de investigar teóricamente la educación que puede denominarse con propiedad Teoría de la Educación. Lo que se concluye lógicamente desde la mentalidad subalternada es que la investigación básica no es competencia de la Pedagogía, sino propiedad de las disciplinas generadoras. Precisamente por eso dirá O'Connor que la teoría es en la mentalidad de esta corriente un título de cortesía, cuando se une al término educación, ya que sólo hay investigaciones teóricas acerca de la educación (teorías interpretativas) y teorías prácticas (O'Connor, 1971, p. 160; Colom, 1982 y 2005).

La cuestión fundamental no es, si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es, más bien, si las teorías tienen que hacerse sólo como se hacen habitualmente en educación, es decir, bajo el patrón de teorías prácticas, y, por tanto, como conocimiento subalternado a las teorías interpretativas (O'Connor, 1971, p. 160).

Para clarificar esta cuestión, me parece oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura

teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, o sea, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas y, además, genera investigación activa sobre la realidad biológica.

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos. Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender ésta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología**.**

La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia, autóctona, y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las expectativas sociales en términos de Pedagogía.

Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas, sino de entender que la Pedagogía, como estudio autónomo, con corpus conceptual propio de “educación”, no es una teoría práctica (del mismo modo que la Biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas) y puede generar *investigaciones teóricas de la* educación como nivel epistemológico e *investigaciones de teoría de* la educación como disciplina académica sustantiva.

5.3. Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación

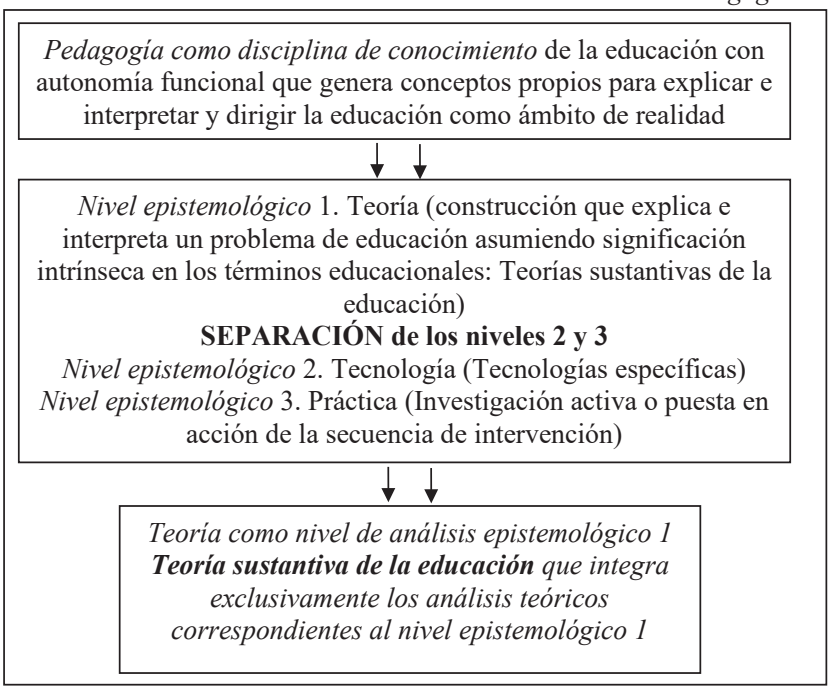
Una disciplina con autonomía funcional como pueden serlo la Psicología,

la Biología, la Sociología, la Pedagogía, etcétera, usa las formas de conocimiento adecuadas a su ámbito de conocimiento (en el caso de la Pedagogía, el ámbito de conocimiento es la educación), entendido ésta como ámbito de realidad complejo con significación intrínseca en sus términos. Precisamente por eso la Pedagogía como disciplina que tiene autónoma funcional elabora proposiciones teóricas sustantivas de la educación, proposiciones tecnológicas específicas de la educación y secuencias de intervención ajustadas en cada caso concreto a la racionalidad que mejor se adecua a la complejidad de su objeto de conocimiento.

La autonomía es funcional y no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados de estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos (Touriñán y Sáez, 2015, Touriñán, 2014a y 2016a)

Las teorías sustantivas de la educación se conocen también como *investigaciones de teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico.* Teoría, tecnología y práctica o investigación activa, son niveles de análisis epistemológico que se aplican a las formas de conocimiento, para dar cuenta ajustada de la complejidad de su objeto de estudio. Se diferencian entre sí, desde un punto de vista ontológico, por el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que les incumbe, identificado con el análisis del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que es propio de cada disciplina sustantiva (intervención pedagógica, enseñanza, etc.) Se identifican todas ellas de manera genérica y desde un punto de vista epistemológico, por centrarse en un determinado nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento: el nivel "teoría", que se distingue del nivel "tecnología" y del nivel "investigación activa o práctica" (Cuadro 53).

Cuadro 53: Construcción de una Teoría sustantiva en la Pedagogía



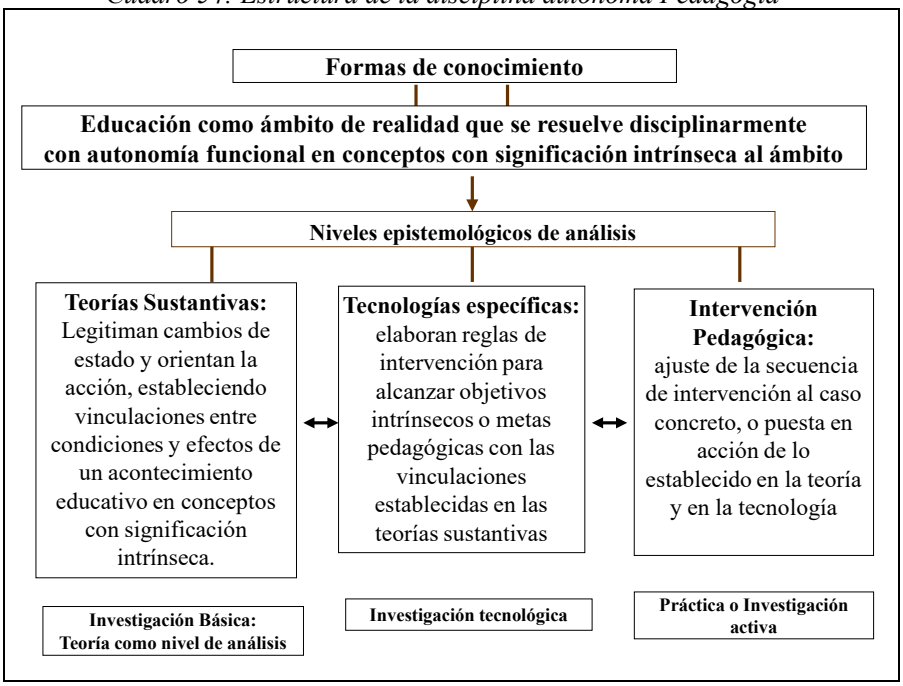
Fuente: Touriñán, 2016a, p. 906.

En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Herbart, 1805; Dilthey, 1965 -original de 1884-; Nohl, 1968 -original de 1934-; Belth, 1971; Walton, 1971; Vázquez, 1981 y 1984; Toulmin, 1972 y 2003; Touriñán, 1987; Castillejo, 1987; Colom, 2005). Las teorías sustantivas legitiman cambios de estado y orientan la acción, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en conceptos con significación intrínseca al ámbito disciplinar.

Podemos decir, por tanto, que en la mentalidad pedagógica que postula la disciplina con autonomía funcional la teoría de la educación no es competencia de los especialistas de otros ámbitos, sino que en cada ámbito disciplinar hay competencia teórica, tecnológica y práctica, para los problemas del ámbito, porque la relación es de interdependencia entre los tres niveles. Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la

educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica (teorías sustantivas o teoría como nivel de análisis epistemológico), tecnología específica e investigación activa, como reflejamos en el Cuadro 54.

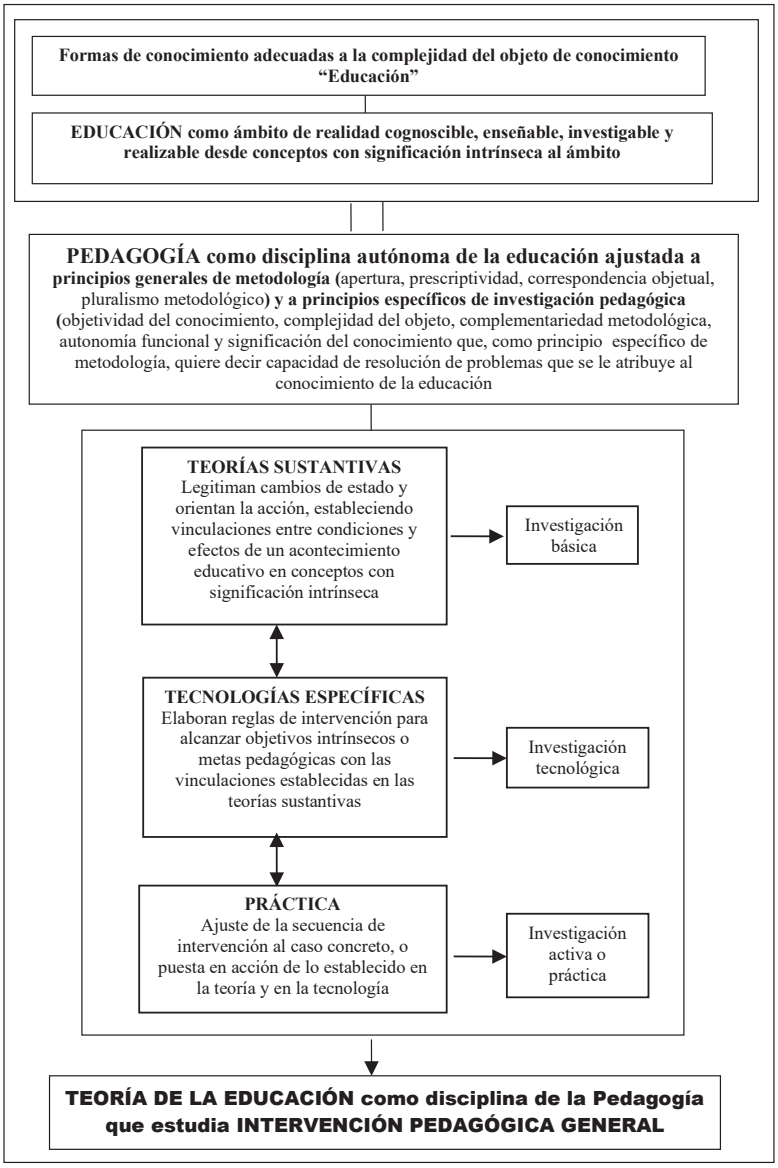
Cuadro 54: Estructura de la disciplina autónoma Pedagogía



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 997.

Las investigaciones teóricas de la educación como nivel de análisis epistemológico se corresponden con las teorías sustantivas de la educación. En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Cuadro 55).

Cuadro 55: Pedagogía como disciplina con autonomía funcional



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 887.

Las investigaciones teóricas de la educación como nivel de análisis epistemológico se corresponden con las teorías sustantivas de la educación. En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional.

Cómo sea esa teoría es un problema abierto en el marco de la educación entendida como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Y en este sentido, conviene recordar que, con motivo del Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía, el profesor Gonzalo Vázquez escribió el artículo *La pedagogía general, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro* y mantenía que esa teoría general "tiene el carácter de una teoría tecnológica, esto es, es una teoría que se ocupa de lo que hay que hacer para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado" (Vázquez 1984, p. 29); un modo determinado que no niega el origen de la ciencia pedagógica, ni renuncia a los postulados de la autonomía (Vázquez, 1980 y 1981).

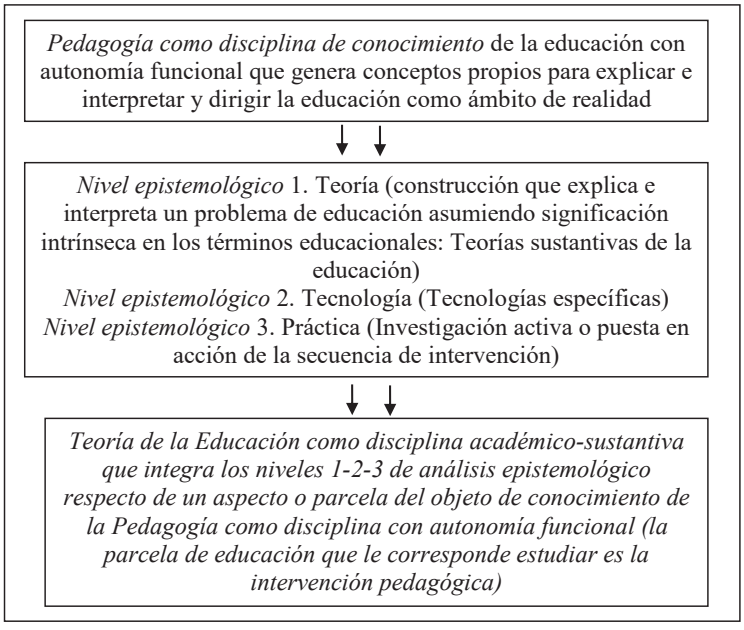
La investigación teórica del campo de la *Educación* tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación* (Touriñán, 2014a). Y esto afecta a la Pedagogía como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de los *principios generales de metodología* (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los *principios específicos de investigación pedagógica* (objetividad del conocimiento, complejidad del objeto, complementariedad metodológica, autonomía funcional, y significación-validez del conocimiento de la educación, que como principio específico de metodología, quiere decir capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación). La teoría de la educación no es solo susceptible de ser analizada como *disciplina a investigar* y como *disciplina de investigación*, también debe ser analizada como *disciplina a enseñar*. Y en esta cuestión, tan importante como ver su lugar dentro de la sistematización de los saberes pedagógicos, es entender la evolución administrativa de la cátedra y estar en condiciones de

argumentar para no confundir racionalidad político-administrativa y racionalidad epistemológica (Touriñán, 2016a).

5.4. Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. Es el campo de la intervención pedagógica general, que se predica de cualquier acto educativo fundado en el conocimiento de la educación. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos sustantivos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos y tecnológicos de la intervención pedagógica general, como puede verse en el esquema el Cuadro 56.

Cuadro 56: Construcción de una Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva en la Pedagogía

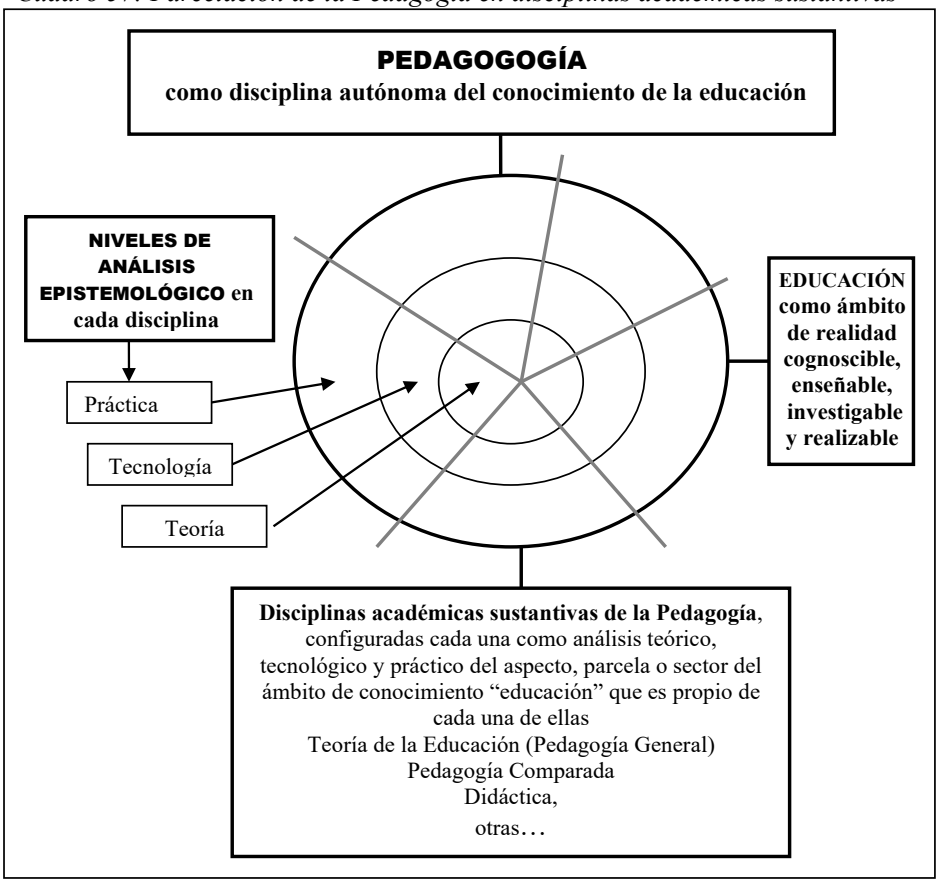


Fuente: Touriñán, 2016a, p. 906.

La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la disciplina autónoma Pedagogía se construye como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación de la disciplina autónoma que las genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su ámbito de estudio al aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que le corresponde; es teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica general. Se ocupa de la investigación de los elementos estructurales de la intervención pedagógica y de la construcción de ámbitos de educación y del diseño educativo derivado que se materializa en cada intervención pedagógica (Touriñán, 2017a).

Como disciplina académica sustantiva la Teoría de la Educación no es, en la corriente autónoma, un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación" en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina. Es decir, como disciplina académica sustantiva la teoría de la educación no es un nivel de análisis epistemológico, sino un aspecto, parcela o sector del conocimiento pedagógico que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación", tal como reflejamos en el Cuadro 57.

Cuadro 57: Parcelación de la Pedagogía en disciplinas académicas sustantivas



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 909.

Las investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva ponen el énfasis en *la investigación de y en la disciplina,* es decir, estamos centrados en los problemas de racionalidad de la disciplina, es decir, en el desarrollo y validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de los problemas propios de la disciplina como campo de conocimiento (*investigación de*) y en la aplicación de esos modelos a los problemas específicos del campo (*investigación en*). La tarea es, por una parte, el sentido, es decir, la justificación de la racionalidad de la disciplina (investigación de) y, por otra (investigación en), el desarrollo y consolidación de los conocimientos investigados en la disciplina, a partir de la concepción de la disciplina.

La *investigación en* la disciplina de teoría de la educación depende de la *investigación de* la disciplina. Es el propio modo de concebir la disciplina el que condiciona el crecimiento simple -intensivo, extensivo e intrínseco- del campo disciplinar. Como ya hemos visto, el cambio de supuestos en el conocimiento de la educación hace variar el modo de concebir la disciplina y esto explica que los problemas investigados y los modos de investigarlos desde una concepción puedan ser revisados en parte, subsumidos, suplementados o considerados como no pertinentes desde otra concepción.

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la parcela de educación que se constituye en su objeto de estudio. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la intervención pedagógica general (elementos estructurales de la intervención).

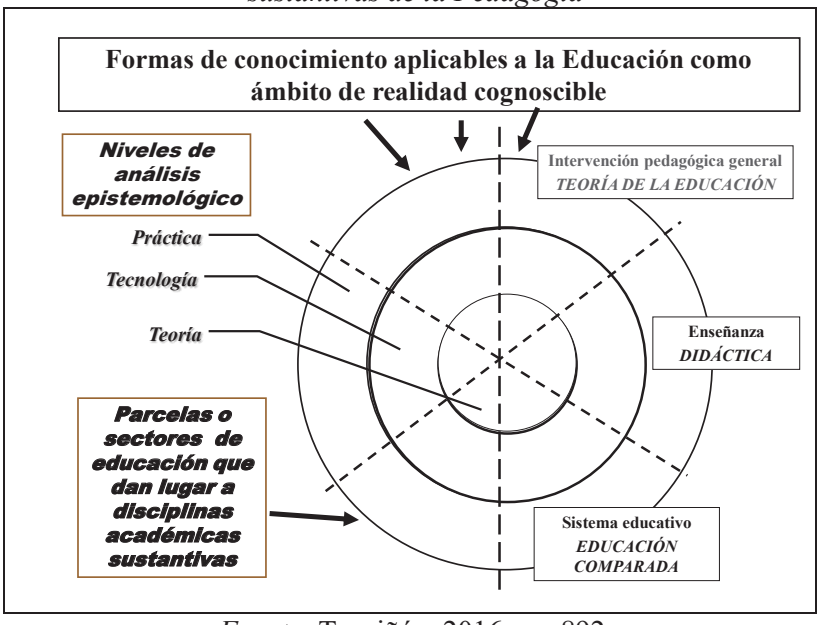
En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, la Teoría de la Educación, como disciplina académica sustantiva, no es un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación" en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina.

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma,* como la Psicología, la Historia, la Pedagogía, la Economía,

etc. Estas disciplinas se subdividen a su vez en subdisciplinas, ámbitos parciales de investigación o *disciplinas académicas sustantivas. Las disciplinas académicas sustantivas son académicas, porque forman parte del programa académico de la carrera y son sustantivas, porque lo sustantivo que las identifica es la ciencia generadora y construyen su diferencia dentro de la parcela que les incumbe, elaborando las teorías sustantivas, las tecnologías específicas y las investigaciones activas que les son pertinentes a su* sector del conocimiento del ámbito de realidad que estudian.

Desde los postulados del conocimiento de la educación en la corriente autónoma, puede decirse que la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, cuyo objetivo es hacer teoría, tecnología y práctica de la educación, se configura en diversas disciplinas sustantivas, según el aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que estudian. La Pedagogía general (Teoría de la educación), la organización escolar, la orientación educativa, la didáctica, la pedagogía comparada, etcétera, constituyen un conjunto representativo de las disciplinas académicas que son sustantivamente pedagógicas (Cuadro 58).

Cuadro 58: Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 892.

Cada una de estas disciplinas combina niveles de análisis epistemológico aplicado a la forma de conocimiento que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio y aspecto o parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer. En tanto que la Pedagogía como disciplina autónoma formula y resuelve problemas teóricos sustantivos de la educación y problemas tecnológicos y prácticos específicos de la educación, parece correcto afirmar que cada una de las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas implica a su vez problemas teóricos, tecnológicos y prácticos del aspecto o del sector o parcela de la educación que estudia disciplinarmente. El hecho de que en todas las disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía no estén desarrollados por igual sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos obedece más bien a contingencias particulares de su propio desarrollo como disciplina que a una real ausencia de problemas teóricos o tecnológicos en las cuestiones de la educación que estudia.

5.5. La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es parcela de la disciplina Pedagogía

La Teoría de la educación se construye en este caso como todas las disciplinas académicas sustantivas, por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma que la genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su tarea al aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que le incumbe.

Como disciplina académica sustantiva la Teoría de la Educación no es en la corriente autónoma, un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación" en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también

ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina, tal como hemos reflejado en los Cuadros 56, 57 Y 58.

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma,* como la Psicología, la Historia, la Pedagogía, la Economía, etc. Estas disciplinas se subdividen a su vez en subdisciplinas, ámbitos parciales de investigación o *disciplinas académicas sustantivas. Las disciplinas académicas sustantivas son académicas, porque forman parte del programa académico de la carrera y son sustantivas, porque la pedagogía es lo sustantivo que las identifica y construyen su diferencia dentro de la parcela pedagógica que les incumbe, elaborando las teorías sustantivas, las tecnologías específicas y las investigaciones activas que les son pertinentes a su* sector del conocimiento del ámbito de realidad "educación".

Desde los postulados del conocimiento de la educación en la corriente autónoma, puede decirse que la Pedagogía como disciplina autónoma se configura en diversas disciplinas sustantivas, según el aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que estudian. La Pedagogía general (Teoría de la educación), la organización escolar, la orientación educativa, la pedagogía comparada, la didáctica, el diagnóstico, etcétera, constituyen un conjunto representativo de las disciplinas académicas que son sustantivamente pedagógicas (Vázquez, 1984, p. 24; Castillejo, 1985, p. 53; Touriñán, 1987 y 2022a; Quintana 1988).

Cada una de estas disciplinas combina niveles de análisis epistemológico aplicado a la forma de conocimiento que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio y aspecto o parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer. En tanto que la Pedagogía como disciplina autónoma formula y resuelve problemas teóricos sustantivos de la educación y problemas tecnológicos y prácticos específicos de la educación, parece correcto afirmar que cada una de las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas implica a su vez problemas teóricos, tecnológicos y prácticos del aspecto o del sector o parcela de la educación que estudia disciplinarmente. El hecho de que en todas las disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía no estén desarrollados por igual sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos obedece más bien a contingencias particulares de su propio desarrollo como disciplina que a una real

ausencia de problemas teóricos o tecnológicos en las cuestiones de la educación que estudia.

5.5.1. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse

Teniendo en cuenta las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas que hoy se cultivan en la ciencia de la educación, la Teoría de la Educación como teoría sustantiva (nivel teórico de análisis epistemológico) no debe confundirse con la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. Existen problemas teóricos sustantivos de la educación, problemas tecnológicos específicos y problemas prácticos de la educación en otras disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas; esas disciplinas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina, por eso es necesario mantener la distinción clara entre forma de conocimiento y niveles de análisis aplicables (*criterio epistemológico*), ámbito de conocimiento y de realidad a conocer (*criterio ontológico*) y conocimiento del ámbito (*ciencia o disciplina construida*).

Cada disciplina académica sustantiva tiene sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos correspondientes a su parcela disciplinar. Se identifica ontológica y epistemológicamente, como ya hemos visto, dentro de la Pedagogía. La teoría de la educación como teoría sustantiva o nivel de análisis epistemológico no es lo mismo que la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y su identificación implica negar, como hemos dicho, la relación de interdependencia entre los niveles teoría, tecnología y práctica.

Por consiguiente, si, a pesar de haber entendido el criterio disciplinar (que implica criterio ontológico y epistemológico) elaboramos, para la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva, un programa de teoría entendida sólo como teoría sustantiva, entramos en solapamiento con los programas de las otras disciplinas académicas sustantivas, porque incluiríamos en nuestro programa de teoría problemas teóricos sustantivos de la parcela o sector del ámbito de conocimiento “educación” que corresponde a otras disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía, negando la relación de interdependencia entre teoría, tecnología y práctica en el ámbito de realidad a estudiar. Dada esa interdependencia, la diferencia en las disciplinas sustantivas no es solo el nivel de análisis epistemológico y la forma de conocimiento, sino

también de parcela de realidad a conocer. Las disciplinas académicas sustantivas de la disciplina autónoma Pedagogía (*conocimiento del ámbito*) son parcelas del conocimiento pedagógico; la parcela que le corresponde en cada caso, identificado por la aplicación de los *niveles epistemológicos* de teoría, tecnología y práctica a las *formas de conocimiento que* mejor se ajustan *a la* complejidad del aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer (*ámbito de conocimiento*) desde la disciplina.

Con las diversas matizaciones que puedan darse dentro de los partidarios de la corriente autónoma, se reconoce que la *Teoría de la Educación, como disciplina académica sustantiva, es una parte de la Pedagogía como disciplina autónoma y se ocupa del conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica general.*

5.5.2. La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general

Llegados a este punto del discurso acerca de la racionalidad de la disciplina parece obvio que, desde un punto de vista estrictamente lógico, no habría inconveniente en que la denominación de una disciplina fuera la de "Pedagogía General", porque la pedagogía general es ciencia de la educación en general, según la tradición más depurada (Quintana 1978 y 1988, p. 26; Capitán Díaz, 1979; Marín, 1983; Vázquez, 1981; Medina, 1992; Basabe y otros, 1983). Pero también encontramos en la tradición razones a favor de la denominación "Teoría de la educación", pues no debemos olvidar que el conocimiento autónomo de la educación evoluciona en sus orígenes desde la "*Pedagogía General derivada del fin de la educación*" de Herbart hasta la "*Teoría de la Educación de validez general*" de Nohl (Touriñán, 1987).

El conocimiento de la educación ha evolucionado y su crecimiento nos permite hablar hoy con propiedad y sin confusión, distinguiendo entre Pedagogía y Educación, entre conocimiento del ámbito (Pedagogía, en este caso) y el ámbito de conocimiento (educación).

Siguiendo la misma línea de argumentación, debe recordarse que determinar la denominación de disciplinas por el ámbito de conocimiento (educación, en nuestro caso) es adecuada, según el uso común, para disciplinas de investigaciones aplicadas a otros campos y teorías interpretativas; se dice Sociología del trabajo, Psicología de la medicina, de la educación, etcétera y se dice también como aplicaciones de la Pedagogía, pedagogía del trabajo (laboral),

de la familia, de adultos (gerontológica), del sistema carcelario (carcelaria) u otras. Así mismo, las disciplinas académicas sustantivas, suelen denominarse por el conocimiento del ámbito respetando la identificación nominal con la disciplina científica que representan (Pedagogía, en nuestro caso); se dice, en este sentido, Pedagogía general, comparada, de la enseñanza (Didáctica), diferencial o de orientación educativa, etc.

Si no olvidamos que las disciplinas sustantivas se constituyen por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma de la que derivan -en este caso Pedagogía- parece estar del lado del sentido común la propuesta de denominación de Pedagogía General para la disciplina académica sustantiva, lo cual, dicho sea de paso, es coherente a su vez con el uso de la denominación de "pedagogía" laboral, "pedagogía" familiar, etcétera, para las disciplinas aplicadas que nacen de la disciplina matriz.

Y, así las cosas, no sólo la distinción entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, sino también la distinción entre teorías interpretativas y teorías sustantivas, disciplinas aplicadas y disciplinas académicas sustantivas refuerzan la tendencia a favor de la denominación de Pedagogía General. De este modo, la voz "Teoría de la educación" sería voz propia de las teorías interpretativas y de las teorías prácticas y de las investigaciones teóricas de la educación identificadas con la teoría como teoría sustantiva o primer nivel epistemológico de análisis.

Ahora bien, no se deben olvidar los vicios y errores conceptuales que prosperaron históricamente al amparo del término "Pedagogía General" y que favorecieron su polisemia y, peor aún, su ambigüedad semántica, hasta el extremo de que se considerase pertinente la sustitución de esa denominación por otra ajena a esas confrontaciones. La tendencia es utilizar el término "Teoría" en la disciplina por esas diversas razones entre las que se encuentra el prestigio debido al éxito de los modos científicos de explicación y comprensión (Gowin, 1963 y 1972; O'Connor, 1971; Campillo, Esteve, Ibáñez y Touriñán, 1974; Escolano, 1978 y 1979; Vázquez, 1984; García Carrasco, 1988 y 1984; García Carrasco y García del Dujo, 1996 y 2001; Touriñán, 1987; Tusquets, 1972; Nassif, 1985; Belth, 1971; Trilla, 1987; Castillejo y otros, 1994; Colom, 1983, 1987, 2002 y 2006; Bowen y Hobson, 1979; Quintana, 1988; García Aretio, 1989; Puig, 1986 y 2003; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Gargallo, 2002; Ortega, 2003; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Sarramona, 2007; Naval, 2008; Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas, 2010; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero,

2011; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Rabazas, 2014; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Sección de Ciencias de la Educación, 1984; Rodríguez, 2006; Sáez Alonso, 2007 y 2016a).

Desde la perspectiva de la Teoría de la Educación-Pedagogía general como disciplina académica sustantiva, conviene resaltar en este momento de la argumentación que, en las disciplinas sustantivas, no hay una que es el tronco común. No hay un tronco común, sino que cada disciplina tiene sus problemas, sus métodos de trabajo etc., según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la disciplina científica. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo "general" a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, la pedagogía general no es el tronco común general (la disciplina) que se aplica, especializando la tarea, a las demás disciplinas sustantivas (Didáctica, Pedagogía comparada, Orientación educativa, etcétera, que dejarían de ser sustantivas para convertirse en disciplinas aplicadas.), sino que lo que se especializa en el caso de las disciplinas sustantivas es la propia disciplina. Todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica, ni es su tronco común, porque "intervención pedagógica" y "enseñanza" son conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso intervención pedagógica y enseñanza, respectivamente, dentro de la educación, que es el objeto de conocimiento de la Pedagogía), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos (en este caso, análisis de la intervención pedagógica y de la enseñanza, respectivamente).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo "general" a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, ajustadas a criterio ontológico y epistemológico de la Pedagogía, pero la pedagogía general no resuelve el

problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque "intervención pedagógica", "enseñanza" y "sistema educativo" son conceptos singulares dentro del ámbito de realidad "educación" con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso intervención pedagógica, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos (Touriñán, 2017a).

Por supuesto, cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo. La pedagogía como disciplina y sus disciplinas académicas sustantivas derivadas por parcelación del objeto "educación" son disciplinas generadoras de conceptos propios, autóctonos, que pueden ser aplicados a otros ámbitos para interpretarlos. Y por eso tenemos pedagogía laboral, gerontológica, carcelaria, social, familiar, etc. (Touriñán, 2022a).

Para algunos autores, las dificultades lógicas de ese tronco común han forzado de manera muy directa la transformación de la disciplina Pedagogía general en la asignatura "Introducción a las ciencias de la educación" o en la asignatura de "Introducción a la Pedagogía" (Debesse y Mialaret, 1972; Mialaret, 1977; Sanvisens, 1987; Ferrández y Sarramona, 1979). Esta tendencia, que pudo consolidar en momentos y de manera concreta esas asignaturas en muy diversos planes de estudios, sustituyendo a la disciplina Pedagogía general, no es razón de hecho suficiente para confundir el razonamiento epistemológico, porque la "Introducción a las ciencias de la educación" o la "Introducción a la Pedagogía" que son dos asignaturas posibles, sólo son manifestaciones, a lo sumo, de pedagogía "en" general. Lo cierto es que, desde el punto de vista epistemológico y ontológico, si se iguala Pedagogía "general" con Pedagogía "en general", estamos simplificando de manera errónea el sentido de general en las disciplinas sustantivas. En la pedagogía "en" general o en la "Introducción" a la pedagogía no hay criterio disciplinar -ontológico y epistemológico-, sino criterio pragmático de asignatura: ¿qué puedo enseñar a principiantes para que se inicien en el conocimiento singular de una disciplina científica determinada?

Se sigue, por tanto, que definir la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva no es un problema de Pedagogía "en" general -de introducción a la pedagogía o de introducción a las ciencias de la educación- que podría existir como asignatura de un plan de estudios), ni de Pedagogía general teórica (nivel epistemológico "teoría" frente a nivel tecnología y nivel "practica"), ni un problema de Pedagogía general tronco común frente a las pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras, que especializan la tarea y van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz), o frente a otras disciplinas sustantivas especializadas (didáctica, organización, comparada, etcétera, que especializan la ciencia matriz hasta vaciarla), sino un problema de delimitación como disciplina académica sustantiva, junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la Pedagogía como disciplina científica y que tienen, por tanto, cada una de ellas, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la disciplina científica matriz (Pedagogía, cuyo objeto de conocimiento es la educación).

Por una parte, hay que buscar un sentido propio a la disciplina académica sustantiva, que no confunda nivel epistemológico y nivel ontológico en la disciplina sustantiva -pues cada disciplina académica sustantiva plantea problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la parcela de conocimiento de la educación que le incumbe y desarrolla conceptos con significación intrínseca a su ámbito de estudio- y, por otra parte, hay que aceptar la complejidad conceptual de la pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación que, debe desarrollar conceptos con significación intrínseca a su ámbito de estudio y conocimiento, de conceptos autóctonos que permiten establecer relaciones con capacidad de resolución de problemas para la vinculación teoría-practica.

Desde la perspectiva de la corriente autónoma de la Pedagogía, eso implica siempre sentido tecnoaxiológico en la disciplina (Touriñán, 1997, 2012b y 2016a):

- La educación siempre es educación en valores que marcan el carácter y el sentido de la educación
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia)
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel; implica adoptar decisiones técnicas en procesos específicos en un

determinado ámbito de educación (intervención pedagógica, enseñanza, sistema educativo); es decir, se adoptan decisiones técnicas (elección de fines y medios dentro de un ámbito de conocimiento, con fundamento en el conocimiento verdadero de ese ámbito).

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica,* no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito, es decir, de los fines y medios derivados del propio sistema en el que se trabaja).

Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a la intervención concreta y específica, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención requiere conocimiento pedagógico al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, hay que dominar el conocimiento pedagógico para legitimar pedagógicamente la intervención, porque hay que convertir el área en y desde la que se interviene en instrumento y meta de la educación y eso exige construirla como experiencia axiológica de valor educativo en cada intervención. La pedagogía es mesoaxiológica, porque transforma la experiencia que usamos al intervenir en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Tiene sentido afirmar, como ya hemos dicho, que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica (Touriñán, 2012b, 2013b, 2014a, 2015a y 2016a). La Pedagogía es Mesoaxiológica, porque cada área de experiencia cultural tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación y está vinculado al significado de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área en cada acepción técnica de ámbito (Touriñán y Longueira, 2018).

La Pedagogía es, al mismo, tiempo tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque el conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento basado en decisiones técnicas, la *decisión técnica* es elección de fines y medios dentro de un ámbito determinado de necesidades, el criterio de decisión es técnico, porque *se funda estrictamente en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito). Es tecnoaxiológica, porque adopta decisiones técnicas y se funda en decisiones técnicas, es decir, es tecnoaxiológica porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige (el ámbito de educación). Además, la Pedagogía es mesoaxiológica, comprende cada medio valorándolo como educativo; es pedagogía mediada, relativa al medio o ámbito de educación que se construye para educar con un área cultural. La Pedagogía Mesoaxiológica es pedagogía del medio o ámbito de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como "*ámbito de educación*", un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación. En relación con el medio o ámbito de educación que se construye en cada caso con un área de experiencia, la pedagogía es *Pedagogía Mesoaxiológica*, doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye) *y mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención).

En perspectiva mesoaxiológica, transformar información en conocimiento y este conocimiento en educación exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados (Touriñán, 2020a):

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales*. El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada

y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando

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

Construir ámbitos de educación, generar diseño educativo, orientar formativamente buscando la concordancia valores-sentimientos en cada intervención, es competencia general del pedagogo. Y esa competencia general puede aplicarse a muy diversos ámbitos, familia, escuela, ciudad educadora, cárceles, trabajo, etc. Ese es el futuro de las profesiones de la educación

vinculadas a la Pedagogía como conocimiento de la educación.

En cuanto al nombre, desde el punto de vista institucional y administrativo el debate está decantado actualmente hacia la denominación "Teoría de la Educación" para la disciplina académica sustantiva (Ortega, 2003; García del Dujo, 2006; Boavida y García del Dujo, 2007; Escámez, 2007; Sáez, 2007; Sarramona, 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Gil Cantero, 20011; Ferraz, Amaro, Folgado y Lopes, 2011, Martínez y otros, 2016; Altarejos, 2003; SI(*e*)TE. Educación, 2013, 2016 y 2018; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Rabazas, 2014; García Aretio, Ruiz Corbella, y García Blanco, 2009; Conant, 1963; Department of State of the United States of America, 1945; Gil Cantero, 2017; Martínez y otros, 2016, Touriñán, 1995). Y en este sentido, nuestra propuesta personal dentro de la corriente autónoma es que, sin renunciar al nombre de teoría de la educación para la disciplina académica sustantiva, *la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es, en sentido estrictamente lógico, Pedagogía general, es decir, es disciplinarmente una parcela sustantiva de la Pedagogía que tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y que se identifica, ontológicamente*, con un aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad "educación" a conocer, el de la intervención pedagógica general (Touriñán, 2016a):

a) Es Pedagogía, porque la Pedagogía como ciencia de la educación es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, entendida ésta como un ámbito de realidad y de conocimiento con significación intrínseca en sus términos. La Teoría de la Educación tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y se somete a los mismos principios metodológicos y de investigación pedagógica que la disciplina autónoma.

b) Es general, porque el término general expresa el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que le incumbe y la distingue de las otras disciplinas académicas sustantivas. General se entiende en sentido lógico como lo que se predica del conocimiento pedagógico con independencia de las consideraciones diferenciales, que es, en este caso, la intervención pedagógica general, las dimensiones generales de intervención y los elementos estructurales de la intervención pedagógica. La Teoría de la Educación es disciplinarmente parcela sustantiva

> de la Pedagogía; una parcela identificada ontológicamente con la intervención pedagógica general, que es la parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que tiene que conocer.

Así las cosas, la presencia de problemas teóricos sustantivos y tecnológicos específicos, pero sectoriales, en otras disciplinas académicas sustantivas de la ciencia de la educación es compatible con la existencia de *la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría, de la tecnología y de la práctica de la intervención pedagógica general.*

Como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, la definición de Teoría de la educación como Pedagogía general, en el sentido que acabamos de expresar: tiene rigor lógico, distingue formas de conocimiento (racionalidades), ámbito de conocimiento (educación) y conocimiento del ámbito (pedagogía), distingue criterio epistemológico, ontológico y disciplinar; como disciplina académica sustantiva, distingue teorías interpretativas, teorías prácticas y teorías sustantivas, integra teoría, tecnología e investigación activa en la disciplina respecto de su propio ámbito de conocimiento y respeta el sentido de la tradición y la denominación propia de las disciplinas sustantivas, que se identifican por el nombre adjetivado de la disciplina autónoma de la que proceden, o por un nombre propio singular y distinto (pedagogía general y didáctica, por ejemplo) .

La *Teoría de la Educación,* como disciplina académica sustantiva, tiene un papel específico en la investigación pedagógica y posee un dominio disciplinar específico (conocimiento del ámbito) en el que se abordan los problemas de educación con sentido de autonomía funcional desde la perspectiva de la intervención pedagógica general; es una disciplina sustantiva que aplica los niveles epistemológicos a las formas de conocimiento que mejor se ajustan a la complejidad objetual de educación en su parcela de estudio: la intervención pedagógica general (ámbito de conocimiento). Para nosotros, la investigación pedagógica sustenta a la educación y la hace susceptible de estudio desde cada ámbito disciplinar, utilizando y desarrollando el ámbito de realidad de la educación *como objeto y como meta de su quehacer*.

Salvando las diferencias que se dan, por razones pragmáticas de tipo institucional y administrativo, en los programas concretos de asignaturas de los planes de estudios de los diversos distritos universitarios, hoy se hace hincapié

en la necesidad de potenciar *cuatro áreas de investigación* con el objeto, no sólo de consolidar el campo de la *Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva (Pedagogía General)*, sino también de acentuar la potencia formativa de la disciplina sustantiva de Teoría de la Educación en el currículum de los profesionales de la Educación. Estas cuatro áreas son (Touriñán, 2017a):

1. El conocimiento de la educación, es decir, la educación como objeto de conocimiento y la construcción del conocimiento pedagógico que permite generar la mentalidad pedagógica, aplicar principios metodológicos y generar principios de investigación pedagógica, ajustados al significado del objeto de conocimiento "educación".
2. El estudio de la función pedagógica como función de los profesionales de la educación, que permite caracterizarla como función especializada y específica, distinta de otras funciones tales como la función médica, la función psicológica, sociológica, antropológica, etc.
3. Los procesos de intervención pedagógica y la relación educativa, es decir, el desarrollo de pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención, que permiten construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención.
4. El estudio de las dimensiones generales de intervención pedagógica y la construcción de ámbitos de educación.

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la *Teoría de la Educación,* tiene el reto de permanecer abierta a la investigación para favorecer su desarrollo como teoría sustantiva (nivel de análisis) y como disciplina académica sustantiva, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y, por tanto, a la resolución de problemas atendiendo a la relación teoría-práctica, que es el núcleo de la mentalidad pedagógica (Touriñán, 2020d).

El logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino para alcanzar la y ejercer con competencia pedagógica. El pedagogo está orientado a la adquisición y fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación y a utilizar en el proceso educativo, en cada interacción, la actividad común, atendiendo

a los elementos estructurales de la intervención: tiene que saber cuál es la capacidad de resolución de problemas de su conocimiento y cuál es su visión crítica de su método y de sus actos, porque ejerce su tarea para lograr el paso del conocimiento a la acción.

Construir ámbitos de educación, generar diseño educativo, orientar formativamente buscando la concordancia valores-sentimientos en cada intervención, es competencia general del pedagogo. Y esa competencia general puede aplicarse a muy diversos ámbitos, familia, escuela, ciudad educadora, cárceles, trabajo, etc. Ese es el futuro de las profesiones de la educación vinculadas a la Pedagogía como conocimiento de la educación y a la Pedagogía general (Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva) cuyo objeto de estudio es la intervención pedagógica.

6. CONSIDERACIONES FINALES: LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ESTÁ CONSOLIDADA, ES APLICABLE Y ES UNA HERRRAMIENTA NECESARIA PARA DOMINAR LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Una disciplina que tiene conceptos propios, autóctonos, puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos originarios en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora.

Desde esa misma perspectiva, los conceptos propios, autóctonos, de la disciplina pedagogía pueden utilizarse para generar disciplinas aplicadas como la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía ambiental, la pedagogía social, la pedagogía carcelaria, etc. Lo importante es poder ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de realidad pueden ser interpretados como aplicaciones desde la disciplina Pedagogía. La pedagogía del futuro será necesariamente el reino de las pedagogías aplicadas. La pedagogía genera investigaciones aplicadas sobre otros ámbitos de realidad y conocimiento y otras disciplinas científicas generan investigación aplicada sobre el ámbito de conocimiento ‘educación’.

Respecto de la educación hay pluralidad de investigaciones teóricas; unas nacen desde la Pedagogía y otras nacen desde otras ciencias Hay investigaciones teóricas *acerca* de la educación y hay investigaciones de teoría práctica (ambas se construyen desde otras disciplinas científicas). También hay investigación teórica que nace de la disciplina científica ‘pedagogía’:

hay investigaciones teóricas de la educación (teoría como nivel de análisis epistemológico) y hay investigaciones de Teoría de la educación como disciplina (disciplina de pedagogía general o disciplina de teoría de la educación, en sentido estricto).

El objetivo de este capítulo es hacer comprender la relación entre 'teoría' y 'educación' por medio del conocimiento de la educación, su diversidad como disciplina y como investigación. Es posible realizar ese objetivo, porque la teoría de la educación es conocimiento de la educación; hay una relación entre teoría y educación por medio del conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación permite entender el significado de la teoría en relación con 'educación'. Es posible integrar las diversas posiciones que existen en la pluralidad semántica del concepto 'teoría' en relación con 'educación', bien como disciplina científica y materia curricular, bien como modo de investigación. Y si entendemos el alcance de la relación entre 'teoría' y 'educación', entenderemos el significado del título de este capítulo: Teoría de la educación es una disciplina y es una herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica.

A modo de conclusión puede decirse que la educación -sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención- es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. Ámbito de realidad es cualquier cosa, física, mental o cultural que sea cognoscible, investigable, enseñable o realizable, con independencia de que esté pensando ahora en ella (Bunge, 1975, Gilson, 1974; Popper y Eccles, 1980; Pinker, 2011; Toulmin, 1977; Polanyi, 1978; Phenix, 1964; Damasio, 2010; Garcia del Dujo, 2022). La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones (Touriñán, 1987).

Cualquier ámbito de realidad que sea cognoscible, investigable y enseñable, se convierte por principio de significado en ámbito de conocimiento.

Es fundamental distinguir entre "*ámbito de conocimiento*" y "*conocimiento del ámbito*", entre Educación y Pedagogía, para saber de qué hablamos en cada caso, pues las *Carreras* estudian el conocimiento del ámbito y las *Facultades* se definen por el conocimiento del ámbito, no por el ámbito de conocimiento. Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Las disciplinas tienen un lugar específico en este proceso, bien sea como *investigación a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación.

En la investigación científica hablamos de investigación básica y de investigación aplicada (teorías sustantivas y teorías interpretativas). En la investigación tecnológica hablamos de aplicaciones técnicas y de teorías prácticas. Y, además, en la investigación científica hablamos de investigación activa o práctica. Es conocimiento común que en la forma de conocimiento científico-tecnológica hay tres niveles epistemológicos de análisis: teoría, tecnología y práctica o investigación activa. Por eso en investigación hablamos respecto de la educación de pluralidad de investigaciones: investigaciones teóricas *acerca* de la educación, investigaciones de teoría práctica, investigaciones teóricas de la educación e investigaciones de teoría de la educación como disciplina.

Las investigaciones generan conocimiento sobre un ámbito de realidad (educación, en nuestro caso) y ese conocimiento sistematizado se organiza en disciplinas científicas, que son sistematizaciones de conocimiento de un ámbito bajo criterios ontológico y epistemológico (ámbito de realidad + forma de conocimiento + autonomía funcional metodológica = disciplina científica). Las disciplinas científicas, con el conocimiento sistematizado, permiten, a quien consigue dominarlo, focalizar la realidad de estudio, generando mentalidad específica y mirada especializada desde esa disciplina en los profesionales.

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación. La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian dentro de un plan de estudios con el objetivo de obtener un título (en España, debe estar ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional y habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas

de acuerdo con las disposiciones vigentes). En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en disciplinas académicas sustantivas y en asignaturas del plan de estudios y, además de disciplinas y asignaturas de Pedagogía, en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos.

Como hemos visto, hay seis modos de usar la teoría de la educación como disciplina a investigar (investigación de la disciplina: qué sea la teoría de la educación como disciplina), según la corriente de conocimiento de la educación que se esté considerando. En la corriente marginal, la teoría de la educación como disciplina se identifica con las *filosofías de la educación*. En la corriente subalternada del conocimiento de la educación, la teoría de la educación como disciplina se identifica con la *filosofía de la educación*, con las *teorías interpretativas* derivadas de las disciplinas generadoras (psicología, sociología, antropología, etcétera) y con las *teorías prácticas*. En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, la teoría de la educación se entiende como *teoría sustantiva*, es decir, como nivel de análisis epistemológico (nivel 'teoría', frente a nivel 'tecnología' y nivel 'práctica') y como diciplina académica sustantiva de la pedagogía que se identifica con la *pedagogía general* (teoría tecnología y practica de la intervención pedagógica) al lado de otras disciplinas académicas sustantivas como la Didáctica, cuyo objeto de estudio es la enseñanza y como la pedagogía comparada, cuyo objeto de estudio es el sistema educativo.

Desde la perspectiva de la pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación, como hemos visto, hay cuatro modos de entender la teoría de la educación atendiendo a su afinidad epistemológica como disciplina de investigación (investigación en la disciplina): 1) *investigaciones teóricas acerca de la educación* (investigaciones filosóficas de la educación (cosmovisiones), investigaciones de filosofía de la educación (filosofía como método) e investigaciones aplicadas desde teorías interpretativas); 2) *investigaciones de teoría práctica*; 3) *investigaciones teóricas de la educación* (teorías sustantivas) y 4) *investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva* (pedagogía general).

Podemos decir, por tanto, que, en la investigación, si tomamos la educación como objeto de conocimiento, necesitaremos construir y utilizar: a veces, *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces, *teorías prácticas* y *teorías*

interpretativas (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); a veces, *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

Esas teorías construidas en la investigación se transforman en los planes de estudios de la carrera de pedagogía en disciplinas académicas sustantivas, en disciplinas aplicadas y en asignaturas de planes de estudios, atendiendo a razones pragmáticas y a criterio ontológico y epistemológico, según el caso.

Las asignaturas pueden mezclar pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas y teorías interpretativas de la educación y teorías prácticas, por razones pragmáticas, pero no deben conculcar ni ocultar en ningún caso las razones epistemológicas que identifican a cada disciplina dentro de esa hipotética asignatura pragmática. Y esto afecta, como ya he dicho, a la calidad de los planes de estudios, a las carreras que se diseñan, a la disciplina científica misma y a las facultades que las albergan.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. La Pedagogía, como disciplina, es una de esas formas de obtener conocimiento de la educación: avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la perdida de significación en el conocimiento de la educación que proporciona la disciplina Pedagogía.

Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios, autóctonos, de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad

siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Desde esta perspectiva de aproximación, existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etcétera. Pero desde la misma perspectiva, los conceptos propios, autóctonos, de la disciplina pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas como la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía ambiental, la pedagogía social, la pedagogía carcelaria, etc.

Hay pedagogía aplicada, porque hay Pedagogía, pero, además, como dice Ortega y Gasset, toda ciencia particular solo tiene "*jurisdicción subalterna* sobre su propio vocabulario. La verdad de sus conceptos es relativa al punto de vista particular que la constituye, y vale en el horizonte que ese punto de vista crea y acota" (Ortega y Gasset, 1976, p. 20). Precisamente por eso podemos avanzar en el desarrollo conceptual de un ámbito de manera intrínseca, sin limitarlo como campo nuevo solo a significado subalterno. Y, así las cosas, hay, por ejemplo, Psicología y Psicología social, y hay también Pedagogía y Pedagogía social.

A favor del conocimiento subalternado de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconociéramos la significación intrínseca de los conceptos del ámbito de la educación. Pero, en su contra, es de sentido común reconocer que, no es suficiente concebir la Pedagogía como una disciplina de conocimiento subalternada, de aplicación de otras ciencias generadoras, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etcétera, de la educación. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o

investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, respectivamente, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente

probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnostico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas (psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina académica sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde ellas, sino, más bien, un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela de disciplina científica matriz que les corresponde (Touriñán, 2016a).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que

tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, ajustadas a criterio ontológico y epistemológico de la Pedagogía, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque “intervención pedagógica”, “enseñanza” y “sistema educativo” son conceptos singulares dentro del ámbito de realidad “educación” con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso intervención pedagógica, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos (Touriñán, 2017a).

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo. La pedagogía como disciplina y sus disciplinas académicas sustantivas derivadas por parcelación del objeto “educación” son disciplinas generadoras de conceptos propios, autóctonos, que pueden ser aplicados a otros ámbitos para interpretarlos. Y por eso tenemos pedagogía laboral, gerontológica, carcelaria, social, familiar, etc. (Touriñán, 2022a).

Y si esto es así, se sigue que lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados como disciplinas aplicadas en términos de la disciplina generadora. Es un hecho que hay pedagogía familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etc. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión “educar con” (Touriñán, 2017a).

La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La pedagogía tiene que

ser cada vez más “aplicada”; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.

Estoy convencido de que, como disciplina, la Pedagogía del futuro es la pedagogía aplicada y por medio de su consistencia epistemológica le damos a la Pedagogía el lugar que le corresponde y preservamos su relación con la calidad de la educación, pues hacemos que sirva para educar reforzando su capacidad de resolución de problemas.

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La calidad de educación es, como hemos visto, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía. Valorar cada medio como educativo es la condición propia de la pedagogía y hace que la perspectiva de la pedagogía sea mesoaxiológica (comprender el valor del medio valorado educativamente).

Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta. El logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino de realización de la competencia pedagógica. El pedagogo está orientado a la fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de educación desde la actividad común interna del educando, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención: tiene que saber cuál es la capacidad de resolución de problemas y cuál es su visión crítica de su método y de sus actos, ni más ni menos que cualquier otro profesional de nivel universitario enfocado a la acción y la intervención (Touriñán, 2018d, 2019f y 2019c; Touriñán, Rodríguez y Longueira, 2019; Morin, 1975 y 2000, pp. 28-34; Lakatos y Musgrave 1981, pp.

327-336; Black, 1969; Altarejos, 2010; Gil Cantero, 2018; SI(*e*)TE, 2020; William, 2008; Kroman, 1997).

Construir ámbitos de educación, generar diseño educativo, orientar formativamente buscando la concordancia valores-sentimientos en cada intervención, es competencia general del pedagogo. Y esa competencia general puede aplicarse a muy diversos ámbitos, familia, escuela, ciudad educadora, cárceles, trabajo, etc. Ese es el futuro de las profesiones de la educación vinculadas a la Pedagogía como conocimiento de la educación y eso no se logra sin Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva cuyo objeto es el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica. Por medio del dominio de la teoría de la educación como disciplina logramos competencia para construir ámbitos de educación, hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica derivada, que es siempre acción intencional en orden a realizar fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento verdadero de la educación (de ese conocimiento verdadero forma parte, específica y necesariamente, la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva).

Hay futuro de la pedagogía; hay pedagogía del futuro y hay competencia pedagógica. Y cualquier programa de formación en competencias pedagógicas, que se precie como programa específico y especializado ha de tener en cuenta lo que aquí hemos dicho para entender y asumir el lugar de la teoría de la educación como concepto, como asignatura, como disciplina y como investigación y su potencial como generadora de pedagogía aplicada.

CAPÍTULO 7

CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONDICIÓN DE EXPERTO. CONSTRUYENDO EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO 7

1. Introducción

2. Calidad de educación, calidad en la educación y educación de calidad

3. Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico no significan lo mismo

4. La condición de experto en los profesionales de la educación se vincula al conocimiento especializado

5. La relación educativa requiere concordancia entre valores y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción por medio de la actividad común

6. Las cátedras de pedagogía en la universidad española nacen con el siglo XX
   6.1. Las cátedras de Pedagogía no se corresponden en el entorno académico administrativo con facultades de Pedagogía
   6.2. Las asignaturas pueden mezclar diversas disciplinas por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina en ningún caso
   6.3. La función pedagógica es específica, especializada y de competencia técnica centrada en la actividad

7. La imagen social de la pedagogía no es buena
   7.1. Necesitamos diferenciar estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación
   7.2. Necesitamos defender y fundamentar la relación entre imagen social y respuesta a la necesidad social, desde la Pedagogía
   7.3. Necesitamos ser capaces de actuar, asumiendo que la mentalidad pedagógica es técnica, no política
   7.4. Necesitamos entender que hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y que, en ambos casos, la

respuesta se vincula al logro de competencia técnica
7.5. Necesitamos conjugar metas sociales y responsabilidad profesional sin menoscabo de la competencia técnica del experto para lograr educación de calidad
7.6. Necesitamos entender que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar que exige reforma y orientación formativa temporal, en perspectiva mesoaxiológica, para lograr educación de calidad

8. Consideraciones finales: una relación de necesidad entre conocimiento de la educación, actividad común y competencia en la intervención para el logro de una educación de calidad

CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONDICIÓN DE EXPERTO. CONSTRUYENDO EDUCACIÓN DE CALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA

> "El vicio de los fines externamente impuesto tiene sus raíces profundas. Los maestros los reciben de las autoridades superiores; estas autoridades los aceptan de lo que es corriente en la comunidad. Los maestros los imponen a los niños. Como primera consecuencia, la inteligencia del maestro no es libre; está reducida a recibir los fines dictados desde arriba. Con muy poca frecuencia el maestro se ve libre del dictado del inspector oficial, del texto de la metodología (...). Esta desconfianza respecto a la experiencia del maestro se refleja entonces en la falta de confianza respecto de las respuestas de los alumnos." (Dewey, 1971, p. 21).

1. INTRODUCCIÓN

Construir educación de calidad supone distinguir conceptualmente calidad de la educación y calidad en la educación. Ambos significados convergen en la expresión educación de calidad.

En este trabajo, voy a centrar mi reflexión sobre el conocimiento de la educación y la actividad común, que es sobre y desde la que intervenimos en la relación educativa para lograr educación de calidad. Prestar atención a la actividad común, es una condición necesaria de la educación de calidad. No hay educación de calidad, si no trabajamos, en la relación educativa, la actividad común.

El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustándolo al significado de educar. Hay que educar "con" el área cultural y esto exige ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo una relación educativa en la que se logre esa educación de calidad. El dominio de la función es lo que hace experto al pedagogo.

Y el medio necesario en la relación educativa, para lograr una educación de calidad, es la actividad común interna y externa. Sin la actividad común no es posible educar o realizar la relación educativa. En la relación educativa, solo por medio de la actividad común logramos la concordancia entre valores educativos y sentimientos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa y, al ajustarse al significado de educar, hacemos efectiva la educación de calidad, que quiere decir hacer efectivo lo que es valioso en términos de educación.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo (O'connor, 1971; Novak, 1977; Broudy, 1977; Berliner, 1986; Carr y Kemmis, 1988; Touriñán, 1987a, 1989, 2018b, 2019g y 2020c; Schulman, 1986; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Vázquez, 1980 y 1981; Colom, 2018; SI(e)TE, 2018). Se ha convertido en un conocimiento especializado (Touriñán, 2016a, 2017a y 2020a; SI(e)TE, 2020). La distinción entre los conocimientos especializados de cada área cultural que se enseña y el conocimiento específico del estudio de la educación como objeto de conocimiento es un hecho fundamentado. El objetivo es entender, por una parte, que el conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación (ajustándolo al significado de educación). Hay que educar "con" el área cultural y esto exige, por otra parte, ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo una relación educativa en la que la actividad común interna y externa es el medio necesario: todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella ni es posible hacerlo, ni es posible lograrla (Touriñán, 2019b, 2019g y 2020b).

Sin la actividad común, ni es posible educar, ni es posible realizar la relación educativa. Y solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa. Y dado que en la relación educativa la actividad común debe ajustarse al significado de educar, para que la relación sea educativa, se sigue que la actividad común, ajustada al significado de educar, hace efectiva la educación de calidad. Y de este modo, puede decirse que la actividad común es, además, una condición necesaria de la educación de calidad.

Y esto es lo que argumento en este texto por medio de las siguientes tesis:

- La educación de calidad implica calidad de la educación y calidad en la educación
- Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico no significan lo mismo. El conocimiento pedagógico permite construir ámbitos de educación sobre el conocimiento de áreas culturales, para hacer el diseño educativo pertinente y generar la intervención pedagógica adecuada
- La condición de experto se vincula al conocimiento de la educación en los profesionales de la educación y esa condición los capacita para ejercer la función pedagógica y generar intervención desde las actividades comunes
- En la relación educativa se efectúa el paso del conocimiento a la acción, realizando, por medio de la actividad común, la concordancia entre valores educativos y sentimientos en cada intervención pedagógica, de manera que así se haga efectiva la educación de calidad en cada interacción.
- Las cátedras de pedagogía forman expertos competentes en la función pedagógica
- La imagen social de la Pedagogía no es buena, que sería lo deseable, pero hay Pedagogía del futuro como disciplina y hay futuro para la pedagogía como carrera.

2. CALIDAD DE EDUCACIÓN, CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN DE CALIDAD

En el año 2005 el profesor Pérez Juste publicó un artículo en la Revista de Educación, titulado *Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración*. En ese artículo formula la tesis siguiente:

> "La tradicional preocupación y las aportaciones de los educadores y pensadores de la educación en torno a la naturaleza, sentido y esencia de la misma, esto es, de la calidad de la educación, puede y debe ser compatible con los movimientos, propuestas y actuaciones de nuestro tiempo en relación con *la calidad,* en cuyo marco se pueden situar los planteamientos relativos a la *gestión de la calidad,* tales como los de Calidad total, ISO o EFQM, la *evaluación,* la *certificación o* la *acreditación.* En tal sentido, se analizan y formulan los conceptos de calidad *de y en* la educación y se formaliza una propuesta

> de integración en la que la calidad *de* la educación queda ligada a la *misión* de las instituciones y a sus *proyectos educativos, y* la calidad *en* se integra con el carácter de *medio,* relevante y eficaz, a su servicio." (Pérez Juste, 2005, p. 11).

Hay muchos estudios sobre *calidad "de"* educación (significado) y sobre *calidad "en"* la educación (procesos) y es un principio asumido que, la convergencia de ambos análisis es lo que se busca, cuando hablamos de *Educación de calidad*. Ya sé que para algunos autores la preferencia está en hacer discurso sobre calidad de educación, pensando en su significado y propósito, y para otros la preferencia es construir discurso sobre calidad en la educación, pensando en los proceso y procedimientos para lograr los estándares de calidad. Pero para mí, en este trabajo, voy a razonar tomando como punto de partida la convergencia de *calidad "de"* y *"en"* para lograr *educación de calidad.* Así las cosas, asumo que la educación de calidad requiere entender el concepto y utilizar procesos orientados al logro de sus rasgos definitorios.

Como ha sintetizado muy bien el profesor López Cubino, un modelo de gestión de calidad es un referente permanente y un instrumento eficaz en el proceso de toda organización de mejorar los productos o servicios que ofrece. El modelo favorece la comprensión de las dimensiones más relevantes de una organización, así como establece criterios de comparación con otras organizaciones y el intercambio de experiencias. La utilización de un modelo de referencia se basa en que (López Cubino, 2001):

- Evita tener que crear indicadores, ya que están definidos en el modelo.
- Permite disponer de un marco conceptual completo.
- Proporciona unos objetivos y estándares iguales para todos, en muchos casos ampliamente contrastados.
- Determina una organización coherente de las actividades de mejora.
- Posibilita medir con los mismos criterios a lo largo del tiempo, por lo que es fácil detectar si se está avanzado en la dirección adecuada.

Existen diversos modelos que, previa adaptación, pueden utilizarse en el ámbito educativo. Los modelos de gestión de calidad total más difundidos son el modelo Deming creado en 1951, el modelo Malcolm Baldrige en 1987 y el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, EFQM. Pero ninguno de ellos anula la necesaria referencia a la calidad como concepto (Touriñán y Soto, 1999).

En el tema de la educación de calidad siempre he considerado como referente de nuestro contexto pedagógico formativo el libro de 1981, derivado del seminario celebrado en La Granda (Avilés-Principado de Asturias) bajo el patrocinio de la Escuela asturiana de estudios hispánicos (EAEH, 1981). Ver la educación de calidad como el grado de adecuación, coherencia, eficiencia e integración de los elementos de la estructura, proceso y producto de la educación con lo que se considera valioso como educación (ajustado a lo que significa educación) es una propuesta concluyente de ese Seminario que yo sigo asumiendo (EAEH, 1981, p. 237).

Por supuesto, soy consciente de que, como dijo el profesor Municio, la dificultad de elaborar una definición general de calidad de la educación estriba en que "ésta representa la imagen social positiva de la educación y cada modelo cultural la describe a través de componentes diferentes. Cada componente es un indicador de calidad que aisladamente no es representativo, pero toma sentido en la medida en que puede integrarse dentro de un conjunto coherente como es un modelo cultural" (Municio, 1993, p. 18). La idoneidad socio cultural de la oferta educativa, debido a la legítima condición territorial (espacio temporal) de la acción educativa, no anula la necesaria referencia a los rasgos de significado en todo aquello que, de acuerdo con estándares propios de cada momento, utilizamos como procesos educativos de calidad (Orden, 1988; García Garrido, 2005).

Es obvio que, si dos instituciones educativas con valores y culturas distintas son consideradas con una calidad alta, no se puede vincular dicha calidad con las características específicas (valores, metas, objetivos, programas, formación del profesorado, etcétera) de cada institución, sino que, por el contrario, la calidad debe residir en las relaciones entre los elementos que las componen más que en esas características específicas, respetando la orientación formativa temporal, que no anula el ajuste lógico de las acciones al significado de educar (Vega Miranda, 1998; Touriñán, 2015a).

La *orientación formativa temporal para la condición humana es el modelo o patrón* educativo de esa sociedad (el tipo de personas que queremos hacer con la formación que les damos en un determinado momento histórico). Por medio de la intervención, transformamos en educación el conocimiento de áreas culturales, *en cada ámbito de educación que construimos* (Touriñán, 2014a).

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada

territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir de la educación en cada momento socio-histórico concreto y que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos, desde la Pedagogía.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo (Touriñán, 2015a).

Los distintos modos de abordar la educación, desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permiten hablar siempre de ella como un valor elegido con finalidad educativa. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas para lograr en la intervención el cumplimiento de exigencias lógicas del significado de la educación que determinan y cualifican destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias como componentes de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse, y por tanto, para hacerse cada vez más autor y no solo actor de sus propios proyectos (SI(*e*)TE, 2012).

La orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación. Y, desde áreas culturales, vigentes, consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación

formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón o modelo para el diseño educativo y la intervención pedagógica derivada.

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación y ajustado a definición nominal y real. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Pring, 2014; Carr, 2014 y 2006). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante (Touriñán, 2014a; Touriñán y Longueira, 2018).

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro, desde y con la actividad común, de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas. Y a lograr eso orientamos los procesos en un proyecto educativo de calidad.

El profesor Teófilo Rodríguez Neira se ha preocupado en sus últimos años de vida por la calidad de la educación y nos ha dejado textos de singular agudeza desde la perspectiva de los bits en la escuela y de los cristales rotos en la escuela que deben evitarse siempre, si buscamos la educación de calidad (Neira, 2010, 2011, 2018 y 2019).

Conforme con ese compromiso, también debo dejar, en esta introducción, constancia de que, en 1987, publiqué un libro sobre la función pedagógica (Touriñán, 1987b). Entre ese libro y el publicado en 2020, con el título *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento* (Touriñán, 2020a), he generado diversos trabajos sobre la función pedagógica, la imagen social de la Pedagogía y la educación de calidad. En todos ellos he seguido argumentando desde y sobre la tesis de aquel primer libro de 1987 que ahora puedo formular en los siguientes términos:

- La educación de calidad depende, en buena medida, de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de estos profesionales depende, en buena medida, del conocimiento de la educación que han recibido en su formación (Touriñán, 1987b y 2013a).
- El conocimiento de la educación que proporciona la pedagogía hace posible la representación mental de la acción educativa y ´desarrolla en el pedagogo la visión crítica de su método y de sus actos en cada intervención, haciendo posible el paso del conocimiento a la acción (Touriñán, 2016a).
- Estimar la educación (ámbito de conocimiento) no significa, sin más, estimación del conocimiento del ámbito (Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación y actividad derivada) y tampoco equivale siempre a estimación positiva del pedagogo (persona que ejerce la carrera) o de la carrera que se estudia para ser pedagogo. En todos los ámbitos que se da la doble condición de conocimiento y acción se da esa diferencia posible de estimación: estimo la salud, estimo la medicina como conocimiento y acción y estimo o no a los médicos que se someten a los intereses de las farmacéuticas respecto de los medicamentos recetables (Touriñán, 2017a).
- La Pedagogía es una condición necesaria (necesidad lógica) para satisfacer una necesidad (social, cultural, económica, personal, etcétera: la educación), respecto de la cual la sociedad demanda imperiosamente respuesta de calidad. La Pedagogía se quedará en un puro saber academicista que unos enseñan para que otros aprendan, si no se relaciona con el logro de educación de calidad (Touriñán, 2019c).
- Hay que vincular imagen social y respuesta a una necesidad social con la calidad de educación por medio de la Pedagogía, de tal manera que se entienda que no se logra educación de calidad sin desarrollar en

los profesionales de la educación la competencia derivada de la calidad del conocimiento de la educación que tienen que recibir en su carrera (Touriñán, 2020a).

Y es por todo lo anteriormente dicho que, en este capítulo, voy a centrar mi reflexión sobre el conocimiento de la educación y la actividad común, que es sobre y desde la que intervenimos en la relación educativa para lograr educación de calidad. Prestar atención a la actividad común, es una condición necesaria de la educación de calidad. No hay educación de calidad, si no trabajamos, en la relación educativa, la actividad común, que es condición necesaria de la interacción educativa en la relación. Y no hay educación de calidad, si no nos ajustamos a lo que, en términos de educación, es valioso y, por tanto, queda determinado explícitamente en su significado, que es alcanzable por medio del conocimiento de la educación.

3. CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO NO SIGNIFICAN LO MISMO

De acuerdo con las reflexiones realizadas en los capítulos previos, hablar de 'conocimiento de la educación' es lo mismo que interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento, lo que equivale a formularse una doble pregunta (Touriñán y Rodríguez, 1993; Touriñán y Sáez, 2015, Colom, 2006; Vázquez, 1981 y 2018; Walton, 1971 y 1974):

- Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuales son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.
- Cómo se conoce ese campo; o, dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Distinguir conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación s una exigencia de la Pedagogía porque, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica -en el ámbito de la docencia- comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico. Precisamente por eso podemos definir la función

pedagógica como ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación (Touriñán, 2019d).

Si no distinguimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo, la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o menor dominio del área cultural que van a enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales:

- En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, estos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan.
- En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe es el que mejor enseña.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Historia sabe es el que mejor la enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar.

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación.

Si repasamos las afirmaciones anteriores, parece obvio que la función pedagógica, por principio de significado, exige conocimiento especializado de la educación.

Por supuesto, es evidente que la función pedagógica no se reduce a la docencia; el colectivo profesional de los docentes es sólo una parte de los profesionales de la educación. Pero la distinción realizada entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e

identificar a los profesionales de la educación y a las funciones pedagógicas , tal como hemos dicho en el epígrafe 8 del capítulo 5 de este libro:

a) En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, y otros profesionales que reciben con propiedad la denominación de profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de profesionales de la educación; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión es el conocimiento de la educación. 'Profesionales del sistema educativo' y 'profesionales de la educación' son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado.

b) Si tomamos como referente las tareas y actividades a realizar en el ámbito educativo, el conocimiento de la educación y el desarrollo del sistema educativo permiten identificar tres tipos de funciones pedagógicas, genéricamente (Touriñán, 1987b y 2020a):

- *Funciones pedagógicas de docencia*, o funciones didácticas, identificadas básicamente con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.
- *Funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo*. Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógico-social, la planificación educativa, etc.

- *Funciones de investigación pedagógica*, identificadas con el ejercicio y dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para la validación y desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Cabría pensar que debiera añadirse la *función educadora* al cuadro de funciones pedagógicas, porque no es lo mismo educar que enseñar. Educar es, en efecto, la función más excelsa del pedagogo y esa función está asumida, desde la Pedagogía en cada una de las demás funciones, tanto desde la consideración de la educación como ámbito de conocimiento, como desde la consideración de la educación como acción. Ahora bien, dado que hablamos de funciones pedagógicas en sentido estricto, debemos mantener la diferencia entre Pedagogía y educación y, precisamente por esa distinción, sería un error atribuir la función de educador de manera particular al pedagogo de carrera, como si no hubiera educadores que no son pedagogos (Touriñán, 2016a).

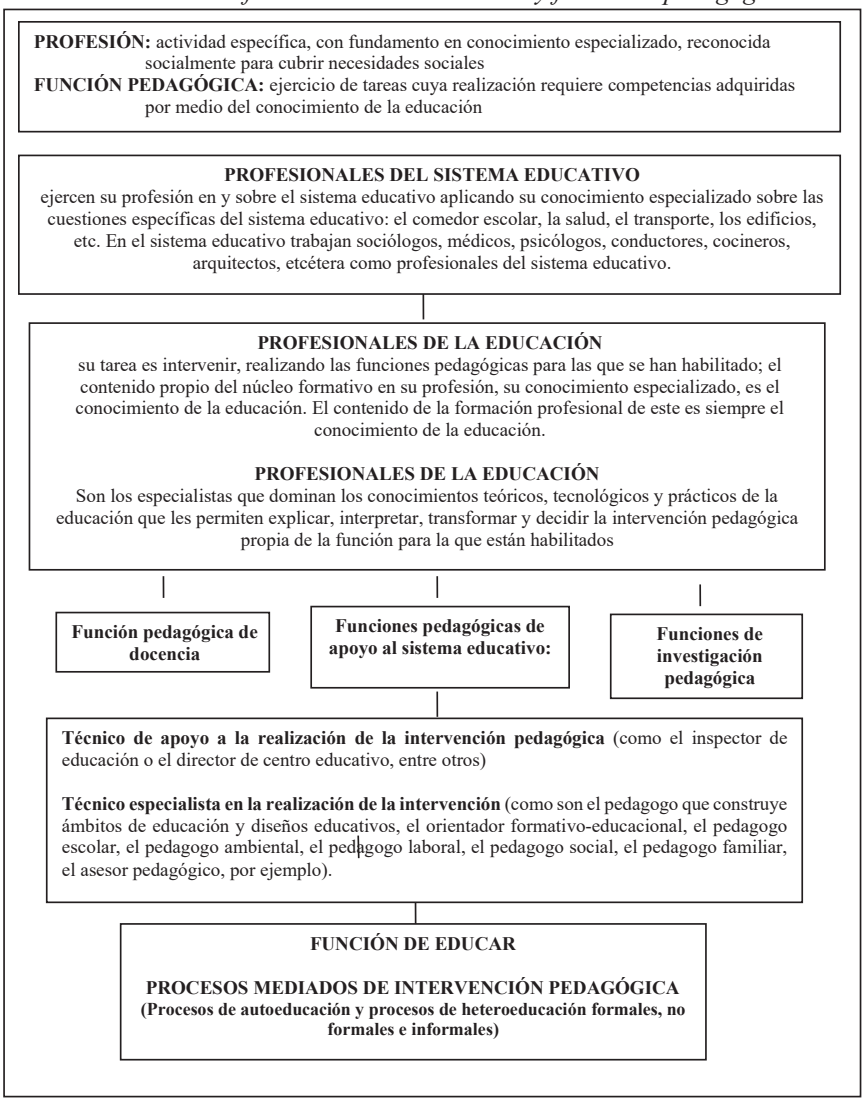
Y esta afirmación que acabo de hacer no debe tomarse como renuncia a la acción y a la competencia especializada y específica en la función pedagógica, sino como reconocimiento de responsabilidad compartida en la tarea educativa. Y así las cosas, salvando la responsabilidad compartida, también hemos de reconocer que en cualquier función pedagógica se incluyen competencias educativas, pues por principio de definición nominal y por principio de finalidad en la actividad, ejercemos funciones pedagógicas y eso quiere decir que lo son, porque usan el conocimiento de la educación para educar: no se trata de enseñar, investigar y apoyar al sistema educativo para cualquier cosa, sino de enseñar, investigar y apoyar lo que educa. En este discurso, la función educadora está presente como cualidad o sentido en las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación, que son tres funciones pedagógicas distintas.

La distinción realizable entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación como profesionales distintos de los profesionales del sistema educativo. Respecto de esta cuestión, hemos de decir que en el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos, conductores, cocineros, arquitectos, etc. Estos profesionales reciben con propiedad la denominación de *profesionales del sistema educativo*, porque ejercen su profesión en y sobre el

sistema educativo aplicando su conocimiento especializado sobre las cuestiones específicas del sistema educativo: el comedor escolar, la salud, el transporte, los edificios, etc. Pero, además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merecen con propiedad la denominación de *profesionales de la educación*; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión, su conocimiento especializado, es el conocimiento de la educación. "*Profesionales del sistema educativo*" y "*profesionales de la educación*" son dos expresiones distintas con significado diferente; y tiene sentido afirmar que, no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, en tanto en cuanto sólo el contenido de la formación profesional de este es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que le permiten explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado (Touriñán, 2017a).

Los profesionales de la educación realizan *funciones de docencia*, *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* y *funciones de investigación*, siempre con el objetivo último de educar en cada una de ellas. Las *funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo* son funciones referidas siempre a la intervención pedagógica, no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta; su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento de este y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia educativa o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo. Las funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo responden a la diferencia entre conocer, enseñar y educar y, son, como en todos los ámbitos de realidad que tienen la doble condición de ámbito de conocimiento y de acción (caso de la educación), de dos tipos: el técnico de apoyo a la realización de la intervención pedagógica (como el inspector de educación o el director de centro educativo, entre otros) y el técnico especialista en la realización de la intervención pedagógica (como son el pedagogo que construye ámbitos de educación y diseños educativos, el orientador formativo-educacional, el pedagogo escolar, el pedagogo ambiental, el pedagogo laboral, el pedagogo social, el pedagogo familiar, por ejemplo). Estas funciones se resumen a continuación en el Cuadro 59.

Cuadro 59: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas



Fuente: Touriñán, 2020a, p. 145.

Por otra parte, la distinción entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y finalidades intrínsecas de la educación (metas pedagógicas). Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema 'educación' porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio del subsistema educación (conocimiento de la educación) y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación.

Así las cosas, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y práxicos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y se 'convierten' en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidos, pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación. Su validez se vincula al conocimiento de la educación que las fundamenta. En ese sentido tienen validez conceptual, lógica, y también carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se

enseñan las mismas 'costumbres' que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta -por el tipo de discurso que lo justifica-, cuando decimos que el hombre debe saber Historia para estar educado (finalidad extrínseca) y hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas del nivel sociohistórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

Si nuestro discurso es correcto, tal como decíamos al principio de este apartado, es posible hablar y distinguir conocimientos da áreas culturales y conocimiento de la educación. Pero, además, como se ha razonado a lo largo de este epígrafe, conocer, enseñar y educar tienen significados distintos, la lógica de saber, no es la lógica de hacer saber y hay enseñanzas que no educan. Por eso, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (*el conocimiento de la educación; knowledge of education; education knowledge*) y *el conocimiento como objeto de educación (la educabilidad de nuestro conocimiento; the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education*), si se nos permite la expresión (Touriñán, 2013b).

Para nosotros queda claro que:

- Hablar de los *conocimientos de la educación* (*knowledges about education; educational knowledges; education knowledge*) es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son en sí mismos conocimientos de un área cultural. Pero, en este caso, son el área cultural específica; la de la educación, que se convierte en sí misma en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento, como objeto cognoscible).
- Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área -matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, etc.- han ido consolidando con sus investigaciones.

- Hablar del *conocimiento como objeto de educación* (*the educability of our knowledge*; *knowledge education or cognitive education*) es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquella que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

Así las cosas, hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de "*el conocimiento de la educación*", es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos, según el caso y con propiedad, el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, el crítico de arte, etc., porque son especialistas en cada una de esas áreas culturales, no cabe duda que responder adecuadamente a si tal o cual contenido histórico, matemático, físico, artístico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos de las áreas culturales -la historia, la matemática, la física, etc.- son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación y el significado de 'educación' se construye desde la Pedagogía. 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 desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento 'educación'. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren

en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de 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 conocer las áreas de experiencia cultural; enseñar implica hacer saber a otros). Y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos. Cuando interpretamos el área de experiencia cultural desde la *mentalidad pedagógica específica* y desde la *mirada pedagógica especializada*[1], nuestra preocupación intelectual nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en *ámbito de educación*.

1 Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar. La mentalidad pedagógica es representación mental que hace el pedagogo de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica; hace referencia a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción.

La mentalidad pedagógica es específica. No es general sobre la vida, sino sobre la educación como objeto cognoscible y realizable. Ni es una mentalidad filosófica de las cosmovisiones del mundo, de la vida y de los sentidos de vida posibles, ni es la mentalidad educativa que se ajusta a criterios de significado y orientación formativa temporal de educar. La mentalidad pedagógica es mentalidad fundada en la educación como objeto de conocimiento y por tanto en el conocimiento de la educación.

La mirada pedagógica es la representación mental que hace el profesional de la educación de su actuación técnica, es decir, de su actuación en tanto que pedagógica; se corresponde con la visión crítica que tiene el pedagogo de su método y de sus actos fundada en principios de intervención y principios de educación.

La mirada pedagógica es, por tanto, especializada, está focalizada a los problemas de educación y la competencia técnica de mirar pedagógicamente depende del conocimiento de la educación que se ha adquirido.

El fundamento general de este contenido puede verse en: J. M. Touriñán (2016), Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica. A Coruña: Bello y Martínez; J. M. Touriñán, (2017), Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar. Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Touriñán (2020a), Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica. Santiago de Compostela: Andavira.

El ámbito de educación, tal como se usa en este contexto de argumentación, no es un espacio físico, sino un concepto derivado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos como instrumento y meta de educación. El ámbito de educación es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso, desde la Pedagogía, en el concepto de ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención y las áreas de experiencia y las formas de expresión, junto con cada acepción técnica de ámbito.

El *ámbito de educación,* que es siempre *expresión del área cultural valorada* como objeto e instrumento de educación integra los siguientes *componentes*: *área de experiencia* con la que vamos a educar, *formas de expresión* convenientes para educar con esa área, *criterios de significado de educación* reflejados en rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educar, *dimensiones generales de intervención* que vamos a utilizar en la educación, *procesos de educación* que deben seguirse y *acepción técnica de ámbito.* Integrar estos componentes es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar "con"* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor es un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Arte sabe es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar, ni es verdad que, cuando se enseña, estamos utilizando siempre el contenido cultural como instrumento de logro del carácter y sentido propio del significado de educación, porque enseñar no es educar. Es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, valorando cada medio utilizado como educativo y construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía[2] (Touriñán, 2020e, p. 50).

2 *La pedagogía como disciplina con autonomía funcional es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía La perspectiva mesoaxiológica se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados:*

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado. El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. Educamos CON las áreas culturales. El conocimiento de la educación fundamenta el*

Precisamente por eso podemos decir que a la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*" (Touriñán, 2017a).

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo educación "para" un área cultural (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa, cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es educación "por" el área cultural (ámbito general de educación y ámbito de educación general), ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo de los valores del carácter y sentido propios de la educación, -esto puede hacerse por medio de las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina del currículum de la educación obligatoria y básica- y ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa desde el sentido conceptual del área cultural utilizada, para entender su sentido y significado y aprender a ser sensibles con criterio a sus valores culturales y a realizar incipientes construcciones culturales en el área; todo ello asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral en

nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando

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

la educación obligatoria y básica. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos educar "con" el área cultural, ya sea para desarrollar en los educandos los valores educativos comunes, específicos y especializados, dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2015a y Longueira, Touriñán y Rodríguez, 2019).

Esto es así, porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y perfección en una de ellas no genera automáticamente el dominio de la otra. En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al pedagogo explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica adecuada al área cultural que, construida técnicamente como ámbito de educación, es objeto de enseñanza y educación, según el caso.

En resumen, la defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad específica reconocida socialmente para cubrir necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas. La competencia de experto en las funciones pedagógicas procede del conocimiento de la educación: se manifiesta en el dominio de las competencias adecuadas para educar y en la posesión de mentalidad pedagógica específica; se ejerce con mirada pedagógica especializada en los elementos estructurales de la intervención; se diversifica en profesiones conocidas hoy ya como profesor, director, inspector, educador social, pedagogo laboral, pedagogo familiar, psicopedagogo, pedagogo, etcétera. Y todo esto son exigencias lógicas que asumen la profesionalización y el profesionalismo, desde la Pedagogía, para lograr educación de calidad.

Después de estos pasos, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación para explicar y comprender la educación en conceptos propios, autóctonos, haciendo reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines

dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa; orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etcétera); y por último, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida. necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (Touriñán, 2019g y 2020c, Gil Cantero, 2011; Carr, 2006 y 2014).

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de las Filosofías, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas. La estructura conceptual del conocimiento de la educación en cada una de ellas es distinta. La Pedagogía como ciencia, los estudios interdisciplinares de la educación, o estudios subalternados, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera (Touriñán, 2014a y 2016a; Pring, 2014; Rodríguez, 2006; Sáez, 2007).

Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. Y, si esto es así, igual que podemos afirmar que no todo conocimiento de la educación es Pedagogía en el sentido de pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional, también podemos afirmar, sin contradicción, que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación teoría-práctica; y, en cada corriente, por su modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención: en unos casos el conocimiento es experiencial, en otros es de teoría práctica y, en otros, de

tecnología específica (Belth, 1971; Touriñán y Sáez, 2015, Dewey, 1998; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Gil Cantero, 2018, Rabazas, 2014; Martínez et al, 2016; Jover y Thoilliez, 2010).

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, por medio de la relación educativa que propicia el paso del conocimiento a la acción, conjugando teoría y práctica (Touriñán y Rodríguez, 1993; Touriñán, 2017a). Y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva a través de la relación teoría-práctica una cierta consideración o recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón podemos decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay una componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Esto es así y podemos decir, por tanto, que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico experiencial, en otro, hay conocimiento pedagógico de teoría práctica y, en otro, hay conocimiento pedagógico de tecnología específica (ver cuadro 7 del capítulo 2).

4. LA CONDICIÓN DE EXPERTO EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SE VINCULA AL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO

Hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea función de docencia, bien sea de apoyo al sistema educativo, o bien sea función de investigación (Touriñán y Sáez, 2015a).

En todos estos casos, la condición de experto le viene dada por estar en posesión de diversas competencias que le capacitan para el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación en su área de actuación, para ejercer como técnico de la educación y para controlar la práctica de su intervención como especialista de la educación.

Desde la condición de experto, cabe la posibilidad de hablar de profesionales de la educación y de profesiones pedagógicas. Esto, evidentemente, no debe contradecir el hecho, ya asumido, de que no toda persona que educa es

un profesional de la educación, porque los profesionales de la educación ocupan un espacio laboral definido, compatible con la actuación de otros profesionales del sistema educativo y con la de otros agentes de la educación. Pero es precisamente el conocimiento especializado de la educación el que otorga la competencia de experto al profesional de las funciones pedagógicas (Wynen, 1985; Fraser y Dunstan, 2010; Berliner, 1986 y 2002; (SI(e)TE, 2020):

- El experto en educación (de grado o postgrado) es un especialista en una parcela del ámbito de realidad de la educación (educación física, educación, educación cívica, u otras) desde el punto de vista del desempeño de funciones, según el caso, de docencia, investigación o apoyo a la intervención e intervención en el sistema educativo
- La formación como experto en actividades educativas capacita para intervenir en la actividad educativa: enseñar, organizar y dirigir centros, evaluar y controlar actividades educativas, etc. Son funciones distintas que en determinados casos configuran la actividad propia de alguna profesión
- La formación como experto le capacita para alcanzar con su maestría, no sólo conocimientos de nivel epistemológico (teórico, tecnológico y práctico) acerca de la investigación en educación, de la enseñanza y de la intervención educativa, sino también destreza y experiencia en el ejercicio o práctica de esa actividad
- El experto en educación, cuando proceda, tiene que dominar el área cultural que se constituye en ámbito de educación (objeto y meta de su quehacer) al nivel suficiente para desempeñar su función pedagógica (educación artística, educación física, educación literaria, etcétera).

Ahora bien, llegados a este punto del discurso, hay que destacar, por una parte, la importancia de diferenciar la “práctica” como entrenamiento o ejercicio repetido de una actividad y la “práctica” como nivel epistemológico de conocimiento (aplicación del conocimiento al caso concreto) y, por otra, la importancia de distinguir con precisión entre conocer una actividad, investigarla, enseñarla, ejerciendo como técnico en esa actividad y practicarla como persona o como especialista. Las aptitudes y destrezas que se requieren en cada caso son distintas, y si bien en pura hipótesis mental pudieran darse todas en una misma persona, lo normal es que eso no ocurra y ello no merma el éxito en cada caso (Perrenoud, 2004a, 2008 y 2004b).

El especialista en ciencias de la actividad educativa hace práctica en el ámbito epistemológico (aplica su conocimiento al caso concreto y pone en acción la secuencia de intervención). Pero, además, hace práctica o entrena o se ejercita en las destrezas propias de un técnico en ciencias de la actividad educativa (hace prácticas como entrenador, como administrador o director de recintos educativos, etcétera).

No hay nada extraño en que una persona que prepara a otras para la actividad educativa, la conoce, la investiga y trabaja como técnico de esa actividad, la practique. Más aún, tampoco hay nada extraño en aceptar que, en determinados tipos de actividad, tales como la docencia, la abogacía, la medicina, la educación, etc., la práctica de la actividad ayuda al experto y forma parte de su formación. Eso que acabamos de decir lo comprobamos en todas las áreas de experiencia que requieren ejercicio de destreza práctica, como son el deporte, la educación, el arte o la cirugía. Pero de ahí no se sigue que quien más educación sabe es quien mejor la enseña o que quien más salta es quien mejor entrena. Si se me permite un símil con el médico-cirujano, puede decirse que quien mejor logra el objetivo de hacer médicos-cirujanos no es necesariamente, a su vez, el mejor cirujano. El mejor cirujano domina la teoría, la tecnología y la práctica de la intervención clínica; además, "practica", es decir, ejercita la intervención clínica. Pero por el hecho de ser buen cirujano, no es buen "entrenador" de cirujanos, porque lo que necesita dominar el entrenador es la técnica de enseñar cirugía, aunque no sea un experto de la intervención clínica.

Esta distinción entre conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista, deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada), nos pone en el camino de comprender la peculiar situación de determinadas carreras en relación con la práctica. Conviene no confundir esas peculiares relaciones, porque la práctica de quien enseña un deporte o un arte es, prioritariamente, la práctica de la enseñanza, no la del deporte o arte en sí. Esta distinción es fundamental para dilucidar cuestiones de profesionalismo y no anula de ningún modo la importancia del entrenamiento y el aprendizaje vicario en el dominio de destrezas.

Desde el punto de vista de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de aptitudes relativas al área en la que va a educar (experiencia y expresión artística), pero de ahí no se sigue que no se puede ejercer como

educador en esa área de experiencia educativa sin que el profesor sea además experto practicante de esa área de experiencia. Para nosotros es un hecho que no es lo mismo educar que actuar educadamente; no es lo mismo sanar a alguien que vivir sanamente, no es lo mismo enseñar un arte o un deporte que ser el deportista o el artista. Y, así las cosas, sigue siendo verdad que la eficacia en la enseñanza significa que no se requiere más nivel de competencia técnica que el necesario para hacer efectiva la acción. Precisamente por eso los profesores no requieren el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, ni todos deben tener el mismo conocimiento pedagógico, según cuál sea el nivel del sistema educativo en el que trabaje, ni todos los alumnos se preparan para ser profesionales de una determinada área educativa de experiencia.

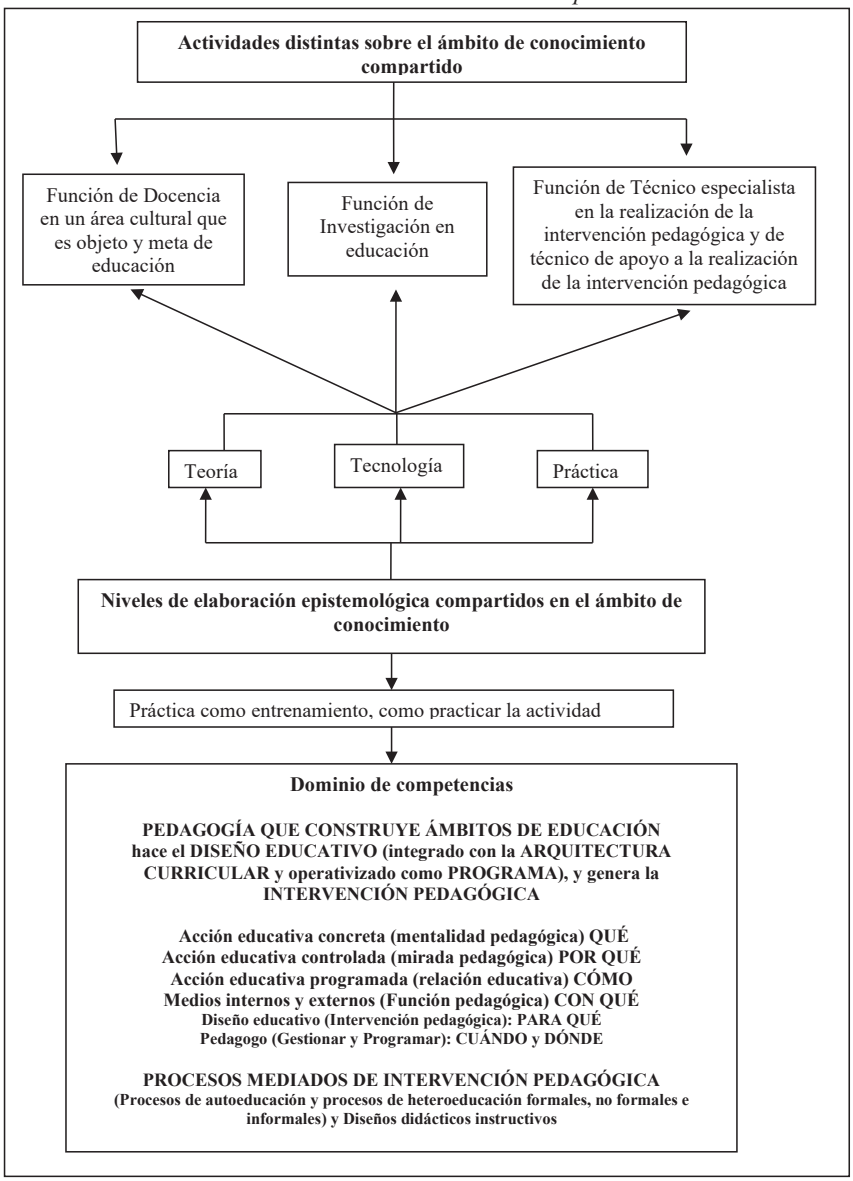
Esta diferencia entre aptitudes para practicar y aptitudes para conocer, enseñar, investigar y ejercer como técnico nos permite entender, además, por qué el especialista en ciencias de la salud no es el que más salud tiene, aunque sea el que está más preparado para controlar y optimizar los instrumentos y condiciones de salud. Por la misma razón, el técnico en actividades físico-deportivas no es quien más y mejor actividad físico-deportiva realiza, aunque es quien está en mejores condiciones para controlar y optimizar las aptitudes para la actividad físico-deportiva. Y esto se aplica a todas las áreas educativas de experiencia que suponen actividad práctica, incluidas las Artes.

Es fundamental, en este tipo de carreras, distinguir entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito. El ámbito de conocimiento es la realidad práctica de la actividad, pero el conocimiento del ámbito es el dominio intelectual, no la práctica. El graduado es experto en conocimiento científico, por ejemplo, del arte, de las artes y del teatro. Conviene reparar en esto, porque no existen licenciados ni doctores en saltar vallas o hacer obras artísticas; pero sí puede hacerse una licenciatura o un doctorado del salto de vallas o de una obra de teatro o de un artista: su historia, su técnica, su entrenamiento, etc.

Conocer, investigar, enseñar una actividad o intervención (deportiva, médica, artística, etc.), ejercer como técnico especialista de una actividad o intervención (médico, artista, deportista), practicar la actividad a nivel epistemológico y practicar (entrenar la actividad como técnico especialista o como persona particular aficionada) y, por último, practicar como docente o practicar la actividad del área cultural que enseño, son funciones distintas que se predican de un ámbito de conocimiento compartido. Pero, además, son

funciones distintas respecto de un ámbito de conocimiento compartido que tiene diversos niveles de elaboración epistemológica comunes. Precisamente por eso, podemos decir que teoría, tecnología y práctica se integran en cada función, como queda reflejado en el Cuadro 60.

Cuadro 60: Funciones distintas y niveles epistemológicos comunes respecto de un ámbito de conocimiento compartido



Fuente: Touriñán, 2017a, p. 602.

Es posible diferenciar *aptitudes para conocer la educación* (relacionadas con dominio de la teoría, la tecnología y la práctica propias de la educación como conocimiento y acción), *aptitudes para investigar* (relacionadas más directamente con el dominio de la metodología y la capacidad de verificación y prueba), *aptitudes para la enseñanza* (más unidas al dominio del conocimiento de la educación específico de los métodos de enseñanza y su aplicación, un conocimiento que requiere el dominio suficiente de los contenidos del área en la que se va a enseñar) y *aptitudes para intervenir educativamente con un área de experiencia* (que se identifica además con las competencias vinculadas a la realización del significado de la educación y a la aplicación los principios de intervención pedagógica en un área de experiencia concreta, transformándola en ámbito de educación).

Buena parte de la confusión y dicotomía entre estas competencias tiene su origen en la falta de clarificación de las relaciones entre las distintas actividades que se ejercen en el ámbito de conocimiento compartido con niveles de elaboración epistemológica comunes. Y si nuestras reflexiones son correctas, la condición de experto o la identidad de la competencia vienen dadas por diversos logros, vinculados al ámbito de actividad entendido como conocimiento y como acción:

- Dominio del conocimiento de la educación (teórico, tecnológico y práctico) al nivel suficiente para realizar la función
- Dominio de conocimiento (teórico, tecnológico y práctico) del área de experiencia en la que va a educar al nivel suficiente para realizar la función, cuando proceda
- Dominio de las destrezas para ejercer técnicamente la función
- Competencia práctica de la intervención como especialista.

Ni es verdad que el profesor de un área de experiencia artística es un aprendiz del área que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más conoce un arte es el que mejor lo enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza es el que mejor enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar ese arte. Conocer, enseñar, investigar, estudiar, entrenar e intervenir son conceptos distintos pero relacionados y con un lugar propio dentro de la competencia pedagógica.

El especialista en educación realiza una actividad específica con fundamento en conocimiento especializado que le permite la formalización de la función pedagógica más allá de la experiencia personal de la propia práctica, con objeto de lograr con cada educando formación en valores educativos comunes, específicos o especializados, desde un nivel determinado, dentro del sistema educativo (Longueira, Touriñán y Rodríguez, 2019).

5. LA RELACIÓN EDUCATIVA REQUIERE CONCORDANCIA ENTRE VALORES Y SENTIMIENTOS EN EL PASO DEL CONOCIMIENTO A LA ACCIÓN POR MEDIO DE LA ACTIVIDAD COMÚN

Veo la relación educativa como interacción de identidades para educar y eso implica pasar del conocimiento a la acción en cada interacción (Touriñán, 2016a). Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica, en cada ejecución de la acción, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecutar la acción, atendiendo a la comprensión, interpretación y expresión (atendemos a la integración cognitiva, creativa y afectiva).

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

concordando valores educativos y sentimientos en el paso del conocimiento a la acción (véase el cuadro 10, en el epígrafe 4.1 del capítulo 3 de este libro).

El paso del conocimiento a la acción se hace desde las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir hacer-operar, decidir actuar-proyectar y crear), buscando la concordancia de valores y sentimientos y generando actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos que queremos realizar.

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

El paso del conocimiento a la acción se hace desde las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir hacer-operar, decidir actuar-proyectar y crear) y por medio de las actividades comunes externas (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), buscando la concordancia de valores y sentimientos y generando actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a los valores educativos que queremos realizar.

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

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

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

La relación educativa es, por tanto, interacción para educar y ello implica asumir la complejidad propia de la educación y las exigencias derivadas de los rasgos propios del significado de educar, que han de manifestarse, en cada intervención por medio de la actividad común, haciendo efectiva de ese modo la educación de calidad, al ajustarse a lo que es valioso en términos de educación (Touriñán, 2016a; Naval, Bernal, Jover y Fuentes, 2021; Ibáñez-Martín y Fuentes, 2021; Perines, 2018).

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

6. LAS CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA NACEN CON EL SIGLO XX Y DESDE ELLAS SE FORMAN EXPERTOS EN TEORÍA, TECNOLOGÍA Y PRAC TICA DE LA EDUCACIÓN

En España, la implantación de la Pedagogía en la Universidad tiene su origen en la *cátedra de Pedagogía Superior* del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, creada por Real Orden de 30 de abril de 1904 que, asimismo, nombra al director del Museo Pedagógico Nacional, don Bartolomé Cossío, catedrático numerario de la misma. Se trataba de una cátedra que indirectamente venía funcionando desde 1901, pues el Real Decreto de 1 de febrero de 1901 no sólo dispone la creación en el plazo de cinco años de una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado (artículo primero), sino también la puesta en marcha de un *Curso de Pedagogía General* que será impartido en el Museo Pedagógico con una doble finalidad: por una parte, llenar el vacío de la educación pedagógica general, mientras llega el momento de la creación de la cátedra en la Universidad, y, por otra, ofrecer el necesario campo de orientación y la indispensable y adecuada preparación para aquella, tal como se dice en la parte expositiva del Decreto.

El artículo segundo del Real Decreto de 1 de febrero establece que el director del Museo Pedagógico se encargará del Curso de Pedagogía General y en él se estudiarán la ciencia de la educación y su historia, los problemas 'actuales' de la misma, los métodos y la organización comparada de la enseñanza.

La consulta de la legislación dictada al efecto permite afirmar que la primera cátedra de Pedagogía de las Secciones de Pedagogía se crea en España por *Decreto de 27 de enero de 1932.* Este Decreto, por el que se crea la Sección de Pedagogía de Madrid, suprime en su artículo trece la Escuela Superior del Magisterio y la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

En el artículo primero del Decreto se dice que la Sección de Pedagogía se crea para:

- el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos;
- para la formación del profesorado de la segunda enseñanza;
- para la formación de inspectores de primera enseñanza, directores de grandes escuelas graduadas y profesores de Escuelas Normales.

En cualquier caso, y a los efectos de nuestro tema, me parece de todo punto necesario destacar las siguientes puntualizaciones en el origen de la cátedra:

- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección de Pedagogía se crea por Decreto de 27 de enero de 1932.
- La primera cátedra universitaria de Pedagogía se crea por Real Orden de 30 de abril de 1904.
- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección tiene una extensión menor que la primera cátedra universitaria de Pedagogía, pues ésta engloba la ciencia de la educación y su historia y aquella se ocupa de la ciencia de la educación (tercera cátedra) mientras se deja el campo de la historia a la cátedra de Historia de la Pedagogía (quinta cátedra de la Sección).

La consulta de las disposiciones legales vigentes permite establecer cuatro etapas distintas con características peculiares, respecto de la denominación y composición de Facultades, Secciones, Departamentos y Cátedras, que permiten sintetizar el desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía:

1. Primera etapa: dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía (27-I-32).
2. Segunda etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.
3. Tercera etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General y Racional, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley General de Educación de 1970.
4. Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y la implantación del concepto de área de conocimiento.

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios, define el *área de conocimiento* como el campo de saber caracterizado por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales

o internacionales (art. 2º. 2).

Dejando al margen el hecho histórico de que la gran mayoría de los profesores numerarios de las Secciones de Ciencias de la Educación de las universidades españolas firmamos el 29 de diciembre de 1983 en la sede de Madrid de la Universidad Nacional de Educación a Distancia un escrito de alegaciones al anteproyecto de definición de áreas de conocimiento, es obvio que, si los criterios que definen el área de conocimiento en el Real Decreto 1888/1984, se hubieran utilizado con precisión, las áreas de conocimiento de Pedagogía no habrían sido las que, a partir de ese Decreto, tuvieron reconocimiento legal.

Por supuesto, si los criterios de "área de conocimiento" se hubieran cumplido en la creación de áreas, la propuesta de organización de los campos del saber sería positiva. Pero, en nuestro caso, no se han respetado los criterios de "área de conocimiento". En efecto, si tenemos en cuenta la definición de área de conocimiento, cabe afirmar que, en nuestro caso, o se están utilizando los criterios de área de un modo ambiguo que no pretendían demarcar nada, y por eso cabe en la misma área incluso aquello que no cumple los criterios de definición, o se estaban utilizando con precisión, y, en este caso, se ha cometido un error de identificación del área.

El concepto de área de conocimiento sigue vigente, pero ha perdido parte de su trascendencia. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, mantiene vigente el concepto de área de conocimiento para las denominaciones de plazas (artículo 71 no derogado de la Ley 6/2001) y referido además al "reingreso de excedentes al servicio activo" (artículo 69 de la ley 4/2007). Pero este concepto ya no tiene el carácter determinante que tenía en la LRU, para los Departamentos y las unidades de investigación, como puede verse en las normativas específicas que se han derivado de la Ley 4/2007, hasta el extremo de que a finales de 2011, con los planes de estudios adaptados al Espacio europeo de educación superior ya implantados y con el derecho reconocido en la Ley 4/2007 de derogación de todo lo anteriormente establecido en las disposiciones, si se opone de algún modo a lo que prescribe la citada ley, parece que el área de conocimiento pierde su significado.

Sin lugar a duda, se puede hablar hoy en España de una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES)[3] que se identifica con el desarrollo subsecuente de las universidades, al amparo de la Ley orgánica de universidades de 2001. Y se puede decir que buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy diversos "sites" electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: "parásitos científicos y acreditaciones", "oposiciones con nombre propio", "los papeles del profesor", "difícil acreditación", "coste cero de la adaptación al espacio europeo" (http://www.universidadsi.es).

También se puede decir que esta quinta etapa implica una redefinición de las misiones de la universidad derivada del triángulo del conocimiento. La Unión europea se planteó esta nueva relación universidad y sociedad en el *Libro blanco de la educación y de la formación* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995a) y en 2003 se incorpora abiertamente a la idea de la nueva universidad innovadora y emprendedora bajo el lema "Construir la Europa del Conocimiento" y se concretó en la metáfora del "triángulo del conocimiento" en Europa que hace especial énfasis en el papel de la educación en cualquiera de los niveles de enseñanza con el objeto de armonizar educación, innovación e investigación y desarrollo tecnológico bajo las fórmulas de transferencia de conocimiento y tercera misión de la universidad[4].

3 La Declaración de Bolonia del mes de junio de 1999, recoge las consideraciones y compromisos respecto del sistema universitario europeo declarados y firmados por 30 ministros o secretarios de Estado de universidades para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf). Este documento asume en lo esencial el contenido de la Magna Charta Universitarum firmada un año antes en la Sorbona (HYPERLINK "http://www.magna-charta.org" www.magna-charta.org). La evolución de los Tratados Constitutivos de la comunidad europea, desde el primero de ellos, Tratado de París, firmado en 1951, puede consultarse en la página "Los Tratados y el parlamento europeo" http://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties. Además, la particular evolución de los tratados firmados para consolidar el avance del EEES puede verse en http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico.

4 Se puede hacer un seguimiento del desarrollo continuado del cambio en Europa consultando los textos siguientes:

Comisión de las Comunidades Europeas (1995a). Einseigner et appendre. Vers la societé cognitive. Bruselas, 29.11.1995. COM(95) 590 final. Recuperado el 23 de febrero de 2013. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF.

Y dicho esto, conviene reiterar dos cosas:

1.- El desarrollo político-administrativo puede separar legalmente cuestiones que están relacionadas por racionalidad epistemológica. Por ejemplo, en el ámbito de la educación hemos asistido a la separación de Educación universitaria y los demás niveles educativos; hemos asistido a la separación entre universidades e investigación y hemos asistido a la separación de cultura y educación.

Desde el punto de vista de la racionalidad epistemológica educación universitaria es un nivel escolar más del sistema educativo y separarlo de los demás niveles significa asumir que la educación en el nivel de educación universitaria no es del mismo significado que en los demás niveles y por eso se separa.

Comisión de las Comunidades Europeas. (1995b). Libro Verde de la Innovación. Bruselas: ES/13/95/55220800.P00 (FR) aq/rc. Comisión de las Comunidades Europeas (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Recuperado 9.4.2019 en la página web https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Recuperado 9.4.2019 en la página web https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF

Comisión de las Comunidades Europeas (2004a). Innovation Management and the Knowledge-Driven Economy. Brussels-Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.

Comisión de las Comunidades Europeas (2004b): The Europe of Knowledge 2020: A vision for University-Based Research and Innovation, Liege. Recuperado el 28.1.2019 en la web https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/LiegeKonferanse0404.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2005a). Decisión del parlamento europeo y del consejo relativa al Séptimo Programa Marco de la Comunidad Europea de Acciones de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración (2007 a 2013). Triángulo del conocimiento. Bruselas, 6.4.2005 COM(2005) 119 final. Recuperado en PDF el 9 de marzo de 2019 (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0119(01)&from=NL

Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa. Triángulo del conocimiento. Bruselas, 20.4.2005 COM(2005) 152 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN (Recuperado en PDF de la página web el 9 de marzo de 2019).

Comisión de las Comunidades Europeas (2005c). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente. Diario oficial de la Unión Europea 12-12-2009(2009/C 302/03. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF Recuperado el 9 de marzo de 2019.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005d). Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa Bruselas, 20.4.2005, COM(2005) 152 final. Recuperado el 9.3.2019. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN

Si se separan universidades e investigación la racionalidad administrativa, en contra de la epistemológica, nos dice que a la universidad no le corresponde el fomento de la investigación y su enseñanza o que la enseñanza de la investigación es ajena a la investigación en sí que se planifica desde otro departamento

Si se separa cultura y educación tenemos sobre la mesa el problema de diferenciar sistema educativo y sistema escolar, porque a educación se le dejan las competencias de todas las enseñanzas regladas desde infantil a profesional y universitaria y toda la actividad cultural que responde a educación no formal (museos, asociaciones culturales, fundaciones, auditorios, etc.) queda en el departamento de cultura. Y, así las cosas, con esta separación, buena parte del sistema educativo queda fuera de las competencias del Departamento de Educación. Limitar el Departamento

Comisión de las Comunidades europeas (2007). The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks. Commission staff working document [on line] http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013567%202007%20INIT(Bruselas, 02/10/2007, SEC(2007) 1284. Recuperado 20.01.2019.

Comisión de las Comunidades Europeas (2009). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente. Diario oficial de la Unión Europea, 12.12.2009 (2009/C 302/03). https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF (Recuperado el 9.3.2019).

Comisión de las Comunidades Europeas (2010). EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador Bruselas, 3.3.2010. COM(2010) 2020 final. Recuperado el 9 de marzo de 2019 en la página web https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020

Comisión de las Comunidades Europeas (2011). Libro Verde. Del reto a la oportunidad: hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE. Bruselas, 9.2.2011 COM(2011) 48 final.

Comisión de las Comunidades Europeas (2013). La enseñanza superior europea en el mundo. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COMISIÓN EUROPEA. Bruselas, 11.7.2013, COM(2013) 499 final. http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/ES/1-2013-499-ES-F1-1.Pdf (Recuperado 22.3.2019 en la web).

ME (2011). Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español. Octubre, 2010. Madrid: Secretaría General de Universidades (Recuperado el 22.3.2019) http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf.

MECyD (2014). Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020. Resumen Ejecutivo. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 22.3.2019 en la página web del Ministerio http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/ResumenEjecutivo-Final/ResumenEjecutivo.Final.pdf

MECyD (2016). Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 22.3.2019 en la página web del Ministerio https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18182

de educación a competencias de departamento de enseñanzas escolares no es amparable por la racionalidad epistemológica.

Toda educación es cultura, porque la educación se construye simbolizando, haciendo interpretaciones con los signos culturales. Pero no toda cultura es educación, hay cultura que no educa y hay cultura que deseduca. Por racionalidad epistemológica, el Departamento de Educación afecta en competencias a todo el sistema educativo, tanto al formal como al no formal, y, si se separan Cultura y Educación, quedarían fuera del Departamento de educación las ciudades educadoras y los centros municipales de educación no reglados. Y, si esto se hace así, administrativamente, se da la curiosa paradoja de que los educadores sociales, cuya competencia es el ámbito no formal de educación, quedarían fuera de Educación como Departamento Ministerial. Esto es prueba de que el desarrollo administrativo no suple el desarrollo epistemológico, aunque lo anule.

2.- El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce, también, cuando promulgamos una ley de fomento “de la” investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento “de” investigación, induciendo a creer que sólo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley, o que no hay áreas de investigación que no se fomentan.

Por supuesto que no se trata de decir que los políticos hacen leyes sin consultar a los técnicos, sino más bien de dejar constancia de que las transacciones que se hacen en aras del consenso y de la oportunidad y urgencia de la aprobación de un texto, pueden dar y de hecho dan lugar a concesiones administrativas que carecen de ajuste a la racionalidad epistemológica. Pero es mi opinión fundada en el conocimiento de la educación que el desarrollo administrativo no suple el desarrollo epistemológico, aunque puede anularlo o no considerarlo.

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa

universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria. Si se sesga la identidad disciplinar, se sesga la orientación de la formación derivada.

El conjunto de asignaturas que tiene que estudiar el alumno en un plan de estudios, a fin de lograr el conocimiento requerido para alcanzar su graduación, se identifica genéricamente como carrera. Y, para la Real Academia, carrera es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión. Decimos, genéricamente, carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y, particularmente, carrera de derecho, de medicina o de Pedagogía. Y si bien es cierto que la carrera de una especialidad no se identifica con la ciencia de esa especialidad, también es cierto que en la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional y que permite optar a una salida vocacional orientada al ejercicio profesional o a la investigación. En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales. Los artículos 30, 31, 33 y Disp. Adic.15 de la Ley Orgánica de universidades 4/2007, de 12 de abril, confirman esta situación. La misma Ley, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 octubre), confirman las vías de formación universitaria para la investigación y para la profesión.

Estas concatenaciones forman parte del contenido ordinario de las disciplinas científicas y la decisión política no es ajena a la orientación de estas cuestiones, cuando se genera el concepto de área y se reestructura la realidad de la enseñanza superior y la formación y agrupación de los recursos humanos encargados de la docencia y la investigación en las universidades, si bien, por

desgracia, tenemos ejemplos concretos de que se puede decidir políticamente, no prestando atención a estas cuestiones, amparados en el criterio de oportunidad. Es oportuno decir en este momento que, desvincular las disciplinas científicas de investigación y la enseñanza universitaria de una carrera, permitiendo la proliferación de asignaturas desligadas del sentido científico disciplinar, equivale a desunir la investigación y el instrumento académico de formación que permite generar mentalidad investigadora y conocimiento. Es innegable que el principio de complementariedad metodológica propicia la interdisciplinariedad, pero esto no puede hacernos olvidar que la investigación es disciplinar, se hace desde cada disciplina científica que genera el marco de interpretación y validación de contenidos y nuevos conocimientos. Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que la convergencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico es una necesidad interna del sistema que no debe soslayarse, so pena de incurrir en los desajustes que ya he comentado y que afectan de manera inequívoca a las denominaciones de cátedras, a su identidad, a la formación derivada y a las trayectorias académicas y profesionales que fomentamos.

Para concluir este apartado he de decir que las Facultades como tales han sufrido en su identidad estructural estos cambios. Hemos pasado de ser facultad de filosofía y letras a ser facultad de filosofía y ciencias de la educación y ahora somos facultad de ciencias de la educación. Eso no quiere decir que esa sea la denominación más correcta en mi opinión, porque las facultades se definen por el conocimiento específico del ámbito, y no por el ámbito de conocimiento. Se dice facultad de estomatología y no de los dientes, facultad de filología y no de las lenguas; pues eso significa que debemos decir facultad de pedagogía y no de educación o de ciencias de la educación que es denominación menos específica (por eso se dice facultad de medicina y no de la salud). Algún día llegaremos a ser reconocidos como facultad de Pedagogía, la Universidad autónoma de Madrid ya está trabajando en esa línea y agradezco que mis trabajos estén sirviendo para ello.

6.1. Las cátedras de Pedagogía no se corresponden en el entorno académico administrativo con facultades de pedagogía

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, en el sentido de arte o ciencia y la

educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso.

Es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y practico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en esta respuesta, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía.

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación y de la intervención pedagógica; está sometida a los principios de metodología de investigación como cualquier disciplina científica.

La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian conforme a un plan de estudios ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional, con el objetivo de obtener un título que habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes. En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en asignaturas del plan de estudios y además de Pedagogía como disciplina en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos. Así, en la carrera, al lado de materias derivadas de la pedagogía, hay materias aplicadas derivadas de la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la Biología la Historia, etc. En la carrera de pedagogía, la Pedagogía como disciplina convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias.

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (pedagogía), la posición francesa (Ciencias de la educación) y la angloamericana (Teorías filosóficas cosmovisionarias, teorías analíticas y teorías prácticas), pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites

de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios.

Las facultades y las cátedras de Filosofía y Pedagogía han seguido su evolución propia y configuran carreras distintas con identidad epistemológica y profesional diferenciada. Si esto es así, se sigue que el futuro apunta a la conveniencia de la *Facultad de Pedagogía.* La identidad lógica de las funciones pedagógicas**,** la diversidad de las mismas y la significación del conocimiento de la educación exigen, en mi opinión, la puesta en marcha de las Facultades de Pedagogía, porque esta denominación es la única que define a los profesionales de la educación por su identidad lógica (el conocimiento de la educación específico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan), manteniendo el carácter coincidente y compartido de la formación en una parte del núcleo pedagógico.

"Facultad de Pedagogía" es una denominación más adecuada que Facultad de Educación o Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de formación del profesorado.

Una Facultad de Educación, tendría como equivalente, aplicando el mismo principio, la facultad de los «dientes» (en lugar de estomatología) la de los «números» (en lugar de matemáticas), la de las «lenguas» (en lugar de Filología). Nadie está dispuesto a cometer este error en el caso de esas facultades; pero parece apropiado empíricamente, aunque sea erróneo, ir contra corriente y defender en el ámbito de la educación la denominación no por el conocimiento del ámbito (Pedagogía) sino por el ámbito de conocimiento (Educación). No creo que la racionalidad administrativa deba ser contraria a la epistemológica y aceptar la perpetuación de esas licencias. Las facultades no se definen por el ámbito de conocimiento, que no es competencia exclusiva de ninguna institución, sino por el conocimiento del ámbito.

La denominación de Facultad de Educación es poco afortunada. No sólo por lo anteriormente dicho, sino porque se procede por mimetismo de lo anglosajón, sin pensar que el término 'educación' tiene significado distinto en nuestro país. Lo paradójico del caso es que, cuando los anglosajones progresan y comienzan a hablar de la búsqueda del *Pedagogo* experto, y de la Pedagogía, nosotros retrocedemos e imitamos sus tradiciones de Facultad de Educación sin mucha imaginación.

En última instancia, la denominación "Facultad de Educación" es un mal modo de identificar a los pedagogos -cualquiera que sea su función pedagógica-.

Por una parte, se apunta a la exclusividad del tema 'educación' para los graduados de este centro (por la propia connotación del término Facultad) y esto es erróneo, porque la educación es una preocupación de muy diversos colectivos y ninguno la debe patrimonializar. Pero, además y, por otra parte, la denominación de Facultad de Educación supone la desaparición nominal de los pedagogos. Esto es así, porque de este modo no existiría, en rigor, la denominación 'pedagogo' en ninguna titulación ni en ningún centro. La semántica del término predica que, de la Facultad de Medicina, son los médicos; de la Facultad de Psicología, son los psicólogos; de la Facultad de Sociología, son los sociólogos: ¿Por qué forzamos a predicar, fuera de la regla semántica, que, de la Facultad de Educación, son los pedagogos? Esto es hacer un flaco servicio a la profesión.

En mi opinión, no hay color ni duda a la hora de decidir la denominación entre Facultad de Pedagogía y Facultad de Educación. Y en este mismo sentido hay que definirse frente a la denominación de Facultad de Ciencias de la Educación. En este caso, si bien es verdad que se define la facultad por el conocimiento del ámbito, también lo es que la denominación 'Ciencias de la Educación' responde a una concepción del conocimiento de la educación subalternada, que oculta la distinción entre estudios científicos de un ámbito y ciencia de ese ámbito (en nuestro caso, la Pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional en su forma de conocer).

Adviértase que, en esta polémica, el error más grave es tratar de obviarla, diciendo que es una disputa nominalista. Quien no se dé cuenta de que detrás de estas denominaciones están subyaciendo cuestiones técnicas rigurosas y problemas de profesionalismo irrefrenables por más tiempo, todavía no ha empezado a considerar seriamente el tema y las circunstancias de sociología del conocimiento y de imagen social de la reforma de los títulos de enseñanza superior respecto de educación.

En el caso de la denominación Facultad de Ciencias de la Educación, si bien se asocia el nombre al conocimiento del ámbito, se están manteniendo en el mismo plano de discusión dos cuestiones distintas: la identificación de un gremio académico y las materias que el gremio debe estudiar para formarse. Ningún gremio académico estudia sólo disciplinas académicas sustantivas de su ámbito (los filólogos no estudian solo filologías, ni los psicólogos estudian sólo psicologías, ni los médicos sólo disciplinas médicas); pero todos ellos definen su Centro por su disciplina científica: la filología, la psicología, la medicina. No caer en la cuenta de esta confusión entre identificación de gremio académico y

materias de estudio nos llevaría al absurdo de defender en lugar de Filología, la Facultad de Ciencias de la lengua y el habla; en lugar de Psicología, Facultad de Ciencias del comportamiento, etc.

En el fondo, y hay que denunciarlo así, cuando se reduce la denominación del centro a Facultad de Ciencias de la Educación, estamos apoyando una denominación que no se defiende para otros casos semejantes y en igualdad de condiciones. La opción 'Ciencias de la Educación' es favorecer una tendencia subalternada del conocimiento de la educación en el ámbito de la investigación pedagógica: aquella que reduce el saber de educación a la teoría práctica y a la teoría interpretativa, negando a la Pedagogía el estatus epistemológico de una estructura de conocimiento teórico consolidado, capaz de generar explicaciones y principios de acción vinculados a hechos y decisiones pedagógicas.

La "Facultad de formación del profesorado" es una identificación circunstancial por la actividad para la que se prepara al alumno; su equivalente sería en otras disciplinas, facultad de formación de médicos, facultad de formación de historiadores, etcétera. Puedo reconocer el valor romántico e histórico de recuperar a nivel de grado y postgrado la denominación e independencia de las antiguas escuelas de magisterio. Y también reconozco el interés político y gremial de esta denominación, si se pretende aglutinar en ese centro la formación pedagógica de todo el profesorado de cualquier nivel y crear la carrera profesional unificada de profesor. Pero debe quedar bien claro que esta denominación separa la formación para la función de docencia de las demás funciones pedagógicas. Y si se pretende formar para las funciones pedagógicas bajo esa denominación, la denominación "formación de profesorado" toma una parte por el todo, y no es representativa de la identidad de las funciones pedagógicas. Es alternativa poco ajustada desde el punto de la identidad lógica de las funciones pedagógicas y desde la defensa de la imagen social de la Pedagogía y del reconocimiento de su estatus epistemológico. Conviene saber de qué se está hablando en el caso de esta denominación, porque su uso nos llevaría a una situación administrativa semejante a la reconocida para las escuelas de ingenieros (centros distintos por especialidades profesionales) o a una situación administrativa como la de ciencias de la salud, con centro específicos y distintos para profesión de médico, estomatólogo y enfermería, que son carreras profesionales con atribuciones reconocidas y ese no es el nivel de desarrollo de la Pedagogía.

Frente a estas denominaciones, la denominación 'Facultad de Pedagogía' se define, no por el ámbito de conocimiento o por la actividad

profesional derivada, sino por el conocimiento del ámbito sin reducirlo a visión subalternada. Su cometido es dar formación en competencias pedagógicas. Su tarea no es, por tanto, la competencia en áreas culturales o en una profesión particular. Se entiende, por consiguiente, que lo fundamental es diseñar los créditos necesarios para capacitar con el conocimiento de la educación a los especialistas en funciones pedagógicas.

La denominación, igual que el modelo 'Facultad de Pedagogía', identifica profesionalmente a los especialistas en funciones pedagógicas y es un modelo en el que los planes de estudios establecen, racionalmente y de modo interno, relaciones entre carreras de especialización en función pedagógicas por medio de núcleos pedagógicos de formación de carácter parcialmente coincidente o compartido. Es posible hablar y construir Facultades de Pedagogía que integren administrativamente en un sólo centro los estudios conducentes a todas las titulaciones de las funciones pedagógicas, ya sean estas funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo o funciones de investigación pedagógica.

6.2. Las asignaturas pueden mezclar diversas disciplinas por razones pragmáticas, pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina en ningún caso

El problema real, para mí y después de lo que ya he dicho, está en la confusión de razones administrativas y razones epistemológicas en el establecimiento de relaciones entre disciplinas y en la posibilidad de generar asignaturas de planes de estudios en los que por razones pragmáticas podemos mezclar bajo la idea de libertad de cátedra contenidos disciplinas, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas sustantivas y contenidos de asignaturas.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedecen a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente:

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se

corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.

2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación *de y en* las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que responden a los objetivos de la asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

Pero, siendo esto así, no se sigue que por razones pragmáticas un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar para la creación de asignaturas.

6.3. La función pedagógica es específica, especializada y de competencia técnica centrada en la actividad

En este momento del discurso tiene sentido afirmar que la función pedagógica es una función especializada y específica. Es obvio que, si conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no se confunden, el conocimiento de la educación es especializado (Touriñán, 2013a).

Es verdad que en la formación de especialistas existe un núcleo pedagógico formativo, pero también es verdad que hay educación en la que no intervienen especialistas. Ahora bien, que el conocimiento especializado sea

necesario, no significa que cualquier tipo de intervención educativa requiera el mismo nivel de competencia técnica.

Un padre de familia, no experto en Pedagogía, sabe que, obrando de un modo especial (que ha visto o que han utilizado con él), se consigue un cierto efecto educativo. Pero el conocimiento de las razones por las cuales obrando de ese modo se consigue ese efecto, es una competencia teórica que requiere estudio especializado. Sólo en la medida que dominamos esa competencia, estamos en condiciones de controlar el proceso y mejorar la intervención. Es necesario reconocer que no toda intervención educativa es, técnicamente hablando, una intervención pedagógica.

La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta. Y esto quiere decir que existen muy diversas intervenciones que no pueden ser resueltas sin alto nivel de competencia técnica y que existen otras intervenciones cuya generalización y repetición las convierten en conocimientos especializados de uso común. Esa práctica generalizada es exactamente igual a la que se deriva de la experiencia de usar aspirina si duele la cabeza, sin una prescripción médica especializada. Aunque no con el grado de elaboración que tiene en las acciones de los profesionales de la educación, el conocimiento especializado generalizado y divulgado está presente en la función pedagógica, personal, familiar e informal.

Y no basta con la experiencia de la propia práctica para lograr el conocimiento de la educación necesario para realizar la tarea. Es un hecho innegable que históricamente la función pedagógica fue considerada como una actividad puramente práctica; no era objeto de conocimiento científico; el acto de intervención era estudiado experiencialmente. No habría ciencia de la función pedagógica, pero la experiencia proporcionaba el conocimiento especializado de la función. Esto es un hecho, pero argumentar frente a ese hecho no exige negar el valor de la experiencia; se trata más bien de poner de manifiesto que en los productos culturales (y la función pedagógica lo es), la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta, no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Tampoco tiene sentido afirmar que el conocimiento especializado no es una condición necesaria en la función pedagógica, porque la tarea educativa se ejerció en otras épocas; se ejerce, incluso hoy, sin pedagogos.

Frente a esta objeción puede afirmarse, como en el caso anterior, que, en los productos culturales, la ausencia de una determinada condición para obtener un resultado en una época histórica concreta no es prueba de que no sea necesaria la presencia de esa condición en otra época para obtener un resultado, a menos que defendamos que el resultado a obtener sea el mismo, y no han variado, ni los conocimientos de las personas sobre ese ámbito, ni los modos de ordenar las acciones para lograrlo.

Si entendemos que "pedagogos" son todos aquellos profesionales cuya formación se cursa en un centro especializado que los habilita como graduados en Ciencias de la Educación, se comprende por qué la ausencia de pedagogos equivale a la no necesidad de conocimiento especializado para la función pedagógica. Pero estas afirmaciones pierden significación ante las siguientes consideraciones:

1) No siempre hubo pedagogos de nombre. Sin embargo, eso no es incompatible con la existencia de la preocupación por la función pedagógica. Únicamente, cuando una función es ejercida colectivamente en un gremio, comienza a tener sentido el apelativo específico del gremio. Son dos cosas distintas la preocupación por la función pedagógica y la conversión de esa preocupación en ocupación específica de un gremio. Precisamente por esto se entiende que pudiera haber función pedagógica sin pedagogo (graduados de carrera).
2) Es la existencia de una investigación científica de la educación y la necesidad de dominar unas competencias específicas para esa función lo que fundamenta la existencia de pedagogos en sentido amplio. Hoy, mejor que en otras épocas, podemos entender, dado el carácter formalizado de las carreras de Pedagogía y de Profesor, que son dos cosas distintas la preocupación intelectual por un ámbito y el ejercicio de la función profesional de ese ámbito. La preocupación intelectual no es exclusiva de nadie, y, por la misma razón, cabe la posibilidad de saber acerca de un ámbito sin estudiar la carrera específica de ese ámbito.

Estamos en condiciones de defender que la preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fue siempre científica y la ocupación pedagógica también ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque no siempre se le ha atribuido la misma capacidad de resolución de problemas al conocimiento de la educación.

La defensa del carácter especializado del conocimiento de la educación permite afirmar que la función pedagógica es, en nuestros días, una actividad reconocida socialmente para cubrir unas necesidades sociales determinadas; una actividad específica con fundamento en el conocimiento especializado de la educación, que permite establecer y generar hechos y decisiones pedagógicas con el conocimiento de la educación. La competencia de los especialistas en funciones pedagógicas se vincula, por tanto, al conocimiento de la educación. Y esto no se anula desde las objeciones formuladas desde la perspectiva de la práctica. Como ya sabemos, el conocimiento de la educación está desarrollado de manera tal que se establecen vinculaciones entre la teoría y la práctica y se sabe cuál es la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye en cada caso.

Nada de lo anterior impide reconocer que, con *mentalidad pedagógica específica*, sabemos cuál es la capacidad de resolución de problemas que tiene el conocimiento de la educación; sabemos cómo es la relación teoría-práctica y por tanto sabemos qué es la significación del conocimiento de la educación como principio de investigación. A su vez, con *mirada pedagógica especializada*, sabemos establecer la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos en cada intervención pedagógica ajustada a criterios de significado de educación y a criterios de intervención, de manera que actuamos intencionalmente distinguiendo conocer, enseñar y educar. Se sigue entonces que, por medio de la función pedagógica, generamos hechos y decisiones pedagógicas y la función pedagógica, como cualquier actividad específica y especializada que implica conocimiento y acción, se mueve en el continuo “corriente de conocimiento-disciplina científica-focalización derivada-mentalidad específica-mirada especializada-discurso apropiado-intervención diseñada-relación de interacción”.

En el ámbito de la función pedagógica, estamos en condiciones de defender su identidad, su diversidad y su especificidad. Las funciones se identifican, atendiendo a las competencias adquiridas con el conocimiento de

la educación. Las funciones se diversifican, porque las tareas a realizar en cada caso tienen unas características exclusivas y requieren competencias pedagógicas diferentes. Las funciones pedagógicas tienen carácter específico que las distingue de otras funciones (artísticas, médicas, etc.); lo específico de la función pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta, tanto en su identidad, como en su diversidad y en su especificidad.

La función pedagógica es específica en su diversidad de docencia, investigación y apoyo al sistema educativo. La función pedagógica tiene fundamento especializado en la Pedagogía. Hemos avanzado desde la experiencia práctica a la utilización de principios de otras disciplinas interpretativas y, gracias a la creación de conceptos que distinguen conocer, enseñar y educar, hemos llegado a la generación de principios de acción, desde la Pedagogía, igual que lo hace cualquier otra disciplina con autonomía funcional en su propio ámbito. La función pedagógica no es una visión aplicada de teorías interpretativas, porque los conceptos educacionales no son vacíos.

Esto quiere decir que hay que pensar en la función pedagógica como una forma interacción singular y distinta, cuyo significado no depende de que la asociemos a términos avalados desde otros campos disciplinares, sino de conceptos con significación propia de su ámbito de estudio. Podemos transformar información en conocimiento y este en saber; tener una idea vaga, no es lo mismo que conocer y eso es distinto de saber en sentido pleno. Podemos transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, porque conocer, no es enseñar y enseñar no es educar. El conocimiento de la educación que se obtiene de la Pedagogía es conocimiento especializado y se utiliza en la función pedagógica para unas funciones específicas. Se trata de generar principios de intervención pedagógica y de establecer hechos y decisiones pedagógicas en funciones de docencia, en funciones pedagógicas de apoyo al sistema educativo y en funciones de investigación para conocer el ámbito de realidad que es la educación y poder actuar.

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar;

es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de 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 conocer las áreas de experiencia cultural); y, por si eso fuera poco, además, hay que educar, que implica, no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación', para aplicarlo a cada área experiencia cultural con la que educamos.

Si esto es así, tenemos que asumir que la especificidad, la especialización y la competencia son condiciones necesarias de la función pedagógica. Recurrimos a una ciencia, cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, u otro. Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia, generando la *mentalidad específica* de esa disciplina, que debe exteriorizarse en forma de la *mirada especializada* en cada intervención que hacemos. Y eso mismo les corresponde a los pedagogos desde su ámbito de conocimiento y de realidad que analizan y transforman. Cuando abordamos el área de experiencia cultural con *mentalidad pedagógica específica*, nuestra representación mental de la acción de educar nos permite distinguir entre "saber Historia", "enseñar Historia" y "educar con la Historia", entendida esta como una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se ha convertido desde la Pedagogía en ámbito de educación.

Si los argumentos expuestos son correctos, puede concluirse que conocer, enseñar y educar son actividades diferentes. La lógica de saber es distinta de la lógica de hacer saber. En la lógica de educar, transformamos información en conocimiento y éste en educación, ajustando el contenido cultural a criterios de significado de educación. Con la Pedagogía creamos la perspectiva mesoaxiológica y, por consiguiente, nos damos competencia para valorar el área como educativa, construyéndola como ámbito de educación para dar significado a educar CON el área. Y esto es así, porque saber contenidos del área y enseñar contenidos del área tienen significados distintos a educar con el contenido del área cultural. Educar con el área exige hablar del conocimiento de la educación, que es hablar de qué cosas hay que conocer para explicar, interpretar y transformar el fenómeno educativo y cómo se prueba. Y eso es cuestión de ajustarse a principios de metodología de investigación y al significado de educar construyendo principios de educación y de intervención pedagógica.

En mi trayectoria, desde la perspectiva 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, necesitamos Pedagogía que nos permite valorar 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 pasemos del conocimiento a la acción, por medio de la relación educativa y de la intervención pedagógica, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna.

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. 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 en la ejecución concreta, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo.

La realización exige siempre ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, requiere la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-investigación-exploración, de la intervención en el acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en la relación definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Todo esto es visto por el educador en la

relación educativa como medios valorados educativamente, porque cumplen las exigencias del significado de educar. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando, atendiendo a la distinción entre conocer, enseñar y educar.

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

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

El principio de actividad permite afirmar, en Pedagogía, que la actividad común externa activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y relacionar, pero eso no significa caer en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar (Touriñán, 2021b).

En definitiva, usando la Pedagogía, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo derivado y generamos la intervención pedagógica pertinente. Y esto significa, en relación con el discurso que estamos articulando, argumentar a favor de que esas condiciones, que identifican la función desde el conocimiento de la educación, se asuman socialmente como identidad profesional e institucional de los pedagogos.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que puede afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada.

Hay una perspectiva mesoaxiológica que nos exige competencia técnica para valorar cada medio como educativo, ajustándolo al significado de educar derivado del conocimiento de la educación. Y el medio necesario en la relación educativa, para lograr una educación de calidad, a partir de la condición de experto, es la actividad común interna y externa. Sin la actividad común no es posible educar o realizar la relación educativa. En la relación educativa, solo por medio de la actividad común logramos la concordancia entre valores educativos y sentimientos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa y, al ajustarse al significado de educar, hacemos efectiva la educación de calidad, que quiere decir hacer efectivo lo que es valioso en términos de educación.

7. LA IMAGEN SOCIAL DE LA PEDAGOGÍA NO ES BUENA

En el lenguaje académico y coloquial, cuando decimos este martillo es bueno, significa que tiene unas propiedades y que las cumple, 'bueno' es una cualidad relacional, propia de aquello de que se habla, por eso el martillo es bueno, porque tiene unas propiedades que lo hacen funcionalmente apto para su tarea que es martillar (se adapta a la mano, no se rompe, es material duradero y manejable, etc.). Pero si lo que queremos no es clavar un clavo en madera, sino clavar un gran pilar en el suelo, diremos que el martillo de clavar puntas no es bueno para ese fin. En este mismo sentido técnico decimos que la imagen social de la pedagogía no es buena: no es la que tendría que ser, estamos vendiendo como pedagogía cosas que no lo son y no nos beneficia la imagen que se está

dando y tampoco estamos haciendo lo que procede para cambiarla. Nuestro espacio ocupacional no está bien definido, ni bien defendido, ni bien preservado.

Buena parte de mi trabajo ha servido para diferenciar y argumentar a favor de seis necesidades que voy a comentar a continuación (Touriñán, 1984, 1987b, 2014a, 2017a, 2018c, 2019c y 2020a).

7.1. Necesitamos diferenciar estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación

Toda función se ejerce sobre un determinado ámbito y requiere conocimiento del ámbito. Pero en tanto que ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito son conceptos distintos, puede decirse que la estimación social del ámbito (educación) en el que revierte beneficios una disciplina de conocimiento, no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento (Pedagogía). Podemos estimar la salud y no estimar del mismo modo la Medicina; podemos estimar la educación y no estimar del mismo modo la Pedagogía, etcétera. El conocimiento no es el ámbito y la estimación del conocimiento y del ámbito no dependen de los mismos signos o determinantes. Precisamente por eso se puede conseguir, por medio de la propaganda y la publicidad, aumentar la estimación de un ámbito, sin aumentar la estimación del conocimiento que se tiene de ese ámbito.

Conviene tener claro, por tanto, que la estimación social de un determinado conocimiento no se logra de forma repentina, ni con absoluta independencia de la estimación social del ámbito en el que revierte beneficios ese conocimiento. Pero, a su vez, la estimación social del ámbito en que revierte beneficios ese conocimiento no implica necesariamente una estimación equivalente de ese conocimiento.

Reconocer que la herencia social del pensamiento pedagógico desempeña un papel importante en la imagen social de la Pedagogía debe interpretarse, simplemente y en principio, como constatación de que la estimación social de un modo de pensamiento no se logra de forma repentina, ni con independencia de la estimación social de los ámbitos -en este caso, la educación- en los que revierte beneficios esa forma de pensamiento. Pero, a su vez, reconocer que la estimación positiva de los ámbitos en los que revierte beneficios la Pedagogía -el ámbito de la educación-, no implica necesariamente la estimación positiva de la ocupación pedagógica, ni de la Pedagogía. En tanto

que la Pedagogía no es lo mismo que educación, podemos encontrar grupos sociales que niegan o desprecian la ocupación pedagógica y el conocimiento que proporciona.

La preocupación por conocer la educación ha existido siempre, aunque no fuese científica; la ocupación también ha existido históricamente, aunque, no fuese profesionalizada; pero lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento que la sustenta no ha tenido siempre la misma significación, entendida esta como capacidad que tiene ese conocimiento de explicar, interpretar y transformar, es decir, capacidad de resolver problemas.

Estimar la educación (ámbito de conocimiento) no significa, sin más, estimación del conocimiento del ámbito (Pedagogía como disciplina de conocimiento de la educación y actividad derivada) y tampoco equivale siempre a estimación positiva del pedagogo (persona que ejerce la carrera) o de la carrera que se estudia para ser pedagogo. En todos los ámbitos que se da la doble condición de conocimiento y acción se da esa diferencia posible de estimación: estimo la salud, estimo la medicina como conocimiento y acción y estimo o no a los médicos que se someten a los intereses de las farmacéuticas respecto de los medicamentos recetables.

7.2. Necesitamos defender y fundamentar la relación entre imagen social y respuesta a la necesidad social, desde la Pedagogía

Esto es así, porque la Pedagogía proporciona competencia para formar la condición humana individual, social histórica y de especie y porque la Pedagogía contribuye al logro de sistemas educativos de calidad.

Mal camino tiene la imagen social de la Pedagogía, en mi opinión, si no conseguimos relacionarla con una necesidad social: podrá ser disciplina con autonomía funcional, pero no será profesión, ni tendrá interés para las profesiones de la educación. Esto es así por la sencilla razón de que una profesión, con independencia de ulteriores precisiones, es básicamente una actividad específica remunerada, determinada en un gremio o colectivo y reconocida socialmente para cubrir una o unas necesidades sociales, desde un conocimiento especializado: la calidad de la educación.

Tal como yo lo veo, reclamar la imagen social pertinente de la Pedagogía, como disciplina de conocimiento de la educación con autonomía funcional, supone:

1. Encontrar una necesidad social para la que se demanda imperiosa respuesta (la calidad de educación)
2. Justificar que la Pedagogía es, como disciplina específica y especializada, una condición necesaria para satisfacer esa necesidad o, dicho de otro modo, que sin la Pedagogía no se podría dar respuesta adecuada a esa necesidad
3. Reclamar lo que hay que hacer para que la Pedagogía pueda lograr el resultado que le es propio, desde la perspectiva de la profesionalización y del profesionalismo.

Y desde esta perspectiva, asumiendo que tenemos especificidad, especialización y competencia, la búsqueda de una imagen social positiva se inicia, vinculando la Pedagogía a alguna necesidad para la que la sociedad demanda urgentemente respuesta, en tanto en cuanto puede ser cubierta por el núcleo pedagógico para el cual reclamamos imagen. Pero, además, la imagen social se vincula a la posibilidad de crearle a la sociedad la necesidad para la cual el conocimiento nuevo sería la respuesta adecuada, porque la innovación abre nuevos caminos y genera necesidades distintas de las que ya existían antes de los avances innovadores.

Nuestra tarea es convencer, o poner las bases para convencer, de que la Pedagogía es una condición necesaria (necesidad lógica) para satisfacer una necesidad (social, cultural, económica, personal, etc.), respecto de la cual la sociedad demanda imperiosamente respuesta. La Pedagogía se quedará en un puro saber academicista que unos enseñan para que otros aprendan, si no se relaciona con la necesidad social de educación de calidad: la educación de calidad depende en buena medida, de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales de la educación depende, a su vez y en buena medida de la calidad del conocimiento de la educación que han recibido en su formación.

7.3. Necesitamos ser capaces de actuar, asumiendo que la mentalidad pedagógica es técnica, no política

El conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica, pero eso no significa que, de manera individual, algún técnico no pueda saltarse el límite de la decisión técnica, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de

acción y su modo de vida. Ética, política y pedagogía pueden formar parte de los ámbitos de decisión de una persona individualmente considerada y nada impide que su decisión personal como decisión moral sea hacerse político o instrumentalizar la educación de manera inmoral o actuar como un especialista con competencia técnica fundada en el conocimiento de la educación. Justicia-poder-verdad son tres ámbitos de toma de decisiones; su traducción disciplinar puede ser en nuestro caso ética-política-pedagogía; pero cada uno de ellos responde a criterios propios, por mucho que la misma persona pueda estar en los tres ámbitos; saber usarlos y limitarse apropiadamente en cada uno de ellos, es problema de formación y de conciencia moral.

Atendiendo al conocimiento que tenemos del ámbito "educación" podemos distinguir con precisión las expresiones "Política de la educación", "Educación política", "Política educativa" y "Política en la educación o Politización de la educación". La primera expresión hace referencia a una disciplina científica que interpreta la educación; la segunda hace referencia a un área de formación específica dentro de la educación general; la tercera se identifica con el conjunto de reglas y normas legalmente establecidas en un territorio para garantizar y desarrollar la educación; la cuarta es la expresión relativa a la instrumentalización de la educación de forma partidaria por un grupo, esté en el poder o no, utilizando la educación como instrumento de propaganda y adoctrinamiento en las ideas políticas, asumiendo como criterio de educación el criterio político, de tal manera que lo "aprobado" políticamente queda probado moral, social y pedagógicamente.

También es de sentido común distinguir entre político y politólogo, entre músico y musicólogo, entre artista y crítico de arte, entre médico y ministro de sanidad, entre pedagogo y ministro de educación, etcétera. Todas esas diferencias apuntan a la distinción entre conocimiento y acción y tipo de decisión y precisamente por eso decimos también que son diferentes Pedagogía y educación. Desde el punto de vista del conocimiento de la educación se distingue entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, es decir, entre educación y pedagogía. La pedagogía es el conocimiento de la educación y educación es lo que hay que conocer, el ámbito de estudio es la acción concreta de educar y su resultado. El problema no está en que la educación es conocimiento y acción, sino en que la educación es el instrumento por medio del que se forman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para transformar la sociedad. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad

es factor de desarrollo educativo. Y eso hace que la educación sea un asunto de interés político y una cuestión política de gran interés, porque la política se encarga de ordenar la vida en común. Igual que la salud, la vivienda, etc., pero nada de eso hace que el arquitecto, el pedagogo o el médico sean cargos políticos y no técnicos. Nada de eso puede hacernos confundir ambas cuestiones: *la mentalidad pedagógica es técnica, no es política, aunque ambas mentalidades se preocupen y ocupen de la educación*; aquella para explicar, interpretar y transformar acontecimientos y acciones educativas y esta para ordenar medios y aportar recursos que contribuyan al bien común de los ciudadanos, en nuestro caso, atendiendo a la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie.

La decisión técnica es decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene. Podemos afirmar, que la educación implica cuidado como atención moral al educando, pero esa afirmación es compatible con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política y de la decisión ética de la sociedad civil orientada al logro de la justicia. Y esto no es caer en la objetualización del educando. El educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en educación, que no sería una decisión técnica integra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas y el educando es persona.

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica representamos mentalmente la acción de educar para dar solución al problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica representamos mentalmente nuestra actuación y establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y de intervención. La mentalidad y la mirada pedagógicas son lo que nos hace ser competentes en la toma de decisiones técnicas. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas y con independencia de la ideología política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones

técnicas con independencia de que el educando sea hijo de liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etc., y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es fácil dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero ética, política y pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica.

A cada individuo le toca saber usar adecuadamente los criterios de decisión que confieren significado a cada una de esas acciones. Y a cada individuo le toca saber usarlas de modo que no las instrumentalice en cada ámbito de acción, convirtiéndose con sus actuaciones en un fundamentalista, en un adoctrinador, en un opiniómano, en un propagandista, o en un manipulador.

7.4. Necesitamos entender que hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay futuro para la pedagogía (como carrera) y que, en ambos casos, la respuesta se vincula al logro de competencia técnica

Las *disciplinas generadoras* son las que, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina que tiene conceptos propios puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora. Desde esta perspectiva de aproximación, existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. En este caso, la educación es un ámbito de conocimiento subalternado que se resuelve en teorías interpretativas de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etcétera. Pero desde la misma perspectiva, los conceptos propios de la disciplina pedagogía pueden utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas como la pedagogía laboral,

la pedagogía familiar, la pedagogía ambiental, la pedagogía social, la pedagogía carcelaria, etc.

Hay Pedagogía aplicada, porque hay Pedagogía, pero, además, como dice Ortega y Gasset, toda ciencia particular solo tiene "*jurisdicción subalterna* sobre su propio vocabulario. Precisamente por eso podemos avanzar en el desarrollo conceptual de un ámbito de manera intrínseca, sin limitarlo como campo nuevo solo ha significado subalterno. Y, así las cosas, hay, por ejemplo, Psicología y Psicología social, y hay también Pedagogía y Pedagogía social.

A favor del conocimiento subalternado de la educación, es plausible afirmar que en determinados momentos desconociéramos la significación intrínseca de los conceptos del ámbito de la educación. Pero, en su contra, es de sentido común reconocer que, no es suficiente concebir la Pedagogía como una disciplina de conocimiento subalternada, porque necesariamente la complejidad del proceso educativo nos fuerza a buscar significación intrínseca a su sistema conceptual.

La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación. La pedagogía tiene que ser cada vez más "aplicada"; tiene que ser capaz de interpretar problemas y dar solución a problemas reales de la vida ordinaria desde las ideas de formación y de intervención pedagógica. La pedagogía será por supuesto, pedagogía escolar, pero será necesariamente por espacio ocupacional específico pedagogía gerontológica, familiar, social, ambiental, laboral, carcelaria, no formal, etcétera. La pedagogía del futuro serán necesariamente las pedagogías aplicadas.

Hay que desarrollar principios de acción en áreas específicas de intervención, construyendo ámbitos de educación, generando diseños educativos y realizando intervenciones programadas con capacidad de resolución de problemas en cada una de esas áreas desde los elementos estructurales de la intervención.

Estoy convencido de que, como disciplina, la Pedagogía del futuro es la pedagogía aplicada y por medio de su consistencia epistemológica le damos a la Pedagogía el lugar que le corresponde y preservamos su relación con la calidad de la educación, pues hacemos que sirva para educar reforzando su capacidad de resolución de problemas.

También estoy convencido de que, como carrera, el futuro de la Pedagogía está vinculado a la necesidad social de calidad de la educación. La

calidad de educación es, como hemos visto, una necesidad social y se configura como un objetivo posible y necesario. La respuesta educativa afecta a la realidad interna y externa del educando en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades, y dado que cualquier respuesta no es igualmente valiosa ni ajustada al significado de educación, inexorablemente tenemos que hacer frente a problemas de valorar la calidad en cada acción educativa. Y todo eso exige una función pedagógica específica y especializada que no se logra sin la Pedagogía.

La educación de calidad depende en buena medida de la calidad de los profesionales de la educación y la calidad de los profesionales depende, a su vez y también en buena medida, del conocimiento de la educación que han recibido y les permite generar hechos y decisiones pedagógicas.

La importancia de esa relación es innegable y, en mi opinión, el futuro de la Pedagogía depende de que esa relación se haga constante y patrimonial por parte de los pedagogos. Y eso no es nada fácil, porque depende de condiciones externas a la Pedagogía misma que se mantenga una relación estable entre demanda real de estudios y necesidad social de titulados y que haya voluntad política de amparar la carrera, porque el Estado juega un papel activo en la profesionalización, por medio del reconocimiento del título, la formación y su financiación, y, a su vez, el colectivo de pedagogos y sus asociaciones profesionales juegan un papel activo en el profesionalismo. Y si esto es así, cuanto más identifiquemos nuestra formación con la Pedagogía, más obligados estamos a generar nombre para nuestras facultades acorde con la formación que les da la competencia técnica en la carrera. No es lo mismo decir facultad de Pedagogía que facultad de educación o que facultad de formación del profesorado. Por principio de competencia y conocimiento, las facultades se definen por el conocimiento del ámbito que genera la competencia (Pedagogía), no por el ámbito de conocimiento en el que se ejerce la competencia. No entender esto es trabajar en contra de la imagen social que tenemos que proyectar.

Se trata de desarrollar la perspectiva Mesoaxiológica de la Pedagogía (valorar áreas de experiencia cultural como ámbitos de educación) y de su aplicación a un área de experiencia cultural concreta. El logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino de realización de la competencia pedagógica. El logro de mentalidad pedagógica específica y de mirada pedagógica especializada es el camino para alcanzar la y ejercer con competencia pedagógica. El pedagogo está orientado a la adquisición y fundamentación del conocimiento necesario para la construcción ámbitos de

educación y a utilizar en el proceso educativo, en cada interacción, la actividad común, atendiendo a los elementos estructurales de la intervención: tiene que saber cuál es la capacidad de resolución de problemas de su conocimiento y cuál es su visión crítica de su método y de sus actos, porque ejerce su tarea para lograr el paso del conocimiento a la acción.

Construir ámbitos de educación, generar diseño educativo, orientar formativamente buscando la concordancia valores-sentimientos en cada intervención, es competencia general del pedagogo. Y esa competencia general puede aplicarse a muy diversos ámbitos, familia, escuela, ciudad educadora, cárceles, trabajo, etc. Ese es el futuro de las profesiones de la educación vinculadas a la Pedagogía como conocimiento de la educación.

Hay futuro de la Pedagogía (como carrera); hay Pedagogía del futuro (como disciplina) y hay competencia pedagógica. Y cualquier MIR que se haga, igual que cualquier programa de formación en competencias pedagógicas, ha de tener en cuenta lo que aquí hemos dicho.

7.5. Necesitamos conjugar metas sociales y responsabilidad profesional sin menoscabo de la competencia técnica del experto para lograr educación de calidad

Los profesionales de la educación saben que los objetivos intrínsecos de la educación y los modos de lograrlos dependen de la propia investigación pedagógica, científico-tecnológica. El fundamento de elección técnica capacita al profesional para su función educativa. Ahora bien, en cuanto a los conocimientos teóricos, técnicos y práxicos que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza, el profesional de la educación es consciente de que no es él el que los crea. Domina las áreas de conocimiento que enseña al nivel necesario para transmitirlos. Si es profesor de historia, tiene competencia pedagógica para decir qué destrezas, hábitos y actitudes que capacitan al educando para dominar ese tema está desarrollando; sabe qué contenidos no pueden ser aprendidos por un determinado educando; es competente para establecer las estrategias de aprendizaje y para que el alumno logre las destrezas que le permiten dominar un determinado contenido; sabe, por tanto, cuáles son los objetivos de conocimiento que puede lograr y, por consiguiente, es competente, también para no aceptar como objetivo de la intervención la transmisión de un conocimiento teórico, técnico o práxico que no esté legitimado pedagógica mente. El profesional de la educación siempre tiene que recurrir al dominio de los elementos estructurales de

la intervención pedagógica y a los criterios de significado que legitiman su acción como "educativa". Resolver y conocer la complejidad estructural de la decisión de política educativa, no significa tener resuelto el problema de la decisión técnica del profesional de la educación que siempre se ajusta a mentalidad pedagógica específica y a mirada pedagógica especializada (Touriñán, 2015a; Peters, 1979; SI(*e*)TE, 2016).

Esto quiere decir que, si yo soy profesor de historia y me planteo un problema de fundamentación de un juicio moral genuino, respondo como un ser humano común con el conocimiento que tengo de la racionalidad práxica. Y si el problema me lo plantea un alumno o le respondo del mismo modo, o lo remito al profesor de ética que además de dominar la materia está especializado en el desarrollo de destrezas morales. Pero ni siquiera ese especialista elige en lugar del educando el objetivo directo de la acción (su proyecto de vida); le desarrolla las destrezas morales y le dice cuál es el fundamento de ese juicio moral con conocimiento de la racionalidad práxica; elige aquello que capacita al educando para poder entender y elegir respecto a esa norma moral (Reboul, 1972, p. 133; Peters, 1969, pp. 245-262; Wilson, 1981; Watt, 1976; Weber, 1971; Wheeler, 1971; Garrido Falla, 1976, 1985 y 1984; Medina Rubio, 1983, pp. 463-493; Touriñán, 2017a).

La competencia técnica no legitima al profesional para convertirse en apologista de las opciones práxicas de un determinado grupo, pero sí le legitima para no subordinar el rigor del conocimiento de la educación a cualquier tipo de objetivo subsidiario que pudiera proponérsele para su tarea (Montefiore, 1975; Broudy, 1981). Finalidades de un sistema y expectativas sociales dirigidas al sistema no se identifican necesariamente (Luhmann, 1983, p. 178). Pero es un hecho que las opciones morales de cada sociedad forman parte de los contenidos de conocimiento que se enseñan y tienen que ver con las expectativas y con las convicciones que forman parte de la relación ideas-creencias (Jeffreys, 1955; Reboul, 1977).

Cabe la posibilidad ciertamente, de que un determinado gobierno pretenda que todas sus opciones se dirijan al sistema educación como fines de la educación, aunque no sean compatibles con el conocimiento de la educación. Cuando se fuerza al profesional a que trabaje para lograr un cambio que el propio conocimiento de la educación no confirma como valioso nos encontramos con un problema práxico cuya solución excede la competencia científica. Ni

hay neutralidad, ni hay sometimiento acrítico; existe, por principio, actividad responsable y libertad comprometida.

En estas situaciones, o existen oportunidades para que el profesional no tenga que actuar en contra de su código científico, o nos encontramos en un sistema político de privación real de libertades, o se convence al profesional de que no tiene competencia alguna respecto de la índole pedagógica de las metas a conseguir. Con todo, debe quedar bien claro que cualquiera de estas situaciones apunta a la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional, pero no invalidan el rigor lógico de la competencia profesional, en las finalidades educativas y en la intervención pedagógica. En cualquier caso, lo que parece conveniente es que el carácter participativo de la toma de decisiones, respecto de las finalidades de la educación, no debe anular en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación (Estler, 1988, pp. 305-320; Mitchell, 1988, pp. 453-466; Koestler, 1969; Kohlberg, 1971; Scheuerl, 1984; Touriñán, 1987a, pp. 178-181, 2014a cap. 2 y 2016a, cap. 2).

Es seguro que a los padres y a los representantes de los diversos grupos políticos les gustaría que los educandos eligiesen lo mismo que ellos en todo momento (resultado). Pero con fundamento de elección técnica es correcto afirmar que lo importante es que los educandos sepan elegir (proceso). Que elijan lo mismo que nosotros, depende del rigor del conocimiento teórico, técnico o práxico que les inculcamos y de sus necesidades, circunstancias y nuevos bienes que se vayan creando.

Es derecho de los padres e instituciones, como humanos con racionalidad práxica, proponer objetivos subsidiarios de la educación. Pero pretender que cualquier tipo de propuesta se convierta en real objetivo subsidiario de la intervención equivale a negar el derecho del educando a elegir su propia vida, conculcando su condición de agente y anulando la competencia de experto que la investigación pedagógica prueba.

Cabe decir, por tanto, que la responsabilidad del profesional de la educación es compleja, pero no confusa (Touriñán, 1983a, 1987b, 1995, 2008 y 2017a):

- Como profesionales no estamos al margen de la legislación que se dicte en materia educativa. La legalidad significa en este sentido restringido, pero genérico, la existencia de leyes reconocidas por el Estado para

regular la vida de un gremio que, se quiera o no, afectan a los individuos del gremio en la misma medida que sus decisiones y actos quedan identificados en el contenido de aquellas

- Ahora bien, como especialistas del ámbito regulado, legalmente, no debemos abandonarnos sin más a ese marco legal. Los criterios en función de los que se puede decir que un marco legal se atiene "a derecho" no se identifican sin más con los criterios técnicos que fundamentan la materia regulada en esa ley. Cabe la posibilidad de que se dicten leyes sobre educación que se atienen "a derecho", pero cuyo contenido no se atiene a criterios pedagógicos
- La responsabilidad profesional exige conjugar legalidad y legitimidad política con la legitimidad técnica y ética, asumiendo el significado distinto y complementario de las decisiones técnicas, políticas y éticas en cada actuación personal.

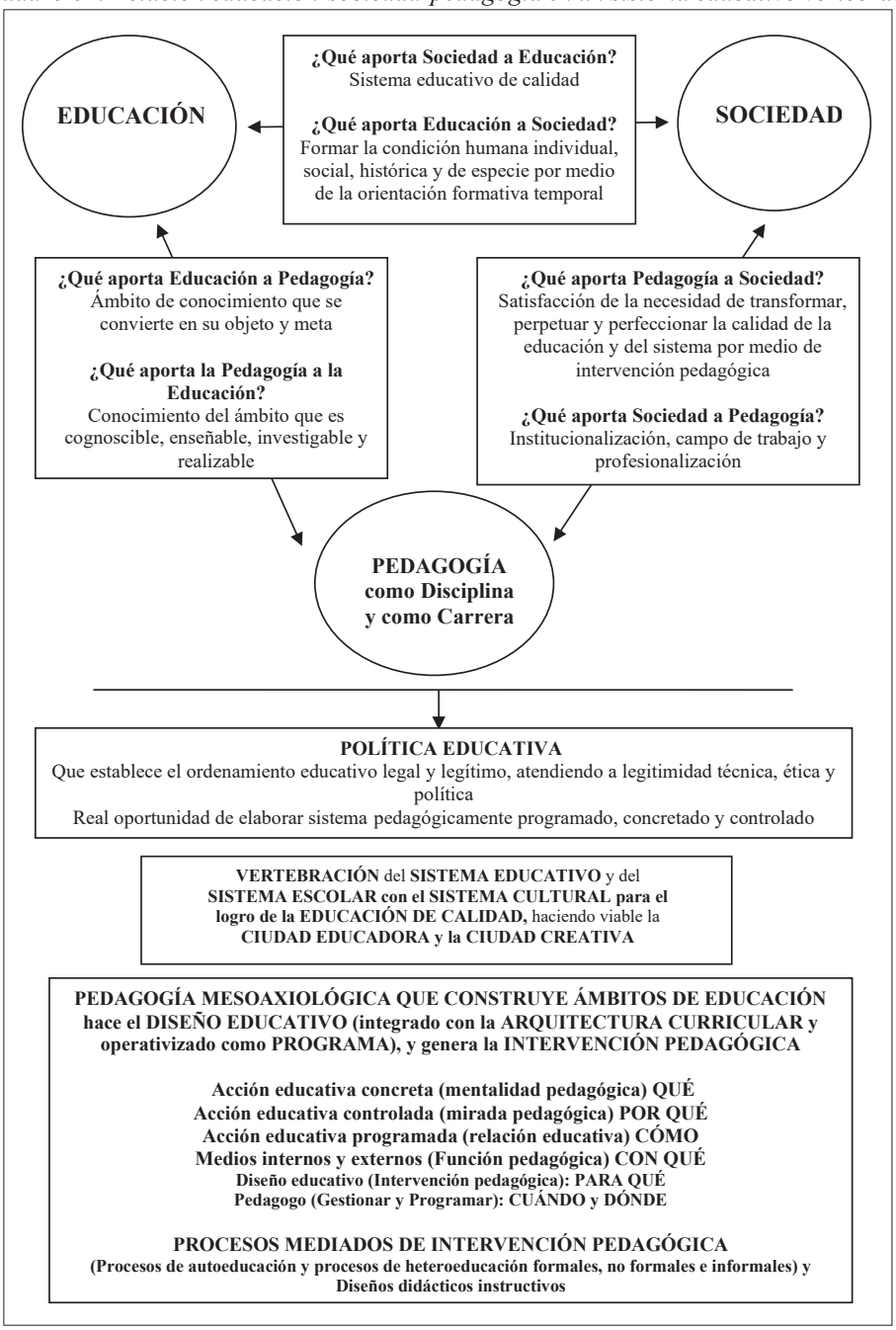
Se sigue de todo lo anterior que la acción política es una acción libre, que responde a compromiso voluntario de la persona en una determinada dimensión y es manifestación de la creatividad cultural humana. Se sigue también que la acción política es la acción libre sujeta a normas que revierte sobre el orden común vinculante para restablecerlo, ampliarlo, mantenerlo, e incluso desecharlo, haciendo un cambio revolucionario, atendiendo a los principios de legalidad y legitimidad y bajo criterios de oportunidad, prioridad y consenso. Precisamente por eso, en las democracias avanzadas, constituidas en estado de derecho con orden constitucional vigente, se dice que el compromiso de la acción política es hacer crecer la democracia y regenerarla, incluso yendo más allá pero siempre bajo principios de legalidad y legitimidad, de manera que, ir sin legalidad contra el estado de derecho constituido, es considerado fraude de ley, abuso de poder, prevaricación, golpismo y, en determinados casos, revolución política legitimada por mayorías extraparlamentarias.

Estamos en condiciones de afirmar, siguiendo las argumentaciones de los párrafos precedentes, que la acción política no es la acción técnica del profesional, sea este pedagogo, juez, abogado, arquitecto, ingeniero, científico o investigador. La acción política no es sin más la acción ética que busca el progreso y fundamentación de la justicia en cada actuación. La acción política tampoco es la acción moral de cualquier persona, sea individuo o ciudadano que decide y realiza su sentido de vida. Acción política, ética, técnica y moral, son acciones

distintas y cada una tiene su dimensión correspondiente. A cada individuo le toca saber usar adecuadamente los criterios de decisión que confieren significado a cada una de esas acciones. Y a cada individuo le toca saber usarlas de modo que no las instrumentalice en cada ámbito de acción, convirtiéndose con sus actuaciones en un fundamentalista, en un adoctrinador, en un opiniómano, en un propagandista, o en un manipulador.

Es mi opinión, por tanto, que la convergencia entre racionalidad técnica, ética y política y acción moral personal es lo que procede lógicamente, porque cada una cubre una parcela necesaria para el logro de la calidad y la convivencia. Hay una relación entre ellas, de manera que el político, el abogado, el juez, el científico, el investigador, el individuo, el ciudadano, los profesionales y la sociedad civil tienen su lugar específico en la creación de la convivencia democrática que debe regenerarse continuamente como compromiso de cada persona y de las instituciones. Y eso es un objetivo irrenunciable si queremos lograr educación de calidad (Cuadro 61).

Cuadro 61: Relación educación-sociedad-pedagogía en un sistema educativo vertebrado



Fuente: Touriñán, 2020a, p. 83. Elaboración propia.

En un sistema educativo y escolar planificado y vertebrado hacia la calidad, la posibilidad de hacer una ciudad educadora es la orientación de excelencia que cubre el objetivo de lo que hace la sociedad por la educación como consecuencia de una política educativa que asume la complejidad estructural de la decisión. Vertebrar el sistema educativo y hacer realidad las ciudades educadoras son cuestiones fundamentantes en la complejidad estructural de la decisión en política educativa que hace converger la diversidad creativa, la responsabilidad compartida y la coordinación territorializada, asumiendo el lugar propio de la ética, de la política y de la Pedagogía en el logro de la educación de calidad.

7.6. Necesitamos entender que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar que exige reforma y orientación formativa temporal, en perspectiva mesoaxiológica, para lograr educación de calidad

Lo dicho en los epígrafes anteriores nos exige no confundir contextos y significados y esto viene a cuento porque, en relación con la educación, solemos hablar con mucha frecuencia y sin control del significado de 'revolución'. La revolución educativa y la revolución escolar son dos expresiones cuyo dimensionamiento está hiper valorado por su interés mediático. El profesor Torres ha delimitado doce grandes transformaciones, que identifica como revoluciones en el inicio del siglo XXI y que hay que tenerlas en cuenta, porque afectan a las áreas del currículum y a sus contenidos (Torres, 2011, p. 15; Gimeno, 2001 y 1998).

Revolución política y *revolución educativa* no son conceptos sinónimos. Valga como ejemplo de lo anterior la idea revolucionaria de 'Tercer Entorno' (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad, también se ha usado como connotación específica de un cambio revolucionario o de un cambio que preconiza el advenimiento de una nueva etapa de civilización (Echeverría, 1999; Castells, 2001; Neira, 2011; Touriñán, 2004a; Colom y Touriñán, 2009). Este cambio ha sido analizado ya desde muy diversas perspectivas: como *Tercera Comunicación* (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como *Tercera Revolución* (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como *Tercer Espacio* (el de la pantalla interactiva -la interficie-, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo "Entorno" genera condiciones icónicas

y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003). Todo ello contribuye a reforzar la idea de que, en el contexto de la acción educativa, la *revolución cultural* en nuestros días implica cambio tecnológico y que la nueva civilización implica cambio de mentalidad cultural, con independencia de que existan acciones políticas legales, legítimas e incluso revolucionarias que amparen o no el cambio tecnológico y de mentalidad cultural (Touriñán, 2004b, 2013b y 2016a, caps. 7 y 9; SI(*e*)TE, 2013).

Por su parte, el profesor Esteve, en dos de sus últimos libros, nos habla de la tercera revolución educativa como la revolución que corresponde a la educación en la sociedad del conocimiento (Esteve, 2010a y 2010b): una revolución que debe generar auténtica educación inclusiva y exige reconvertir nuestros sistemas de enseñanza en sistemas educativos (Esteve, 2010a, pp. 72, 134 y 150) y transformar nuestras instituciones escolares en centros de educación (Esteve, 2010b, pp. 87 y 103).

Es mi opinión que el sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar, que debe cumplir finalidades educativas, y la escuela es una institución educadora cuyo objetivo es el logro de las finalidades de la educación en cada etapa. Por definición el sistema educativo y la institución escolar están concebidos para educar y la legislación ampara y promueve la legítima acción educativa de los centros escolares en el sistema educativo. Por definición en el sistema y en la escuela los profesores no son solo enseñantes, son educadores. Puede que haya profesores que renuncien a su función y algunos hasta crean que lo mejor es ser enseñante y no educador. Pero no hay razón para pensar que el sistema y la escuela están necesitados de una revolución. Lo cierto es que las condiciones educativas del sistema y de la escuela ya están definidas y los incumplimientos de estas exigen asumir que más que revolución, debe haber reforma; hay que corregir abusos y generar nuevos usos. No es revolución, es reforma lo que se necesita ((SI(*e*)TE, 2013; Touriñán, 2009 y 2010).

Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho,

sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Touriñán, 2009 y 2015a).

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores, en general, y en los propios del desarrollo convivencial, en particular (Touriñán, 2009; Glenn, 2006).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación "consigo mismo", con "el otro" y "lo otro" en un marco legal territorializado de derechos y libertades. Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada se pone de manifiesto en la orientación formativa temporal para la condición humana en las materias escolares, que están definidas por ley para educar y no solo para ser enseñadas (Touriñán, 2015a).

Como ya he apuntado en el subepígrafe anterior, el reto en la educación territorializada legalmente es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Lo reitero: ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia o de la iglesia. Estado, sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación para la convivencia no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista que reclama desarrollo cívico y respeto a la diversidad.

La formación afecta de manera compartida a familia, escuela y sociedad civil y coloca a los profesionales de la educación y al Estado en un nuevo reto de arquitectura curricular ante la condición de experto del profesor y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados.

Debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor como especialista en valores comunes derivados del significado de educación (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la defensa de esa formación como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación, tanto desde la perspectiva de la educación común y específica, como desde la perspectiva de la educación especializada (Touriñán, 2016a, cap. 8, epíg. 6).

La diferencia entre decisión técnica y política exige que el sistema educativo avance en la formación de los profesores, respecto de la competencia de educar y no solo de enseñar. Los valores de educación en tanto que ámbito de educación construido son objetivo de formación de los profesores. A menos que segreguemos del sistema educativo la función educadora, incurriendo en contradicción con lo argumentado: no es concebible un profesor que no entienda de finalidades intrínsecas y extrínsecas; no es concebible un profesor que no entienda de valores derivados del significado de educación; no es concebible un profesor que no entienda y no se ciña a los elementos estructurales de la intervención en cada caso concreto de actuación; no es concebible un profesor que no esté en condiciones de justificar y decidir técnicamente la acción educativa concreta, controlada y programada que se vinculan a la mentalidad pedagógica, la mirada pedagógica y la intervención pedagógica; no es concebible un profesor que no esté en condiciones de construir el ámbito de educación correspondiente al área de experiencia cultural que utiliza para educar; en definitiva, no es concebible un profesor que no esté en condiciones de valorar el área de experiencia cultural como educativa y generar el diseño educativo (no solo instructivo) pertinente.

La perspectiva mesoaxiológica que proporciona la Pedagogía es responsabilidad profesional irrenunciable, pero la educación también es una responsabilidad compartida con la familia y la sociedad civil y el Estado, cuya obligación, en la sociedad abierta y pluralista, es desarrollar el sistema

educativo, delimitando su competencia constitucional en educación, de manera tal que se propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de los agentes individuales y colectivos (sociedad civil, padres, profesores, familia, escuela, etcétera) para educar, porque así está concebida en las leyes (Touriñán, 2017a; Herrán, 2022; Arboleda, 2007 y 2011; UNESCO, 2021).

Desde la perspectiva de la formación de competencias generales de profesores, la formación para la construcción de ámbitos de educación es insoslayable, porque se interviene usando un área de experiencia cultural para lograr contenido axiológico de valor educativo y el primer valor educativo es cumplir las exigencias del significado de educación. Y esta competencia, además de ser una exigencia insoslayable, es irrenunciable, porque, si se renuncia a formar en los valores derivados del significado de educación, se renuncia a formar profesionales de la educación para ejercer su función.

La educación, es actividad. La educación se ajusta al criterio de finalidad: la actividad educativa es "educativa", porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de definición del término. Atendiendo al significado de educar, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir afectivamente-tener sentimientos, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear: construir simbolizando) y externa (juego, trabajo, estudio, intervención, indagación-exploración y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación. Educar es una tarea y un resultado. Y, desde la Pedagogía, educar es también un proceso que realiza el significado de la educación en cualquier ámbito educativo construido, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando y, para ello, utiliza los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Esa es la competencia que hay que lograr, porque el sistema educativo está definido en las leyes para educar y no solo para enseñar. Estamos ante una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, que atiende a las finalidades intrínsecas

y extrínsecas y que asume la orientación formativa temporal para la condición humana. Y esto resalta la evidente necesidad en la formación de profesores de prepararlos para valorar educativamente cualquier medio que vayan a utilizar para educar; en definitiva, resalta la necesidad de capacitar a los profesores, en tanto que pedagogos, en la perspectiva mesoaxiológica, para construir ámbitos de educación con las áreas de experiencia cultural, generar el diseño educativo de la actuación y realizar intervención pedagógica correspondiente, sabiendo cuánto de educación común y específica hay en su intervención y cuánto de diseño educativo y de ámbito de educación están cumplimentando en cada intervención con el área de experiencia utilizada.

8. CONSIDERACIONES FINALES: UNA RELACIÓN DE NECESIDAD ENTRE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN, ACTIVIDAD COMÚN Y COMPETENCIA EN LA INTERVENCIÓN PARA EL LOGRO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

En la relación educativa, buscamos la concordancia valores-sentimientos en cada interacción y para ello elegimos (*operar*), nos comprometemos *(querer*), decidimos (*proyectar*) y realizamos lo decidido (*realizar*). Y para realizar, ejecutamos mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo (integración de *pensar* comprendiendo, *sentir* expresándolo afectivamente y *crear* interpretando los símbolos). La realización exige ejecutar mediante la acción. Y esa acción, además de la actividad común interna del sujeto, utiliza siempre la actividad común externa del educando. Realizamos por medio del juego, del trabajo, del estudio, de la indagación-exploración, de la intervención en cada acto y de la relación que se establezca entre el yo y las cosas usadas en cada interacción, que está definida siempre como relación yo-el otro-lo otro. Todo eso es implementado por el educador en la relación educativa para construir, por medio de la actividad común, educación de calidad, ajustada al significado de educar.

El conocimiento de la educación se ha convertido en un conocimiento de experto que da competencia para ejercer la función pedagógica con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada. Somos capaces de hacer representación mental de la acción de educar, atendiendo a la relación teoría-práctica y somos capaces de hacer representación mental de nuestra actuación como pedagogos, actuando con visión crítica de nuestro método y de nuestros actos profesionales.

El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustándolo al significado de educar. Hay que educar "con" el área cultural y esto exige ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo una relación educativa en la que se logre educación de calidad, Y el medio necesario, para lograr una educación de calidad en la relación educativa, es la actividad común interna y externa. Sin la actividad común, ni es posible educar, ni es posible realizar la relación educativa. Y sin ajustarse a lo que es valioso en términos de educación en la tarea y en los resultados, no hay educación de calidad. Por consiguiente, dado que solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción educativa, y dado que en la relación educativa la actividad común debe ajustarse al significado de educar, para que la relación sea educativa, se sigue que la actividad común, ajustada al significado de educar, hace efectiva la educación de calidad. Y de este modo, puede decirse que la actividad común es, además, una condición necesaria de la educación de calidad.

La pedagogía forma criterio acerca de los ámbitos de educación en el sentido genérico de entender cada área cultural como ámbito de educación. Este es un objetivo que solo se resuelve desde la Pedagogía, porque cada área cultural tiene que integrar los rasgos de carácter y sentido que son propios del significado de educación. Para ello, el área de experiencia cultural tiene que ser construida como ámbito de educación, ya sea ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional (ámbito de educación común, específico y especializado), porque a la pedagogía le corresponde comprender cada medio como valorado educativamente, es decir, le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como "*ámbito de educación*"

Estamos en condiciones de ir desde la pedagogía general a las pedagogías aplicadas, construyendo ámbitos de educación, haciendo el diseño educativo derivado y generando la intervención pedagógica pertinente. Y, en mi opinión, al operar sobre la actividad común, concordando valores y sentimientos ajustados al significado de educar, ámbito, diseño e intervención son exponentes de la educación de calidad que hay que lograr por medio de la relación educativa.

Conocimiento de la educación, función pedagógica competente y actividad común son implementadas por el educador en la relación educativa para construir educación de calidad. Se ejerce la función pedagógica por medio de la actividad común en cada interacción y, por consiguiente, comprender y cumplir la relación entre actividad común y conocimiento de la educación, que justifica la competencia de experto y da fundamento a la función pedagógica y al significado de educar, es una exigencia lógica respecto del logro de una educación de calidad en el ejercicio de la relación educativa.

Hoy, la sensación de desamparo parece extenderse sobre nuestras carreras y profesiones y creo oportuno afirmar aquí que todo lo que se pueda hacer para consolidar nuestros derechos y la carrera docente e investigadora, así como nuestro espacio y nuestra identidad, tiene que ser apoyado. Los dobles grados reflejan la interdisciplinariedad y son necesarios en determinados casos de complementariedad de formación para problemas complejos. Pero los grados transdisciplinares (que todavía no los hemos implantado) reflejan la complejidad del saber y el carácter subsidiario de las disciplinas que tienen autonomía funcional y son un verdadero modo de generar competencia profesional.

La educación y las carreras de educación son útiles social y profesionalmente. Las facultades de Pedagogía son productivas en investigación y conocimiento y rentables, tanto desde la perspectiva del módulo por alumno, como desde la de ingresos por matrícula; lo digo desde mi experiencia de profesor, de investigador y de director general de ordenación universitaria y política científica, que fui. No tiene sentido que no tengamos cubiertas las necesidades básicas de dotación para que los derechos consolidados de profesores y alumnos se cumplan. Valoro el esfuerzo que se hace desde las instituciones en este camino y por sentido de responsabilidad soy proclive a rechazar todas las situaciones que generan agravio comparativo inter-facultades por sobredotación e infradotación en la universidad, porque atentan contra la carrera profesional y el servicio docente que prestamos a los alumnos y a la sociedad.

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Uno de los problemas fundamentales en el desarrollo universitario actual es la búsqueda de calidad. Junto a la docencia y la investigación, cada vez alcanza más valor estratégico el concepto de extensión universitaria, en el que adquieren especial significado las funciones y los fines de la universidad orientados hacia

la docencia, la investigación, la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social y productivo que implica prestar atención a la transferencia de conocimiento, sin duda.

Pero nada de ello es incompatible con la defensa y el fomento de la investigación disciplinar desde las carreras universitarias. La investigación es disciplinar, pero la política de IDTi, no, porque empresa, gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad. En mi opinión:

- La investigación es disciplinar, orientada desde la disciplina científica que genera el enfoque de las preguntas y establece los conceptos y criterios de validación y prueba, pero la política de IDTi no es disciplinar
- Las prioridades de IDTi no tienen que coincidir exactamente con las disciplinas científicas o con las tecnologías concretas, ni con un sector de actuación, por muy importante que sea, pero la existencia de instituciones con política propia hacia el desarrollo puede disminuir la importancia y las oportunidades reales de los investigadores, si no trabajan en las líneas decididas en la institución.
- Más financiación, no quiere decir necesariamente más innovación. Puede haber avances de investigación que no son financiados y no necesariamente quien recibe financiación genera innovación, desarrollo tecnológico o nuevas propuestas científicas.

Es importante no olvidar ese salto para mantener abierta siempre la línea de investigación disciplinar en la universidad, ya sea individual o de grupo, porque son la base de las trayectorias profesionales del futuro. Se puede innovar en educación e implementar la oferta innovada. Toda innovación educativa no tiene que ser IDTi; puede ser disciplinar y no responder a objetivos de gobierno y empresariales, sólo a objetivos universitarios de investigación disciplinar. Todavía hay quijotes en la ciencia, personas abnegadas que persiguen el conocimiento sólido e importante en un campo científico. Y logran resultados sin proyectos financiados. Hay que mirar también para ellos y distribuir los recursos de investigación de manera más eficiente y justa. Todavía hay buena investigación que no recibe financiación y contribuye de manera inequívoca a la educación de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agís, M. (2019). *Anatomía do pensar. O discurso filosófico e a súa interpretación.* Vigo: Galaxia.

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. UNESCO-IBE *Working Papers on Curriculum Issues*, (8). Disponible en formato electrónico http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

Aldana, J. M. (2011). Teoría de la mente. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (74), 4-20.

Altarejos, F. (2010). *Subjetividad y educación*. Pamplona: EUNSA.

Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fonttrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria.* Pamplona: Eunsa.

Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 172-190, https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014.

Arboleda, J. C. (2007). *Pensamiento lateral y aprendizajes.* Colombia. Magisterio-Aula Abierta.

Arboleda, J. C. (2011). *Competencias pedagógicas. Conceptos y estrategias paa el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa.* Colombia: Redipe.

Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 3 (4), marzo, 55-66.

Arboleda, J. C. (2020). Hacia una didáctica comprensivo edificadora, en A. Medina, A. de la Herrán y M.ª C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista.* Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 389-460.

Arce, J. L. (1999). *Teoría del conocimiento. Sujeto, lenguaje, mundo.* Madrid: Síntesis.

Arendt, H. (1996). La crisis en la educación, en H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península. (Original de 1954), pp. 269-301.

Asensio, J. M. y otros (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel

Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).

Avanzini, G. (1977). *La Pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.

Ayllón, J. R. (2020b). *Ética actualizada*. Madrid: Homo Legens.

Ayllón, R. (2020a). *El mundo de las ideologías*. Madrid: Homo Legens, 3ª ed.

Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, P.; Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.

Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Basabe, J. y otros (1983). *Estudios sobre epistemología y pedagogía.* Madrid: Anaya.

Beauchamps, T. y Childress, J. (1979). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.

Beck, A. T. (1993). *Terapia cognitiva de los trastornos de la personalidad*. Barcelona: Paidós. (Original de 1976).

Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.

Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8),18-20.

Berlo, D. K. (1979). El *proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica.* Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.

Bermejo, J. C. (2021). *La política como impostura y las tinieblas de la información*. Madrid. Akal (Foca Investigación).

Bertalanffy, L. Von (1976). *Teoría General de Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bertalanffy, L. Von (1979). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Universidad.

Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won´t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57 (1), 1-22.

Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., & Aldridge, D. (2019). Why Educational Research Should not just Solve Problems but Should Cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45 (1), pp 1-4.

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about Education: Exploring the Significance of Teachers' Talk for Teacher Agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (1), 38-54.

Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory.* Londres/Nueva York: Routledge.

Black, M. (1969). *El laberinto del lenguaje*. Venezuela: Monte Ávila.

Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra.

Bochenski, I. M. (1976). *Los métodos actuales del pensamiento.* Madrid: Rialp, 11ª ed.

Bouthoul, G. (1970). *Las mentalidades*. Barcelona: Oikos-Tau.

Bowen, J. y Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación.* México: Limusa.

Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós. (Original de 1969).

Broudy, H. S. (1954). *Building a philosophy of education*. New Jersey: Prentice Hall.

Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education, en R. C. Anderson et al., *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates, pp. 1-17.

Broudy, H. S. (1981). *Truth and Credibility. The Citizen`s Dilemma*. Londres: Longman.

Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.

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.

Bunge, M. (1976). *Ética y ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.

Bunge, M. (1979). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona: Ariel, 6ª ed.

Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización.* Barcelona: Ariel.

Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy*. Vol.7. Part. II. Holland: Reidel, Dordrecht.

Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001). *Educación: Riegos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Barcelona: Granica.

Burns, D. D. (1994). *Sentirse bien. Una nueva fórmula contra las depresiones*. Barcelona: Paidós, 2ª ed. (Original de 1980).

Buxarrais, M.ª R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (18), 201-227.

Cabero, J. (2003). Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación, en M. V. Aguiar y otros, *Cultura y Educación en la sociedad de la información*. La Coruña: Netbiblo, pp. 17-38.

Calhoun, Ch. y Solomon, R. (Comp.) (1989). *¿Qué es una emoción? Lecturas de psicología filosófica.* México: Fondo de cultura económica.

Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A. y Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.

Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.

Carbonell, J. y otros (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.

Carr, D. (2014). Diverse Senses and Six Conceptions of Education. *Revista española de pedagogía,* 72 (258), 219-230.

Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 136-159.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.

Castells, M. (2001). *La era de la información. La sociedad red.* Madrid: Alianza Editorial, 2ª ed., 1ª reimp.

Castillejo, J. L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica, en P. Aznar et al., *Conceptos y propuestas (II)*. Teoría de la Educación. Valencia: Nau Llibres, pp. 45-56.

Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.

Castillejo, J. L. y Colom, A. J. (1987). *Pedagogía Sistémica*. Barcelona: Narcea.

Castillejo, J. L. y otros (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.

Caudo, M.ª V. di (2013). La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos. *Sophia*, (14), 33-50.

Churchman, W. C. (1961). *Prediction and Optimal Decision: Philosophical Issues of a Science of Values*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.

Clark, R. (2001). Media Are "Mere Vehicles". The Opening Argument, en R. Clark (Ed.), *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence. (Perspectives in Instructional Technology and Distance Education).* Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp.1-12.

Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo.* Buenos Aires: Paidós.

Coham, W. (1998). Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales. *Aula*, 141-151.

Colbert, J. G. (1969). Método, en *Gran Enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp, pp. 667-669.

Colom, A, J. (2018). Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 1.

Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.

Colom, A. J. (1983). La Teoría de la Educación y la oferta de la Teoría de Sistemas generales, en la Obra Conjunta *Epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya, pp. 108-155.

Colom, A. J. (1986). Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación, en la Obra Conjunta *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC, pp. 13-30.

Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teórica de l'educació*. Barcelona: Institut d'estudis cataláns.

Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 143-163.

Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogía del laberint*. Palma: Univeristat de les Illes Balears.

Colom, A. J. (2013). Elogio de la educación y crítica de la educación intercultural, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 143-162.

Colom, A. J. (2022). *Teoría de la educación (fundamento y racionalidad).* Barcelona: Horsori.

Colom, A. J. (2018). Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 1.

Colom, A. J. y otros (1998). Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel.

Colom, A. J. y Touriñán, J. M. (2009). *La lectura en el siglo XXI. Nuevas tecnologías y la nueva condición lectora*. México: ILCE.

Colom, A. J.; Ballester, Ll.; Solórzano, E. y Ortega, A. T. (2009). *Conocimiento y realidad. Nuevas perspectivas en epistemología pedagógica.* México: Universidad de Guadalajara.

COMISION (1986). Documento de bases para la elaboración del estatuto del profesorado. *Escuela Española* (2.802, de 6 de febrero).

Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers.* New York: McGraw-Hill.

Cortés, A.; Rodríguez, A. y Val, S. (Coords.) (2018). *Estrategias transformadoras para la educación. Una visión para el siglo XXI.* Madrid: Pirámide.

Covey, S. R. (1995). *Los 7 hábitos de la gente altamente afectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Barcelona: Paidós, 5ª reimp. (Original de 1989).

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE. 5ª ed.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos.* Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Davis, W. K. (1987). Educational Research in the Professions: Paradigms, Peer Review and Promise. *Professions Education Research Notes*, 9 (1), 4-9.

Daza, B. C. (2009). Ambiente de aula: Ética del Cuidado y Disciplina Positiva, en G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en Valores y Ciudadanía desde una Perspectiva Cotidiana.* Bogotá, DC: Editorial Delfín, pp. 29-40.

De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.

Debesse, M. y Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía. Tratado de ciencias pedagógicas*. Barcelona: Oikos-Tau. (1ª ed., en francés, 1971).

Delibes Liniers, A. (2013). *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*. Sevilla: Alegoría, 2ª ed.

Deneault, A. (2019). *Mediocracia. Cuando los mediocres toman el poder.* Madrid: Turner.

Denison, E. F. (1968). *The Sources of Economics Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. Nueva York: Conmittee for Economic Development.

Dennet, D. C. (2000). *Tipos de mentes. Hacia una comprensión de la conciencia*. Barcelona: Debate.

Department of State of the United States of America (1945). *The General Education in a Free Society*. *Report of the Harvard Committee.* Cambridge (MA): Harvard Univ. Press.

Dewey, J. (1929). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.

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.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* México: McGrawHill.

Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (fecha de edición original alemana, 1884).

Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid: Revista de Occidente.

Dürr, O. (1971). *Educación en la libertad*. Madrid: Rialp.

Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno.* Barcelona: Destino.

Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.

Escolano, A (1978). Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, en A. Escolano y otros, *Epistemología y Educación.* Salamanca: Sígueme, pp. 9-11 y 15-26.

Escolano, A. (1979). *Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

Escolano, A. (1980). Diversificación de profesiones y actividades educativas. *Revista Española de Pedagogía* (147).

Escolano, A. (1983). La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica, en J. Basabe et al., *Ensayos de epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.

Escuela asturiana de estudios hispánicos, EAEH. (1981). *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales.* Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas, CSIC.

Esteve, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.

Esteve, J. M. (2010a). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Paidós. 4ª imp. (1ª ed. 2003).

Esteve, J. M. (2010b). *Educar: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad.* Barcelona: Octaedro.

Estler, S. E. (1988). Decision Making, en N. J. Boyan (Ed.). *Handbook of Research on Educational Administration*. Nueva York: Longman, pp. 305-320.

Etzioni, A. (1964). *Modern Organization*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.

Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.

Ferrater, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. 3 Vols. Madrid, Alianza.

Ferraz, M.ª I.; Amaro, M.ª da G.; Folgado, C. M. y Lopes, M.ª H. (2011). Homenagem ao profesor doutor Joao José Matos Boavida. *Revista portuguesa de pedagogía.* Extra-serie, 2011.

Fraser, A. G. y Dunstan, F. D. (2010). On the Impossibility of Being Expert. *BMJ 2010;341:c6815.* https://www.bmj.com/content/341/bmj.c6815.full

Freinet, C. (1978). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Laia

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire. P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI

Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas.* Barcelona: Península.

Froebel, F. (1999). *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Edición original alemana de 1826. Edición digital -basada en la edición neoyorkina de1902 de Appleton-, disponible con acceso el 25 de mayo de 2020. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-del-hombre--0/html/fefd1772-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html#I_1_).

Frondizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.

Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC. (Edición ampliada de 1992, *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: CEAC).

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. *Procedings of the Aristotelian Society*, (56), 167-198.

García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos.* Madrid: Paraninfo.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual.* Madrid: Narcea-Uned.

García Carrasco, J. (1980). Ciencias de la educación y profesiones pedagógicas. Problemas académicos y curriculares. *VII Congreso Nacional de Pedagogía.* Vol. I. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.

García Carrasco, J. (1988). *Apuntes de Teoría de la Educación.* Salamanca: Secretaría de publicaciones de la Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.

García Carrasco, J. (2009). Educación, conocimiento y paradigma educativo, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 263-281.

García Carrasco, J. (2012). Diagnóstico: tristeza; tratamiento: alimentar preguntas vigorosas, en F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín.* Madrid: Biblioteca Online, pp. 103-127.

García Carrasco, J. (2016) Teoría de la educación, en *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura económica. Disponible en http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=T&id=26&w= (Consultado el 8-08-2017).

García Carrasco, J. (Coord.) (1984). *Teoría de la Educación. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001a). *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001b). La Teoría de la Educación en la encrucijada. *Teoría de la Educación. Revista Interuniveristaria,* 13, 15-43.

García del Dujo, A (2006). (Coord.). Teoria da educaçao. Modos de facer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.

García del Dujo, A (2022). (Coord.). *Pedagogía de las cosas. Quiebra de la educación de hoy.* Barcelona: Octaedro.

García del Dujo, Á.; García Carrasco, J. y Asensio, J. M.ª (2007). Hechos y pensamientos sobre educación en busca de una teoría: la trama entre biología, tecnología y cultura, en J. Boavida y A. García del Dujo, *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos.* Coimbra: Imprenta da Universidade de Coimbra, pp. 172-215.

García Garrido, J. L. (1984). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.

García Garrido, J. L. y García Ruiz, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas.

García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp, 5ª ed.

García-Pelayo, R. (1983). *Minilarousse ilustrado*. Barcelona: Círculo de lectores.

Gardner, H. (2000). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la relación cognitiva.* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2010a). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed. 8ª reimp.

Gardner, H. (2010b). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós, 3ª reimp. (Edición original de 1993).

Gargallo, B. (2002). La Teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, (14), 19-46.

Garrido Falla, F. (1976). *Tratado de Derecho Administrativo*. Madrid: Instituto de Estudios Politicos. Vol. I.

Garrido Genovés, C. (2010). *Mientras vivas en casa. Inteligencia educacional*. Barcelona: Sello editorial.

Geertz, C. (2000). *Las interpretaciones de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gehlen, A. (1980) *El hombre*. Salamanca: Sígueme.

Geiger, Th. (1968). *Ideología y verdad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gelner, E. (1962). *Palabras y cosas*. Madrid: Tecnos.

Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (1), 19-43.

Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.

Gil Cantero, F. (Ed.) (2017). *Educación y desarrollo humano*. Madrid: Revista española de Pedagogía.

Gil Cantero, F.; Lorenzo, M. y Trilla, J. (2019). La teoría en la formación de profesionales de la educación. Ponencia 1ª del *XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación:* Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas. Málaga, noviembre 2019. Disponible en http://eventos.uma.es/27579/detail/xxxviii-seminario-interuniversitario-de-teoria-de-la-educacion.html (consultado 3-2-2020).

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilson, E. (1974). *El realismo metódico.* Madrid: Rialp, 4ªed.

Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.

Gimeno, J. (1982a). La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza, en A. Pérez Gómez y J. Almaraz: *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Zero, pp. 467-469.

Gimeno, J. (1982b). La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación.* 30 (269), 77-99.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2000). Los "inventores" de la educación y cómo nosotros la aprendemos, en J. Carbonell y otros, *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, pp. 13-22.

Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.

Glenn, Ch. L. (2006). *El mito de la Escuela Pública*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 19ª ed. (Original de 1995).

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós. (Original de 2006).

Goleman, D. (2013a). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.

Goleman, D. (2013b). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Kairós.

González, W. J. (1988). Ámbito y características de la Filosofía y Metodología de la Ciencia. En W. J. González (Ed.), Aspectos metodológicos de la investigación científica. Murcia: Universidad de Murcia. Secretariado de Publicaciones, pp. 35-63.

González Álvarez, A. (1947). El principio fundamental de la Metodología. *Revista Española de Pedagogía*, 5 (17), 7-23.

González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.

González Fernández A. (1997). *Estructuras de la praxis. Ensayo de una filosofía primera*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri.

González Pérez, V. (2010). Hacia la reconstrucción de la razón pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (2), 19-42.

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.

Göttler, J. (1967). *Pedagogía Sistemática.* Barcelona: Herder, 4ª ed.

Gowin, D. B. (1963). Can Educational Theory Guide Practice? *Educational Theory*, 13 (1), 6-12.

Gowin, D. B. (1972). Is Educational Research Distinctive?, en L. G. Thomas (Ed.) *Philosophical Redirection of Educational Research*. 71 Yearbook of the National Society for the Study of Education. Parte 3, 1. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-25.

Guelman, A.; Cabaluz, F. y Salazar, M. (Coords.) (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* Buenos Aires: Clacso. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf (Consultado 3-2-2020).

Guerreiro, S. (2013). *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession Background. Report and Project Objectives.* Paris: OCDE. Disponible en http://www.oecd.org/education/ceri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf (Consultado 3-2-2020).

Gutiérrez, M.ª del C. (2016). La afectividad como ámbito de educación: aproximación pedagógica al diseño educativo del ámbito, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Colombia-Cali: Redipe, pp. 205-233.

Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Polity Press.

Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.

Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.

Haidt, J. y Lukianoff, G. (2019). *La transformación de la mente moderna*. Barcelona: Planeta-Deusto.

Hamilton, W. Sir (1853). *Discussions on Philosophy*. Londres: Longman, Brown y Green. 2ªed.

Hayman, J. L. (1969). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Hegel, J. W. F. (1986). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica

Heinz, P. (1968). *Los prejuicios sociales: un problema de personalidad, de la cultura y de la sociedad*. Madrid: Tecnos.

Heller, A. (1985). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontamara, 3ª ed.

Henz, H. (1976). *Tratado de Pedagogía Sistemática.* Barcelona: Herder, 2ª ed.

Hepburn, R. W. (1982). Las artes y la educación de sentimientos y emociones, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters, *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 448-463.

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 (2022). Más allá de la Pedagogía de la gallina. A propósito del marco competencial LifeCom. *CdP. Cuadernos de Pedagogía*, (528), 130-135.

Herrán, A. de la (Coord.) (2012). La figura del pedagogo, hoy. *Boletín del colegio profesional de educación*, Madrid, (marzo), 17-27.

Herrmann, N. (1990). *The Creative Brain*. Lake Lure, North Carolina: The Herrmann Group, Herrmann International, Brain Books, 2ª ed.

Hirst, P. H. (1966). Educational Theory, en J. W. Tibble: *The Study of Education,* Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.

Hirst, P. H. (1967). Philosophy and Educational Theory, en I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education. Modern Readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78-95.

Hirst, P. H. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Hirst, P. H. (1977). ¿Qué es enseñar?, en R. S. Peters (Ed.), *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 295-324.

Howe, K. R. (2009). Positivist Dogmas, Rhetoric, and the Education Science Question. *Educational Researcher*, 38 (6), 428-440.

Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación.* París: UNESCO.

Hubert, R. (1975). *Tratado de Pedagogía Ceneral.* Buenos Aires: El Ateneo, 7ª ed.

Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis-Wolters Kluwer.

Husen, T. (1979). General Theories in Education. A Twenty-Five Years Perspective. *International Review of Education*, 25 (2-3), 199-219.

Husen, T. (1988). Research Paradigms in Education, en J. P. Keeves: *Educational Research Methodology and Measurement, an International Handbook*. Londres: Pergamon Press, pp. 17-20.

Ibáñez Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educaci6n. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (158), 61-71.

Ibáñez Martín, J. A. (2005). Anámnesis y prognosis de la Filosofía de la educación, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 85-103.

Ibáñez Martín, J. A. (2009). Asentamiento y futuro de la Filosofía de la Educación en España, en Actas del *VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, pp.127-135.

Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.

Ibáñez-Martín, J. A. (Coord.) (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.

Ibáñez-Martín, J. A. y Fuentes, J. L (Eds.) (2021). El cultivo de la inteligencia en la adolescencia. *Revista española de pedagogía*, 79 (278), 5-177.

Iglesias, C. (2009). *No siempre lo peor es cierto*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

Jaramillo, R. (2009). Preguntas auténticas y ambientes democráticos, en G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*, Bogotá: Editorial Delfín, pp. 63-82.

Jeffreys, M. V. C. (1955). *Beyond Neutrality*. Londres: Pitman and Sons.

John, R. St. (2005). *Ocho secretos del éxito*. *T.E.D. (Tecnología, entretenimiento y diseño) Talks*. Fecha de consulta el 23 de septiembre de 2013. http://www.ted.com/talks/lang/es/richard_st_john_s_8_secrets_of_success.html

Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1-2010), 43-64.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 3º ed. (Edición original, 1803).

Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science*. San Francisco: Chandler Publishing Company.

Katz, M. S.; Noddings, N.; Strike, K. A. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación*. Barcelona: Idea Books. (Texto original en inglés "*Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*").

Keeves, J. P. (1988). *Educational Research, Methodology and Measurement, an International Handbook*. Londres: Pergamon Press.

Kenneth, T. y Kincheloe, J. (Eds.) (2006). *Doing Educational Research: A Handbook.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Khun, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.

Khun, T. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kindelberger, J. (1965). *Economic Development.* Nueva York: Mac-Graw Hill.

Kirk, G. S. (1985). *El mito. Su significado y funciones en la Antigüedad y otras culturas*. Barcelona: Paidós.

Koestler, A. y otros (1969). *Beyond Reductionism*. Nueva York: Radius Books.

Kolhberg, L. (1971). From Is to Ougth. How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development, en T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. Nueva York: Academic Press, pp. 151-284.

Kozma, R. (2001). Robert Kozma´s Counterpoint Theory of "Learning with Media", en R. Clark *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence. (Perspectives in Instructional Technology and Distance Education)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 137-178.

Kroman, N. (1977). Epistemology as the focus of teacher competence. *The Journal of educational thought*, 11 (2), 119-129.

Ladriére, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.

Lakatos, I. y Musgrave, A. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza Universidad.

Latapí, P. (1998). Las fronteras del hombre y la investigación educativa. *Espiral*, 4 (12), 81-92. (México: Universidad de Guadalajara).

Lázaro Carreter, F. (1998). *El dardo en la palabra*. Barcelona: Galaxia Gutemberg-Círculo de Lectores, 2ª ed.

Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Buenos Aires: Paidós. (fecha de edición en inglés, 1994).

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2002). *Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Lluna, S. y Pedreira, J. (Coords.) (2017). *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Barcelona: Planeta (Ediciones Deusto, Centro Libros PAPF).

Longueira, S.; Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (2019). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8 (6), junio, 23-49.

López Cubino, R. (2001). *Modelos de gestión de calidad*. Documento forma parte de la publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del año 2001, "Modelo Europeo de Excelencia". Consultado el 29 d enero de 2021. Disponible en https://www.jesuitasleon.es/calidad/Modelos%20de%20gestion%20de%20calidad.pdf

López González, L. (Coord.) (2014). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer, 1ª reimp.

López, J. (2011). La búsqueda de la comprensión. *Revista de ciencias de la educación*, (227), 419-428.

Lucas, Ch. J. (Ed.) (1969). *What is Philosophy of Education*? Toronto: Collier-MacMillan.

Luft, J. (1976). *La interacción humana*. Madrid: Marova.

Luhman, N. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Madrid: Editora Nacional.

Lumsdaine, M. y Lumsdaine, E. (1995). Thinking Preferences of Engineering Students: Implications for Curriculum Restructuring. *Journal of Engineering Education*, 84 (2), 193-204.

Luque, D. (2019). Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización. *Revista Española de Pedagogía,* 77 (272), 67-82.

Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Macknik, S. L.; Martínez-Conde, S. y Blakeslee, S. (2012). *Los engaños de la mente. Cómo los trucos de magia desvelan el funcionamiento del cerebro.* Barcelona: Círculo de lectores.

Mantovani, J. (1972). *La educación y sus tres problemas***.** Buenos Aires: El Ateneo. 9ª ed.

Marin Ibañez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía*, 41 (159), 9-24.

Marina, J. A. (2006). *Teoría de la inteligencia creadora.* Barcelona: Anagrama, 6ª ed. (Original de 1993).

Marina, J. A. (2007). *La arquitectura del deseo. Una investigación sobre los placeres del espíritu*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2008). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama, 13ª ed. (Original de 2004).

Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir.* Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel, 4ª ed.

Mariño, X. (2019). *La conquista del lenguaje. Una mirada a la evolución de la mente simbólica*. Eslovenia: Shackleton Books

Martín-Alonso, D.; Blanco, N.; Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (1), 103-122.

Martineaud, S. y Engelhart, D. (1997). *El test de la inteligencia emocional. Cómo averiguar su cociente emocional*. Barcelona: Matínez Roca, 6ª ed. (Original de 1996).

Martínez, M. y otros (2016). *La Educación, en teoría.* Madrid: Síntesis.

Maslow, A. H. (1979). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 3ª ed. (Fecha de la edición original, 1968).

Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

Masterman, M. (1970). The Nature of a Paradigm, en I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.). *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press, pp. 59-90.

Maxwell, J. A. (2004). Causal Explanation, Qualitative Research and Scientific Inquiry in Education. *Educational Researcher*, 33 (2), 3-11.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence?, en P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* New York: Basic Books, pp. 3-34.

Medina Rubio, R. (1983). Educación y pluralismo político-administrativo. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (161), 463-486.

Medina Rubio, R. (1992). Estatuto epistemológico de la Teoría de la educación, en R. Medina y otros, *Teoría de la Educación*. Madrid: Uned, pp. 213-232.

Mestre, J. M.; Guil, R.; Lopes, P. N.; Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and Social and Academic Adaptation to School. *Psicothema*, (18: Suplemento), 112-117.

Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Planeta.

Mialaret, G. (1977). *Las Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Millán Puelles, A. (1951). Los límites de la educación en Karl Jaspers. *Revista Española de Pedagogía*, 9 (35), 439-448.

Mitchel, D. (1988). Educational Politics and Policy: The State Level, en N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*. Nueva York: Longman, pp. 453-466.

Mitter, W. (1981). ¿Ciencias de la educación o ciencia de la educación? Algunas consideraciones sobre una cuestión básica. *Perspectivas Pedagógicas,* 12 (47-48), 23-35.

Montefiore, A. (Ed.) (1975). *Neutrality and Impartiality. The University and Political Commitment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Moore, P. W. (1980). *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid: Alianza Universidad, (fecha 1ª ed. 1974).

Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza.* Madrid: Pasos perdidos.

Moreno Castillo, R. (2018). *Breve tratado sobre la estupidez humana*. Madrid: Fórcola.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.

Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra. 4ª ed.

Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.

Mosterín, J. (2000). *Conceptos y teorías en la c*iencia. Barcelona: Ariel.

Mosterín, J. (2006). *Ciencia viva. Reflexiones sobre la aventura del intelectual de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.

Mosterín, J. (2008a). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.

Mosterín, J. (2008b). *Lo mejor posible. Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza Editorial.

Mosterín, J. (2008c). *La cultura de la libertad*. Madrid: Espasa Calpe.

Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. Madrid: Espasa Calpe.

Municio, P. (1993). El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 45 (3), 351-363.

Nassif, R. (1975). *Pedagogía general.* Madrid: Cincel, 2ª ed. (1ª edición en Buenos Aires, 1958).

Nassif. R. (1985). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea.* Madrid: Cincel, 3ª ed.

Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.

Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.

Naval, C., Bernal, A., Jover, G. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2020). *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*. Madrid: Dykinson.

Navickienė, V.; Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Z.; Valantinaitė, I.; Zilinskaite, V. (2015). The Relationship between Communication and Education through the Creative Personality of the Teacher. *Creativity Studies*, 2019, 12(1): 49-60, https://doi.org/10.3846/cs.2019.6472.

Neira, T. R. (2010). *Los cristales rotos de la escuela*. Barcelona: Sello editorial.

Neira, T. R. (2011). *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Neira, T. R. 2018). La Pedagogía ante la configuración del yo en un mundo mediático, en Grupo SI(*e*)TE, *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, pp. 137-169.

Neira, T. R. (2019). La realidad virtual. Algunos usos y aplicaciones, en Grupo SI(*e*)TE, *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 3.

Noddings, N. (1992). *The Challenges of Care in Schools*: *An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad (texto original en inglés, "Care, Justice and Equity"), en M. S. Katz, N. Noddings y K. A. Strike, *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "*Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*"). Barcelona: Idea Books, pp. 15-30.

Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha de la edición alemana, 1935).

Nordembo, S. (1979). Philosophy of Education in the Western World. Developmental Trends during the Last 25 Years. *International Review of Education*, 25 (2-3), 435-459.

Novak, J. D. (1977). *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).

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).

Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.

Nussbaum, M. C. (2014). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones.* Barcelona: Paidós, Magnum, 4ª reimp.

Nussbaum, M. C. (2015). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* barcelona: Paidós, 5ª reimp.

OCDE. (1968). *The Impact of Science and Technology on Social and Economic Development*. París.

OCDE. (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación.* Madrid: MECD-OCDE.

O'connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

O'Connor, D. J. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 47-65.

Orden, A. de la (1988). La calidad de la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 40 (2), 149-162.

Orrico, J. (2005). *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro.

Orrico, J. (2016) *La tarima vacía*. Sevilla: Alegoría.

Ortega y Gasset, J. (1976). *Ideas y creencias.* Madrid: Espasa-Calpe, Austral, 8 ªed.

Ortega, P. (2003). (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Selegráfica.

Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 57 (227), 5-30.

Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 27-44 y 333-352.

Ortega, P. (2013). La Pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista española de pedagogía*, 71 (256), 401-422.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (19), 117-137.

Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas.* Barcelona: Laia

Palop, P. (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Barcelona: Ariel.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (2), Nº 15, 400-420.

Perez Alonso-Geta, P. (1985). *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia: Nau-Llibres.

Pérez Alonso-Geta, P. M.ª (2009). Creatividad e innovación: Una destreza adquirible. *Teoría de la Educación*, 21 (1), 179-198.

Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Revista de Educación*, 21(8), 11-33.

Pérez Serrano, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 19-43.

Pericay, X. (2007). *Progresa adecuadamente*. Barcelona: Tentadero ediciones.

Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, (34), 9-27.

Perrenoud, Ph. (2004a). Suffit-il d'etre expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.

Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es dar la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico "Formación centrada en competencias".* Consultado (16 febrero de 2021) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Peters, D. P. y Ceci, S. J. (1982). Peer Review Practices of Psychological Journals: The Date of Published Articles Submitted Again. *Behavioral Brain Science*, 5 (2). 187-195.

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Peters, R. S. (1979). *Ethics and Education.* Londres: G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.

Peters, R. S. (1982). La razón y la pasión, en R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, pp. 201-219.

Phenix, Ph. (1964). *Realms of Meaning*. Nueva York: Mcgraw-Hill.

Piaget, J. (1977). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI, 4ª ed.

Pinillos, J. L. (1978). Lo físico y lo mental. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March,* (71), 3-31.

Pinillos, J. L. (1979). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Universidad.

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).

Popper, K. R. (1984). *El universo abierto*. Madrid: Tecnos.

Popper, K. R. y Eccles, J. C. (1980). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.

Portman, A. (1964). *New paths in Biology*. Nueva York: Harper and Row. (Traducción en castellano, Nuevos caminos de la biología, Madrid: Iberoamericana, 1968).

Postman, N. (1991). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela.* Barcelona: Octaedro.

Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Círculo de lectores.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ediciones SM.

Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Tecnos.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1983). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia.* Madrid: Alianza Universidad.

Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista Española de Pedagogía,* 72 (258), 231-248.

Puig, J. M.ª (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética.* Barcelona: PPU

Puig, J. M.ª (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.

Punset, E. (2005). *Viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.

Punset, E. (2010). *El viaje al poder de la mente. Los enigmas más fascinantes de nuestro cerebro y del mundo de las emociones*. Barcelona: Destino.

Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar. Cómo nos enfrentamos a las incertidumbres de nuestra vida*. Barcelona: Destino.

Putnam, H. (1962). What Theories Are Not?, en E. Nagel, P. Suppes y A. Tarski (Eds.), *Logic, Methodology and Philosophy of Science.* (Proceedings of the 1960 International Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science). Stanford: Stanford University Press, pp. 240-254.

Quintana, J. M.ª (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en A. Escolano et al., *Epistemología y Educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92-118.

Quintana, J. M.ª (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía.* 40 (157), 65-74.

Quintana, J. M.ª (1983). Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación, en J. Basabe Barcala y col.: *Estudios sobre epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya, pp. 75-107.

Quintana, J. M.ª (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson.

Quintana, J. M.ª (2009). La sabiduría en la orientación cosmovisional de las personas, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 215-234.

Quintanilla, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92-118.

Rabazas, T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.

Real Academia Española (1999). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 21 ed.

Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad, transformar la educación?* Madrid: Narcea.

Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement.* Paris: P.U.F. (Presses universitaires de France).

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'education: Analyse du discours pedagogique*. Paris, P.U.F.

Reboul, O. (1994). *Introduction à la rhétorique: Théorie et pratique*. Paris, P.U.F., 2ª ed.

Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación.* Barcelona: Idea Books.

Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel Educación.

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

Rey, A. (1959). *La ciencia oriental antes de los griegos*. México: Uteha.

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

Rodriguez Martínez, A. (1989). *Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Editada en microficha por el Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela en 1990, con el nº 82). Santiago de Compostela.

Rodríguez Martínez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, (11), 31-54.

Romero, C. (2006). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Romero, F. (1961). *Ubicación del hombre*. Buenos Aires: Columba, 3ª ed.

Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en el conocimiento*. Barcelona: Plataforma.

Russell, B. (1976). *La conquista de la felicidad.* Madrid: Espasa-Calpe, 10ª ed. (Original de 1930)

Sáez, R. (2007). La teoría de la educación, una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on Education*, (8, fall), 109-126.

Sáez, R. (2016). Teoría de la Educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: Redipe, pp. 123-152.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185-211.

Salovey, P. y Sluyter, D. J. (Eds.) (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.

Sánchez Tortosa, J. (2012). *El profesor en la trinchera.* Madrid: La Esfera de los Libros.

Sánchez-Cuenca, I. (2016). *La desfachatez intelectual. Escritores e intelectuales ante la política*. Madrid: La catarata.

Sanders, O. y Mcpeck, J. (1976). Theory into Practice or Vice Versa. Comments on an Educational Antinomy. *The Journal of Educational Thought*, 10 (3), 188-193.

Santos Guerra, M. A. (2017) Carta abierta a un antipedagogo. *La Opinión de Málaga*, 28 de octubre. Consultado el 20 de abril de 2021. Disponible en la dirección https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2017/10/28/carta-abierta-anti-pedagogo/.

Sarramona, J. (1985). *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. CEAC, Barcelona.

Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica, en J. Boavida y A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educaçao. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprenta da Universidades de Coimbra, pp. 593-608.

Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation.* Oxford: Oxford University Press.

Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación.* Buenos Aires: El Ateneo.

Scheler, M. (1938). *El resentimiento en la moral*. Madrid: Espasa Calpe.

Scheler, M. (1941). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. (2 vols). Madrid: Revista de Occidente.

Scheuerl, H. (1984). Sobre la cuestión de la fundamentación de las decisiones pedagógicas. *Educación*, (30), 78-94. Tubinga.

Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schulman, L. S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective, en M.C. Wittrock: *Handbook of Research on Teachin*g. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.

Schumpeter, M. A. (1949). *The Theory of Economic Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Sección de Ciencias de la Educación (1984). *Cíncuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Seligman, M. E. P. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta Bolsillo.

SI(e)TE. Educación (2010). Premis, castigs i educació. *Anuari de psicología (2008-09)*, (12), 87-100.

SI(*e*)TE. Educación (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de investigación en educación*, 10 (1), 7-29.

SI(e)TE. Educación (2013). *Crítica y desmitificación de la educación actual.* Barcelona: Octaedro.

SI(e)TE. Educación (2014). *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori Editorial.

SI(e)TE. Educación (2016). *Repensar las ideas dominantes en la educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.

SI(e)TE. Educación (2020). *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

SI(e)TE. Educación (2021). *La calidad de la educación.* Barcelona: Horsori.

Siegel, H. (2006). Epistemological diversity and education research: much ado about nothing much? *Educational Researcher*, 35 (2), 3-12.

Simon, H. A. (1957). *Models of Man, Social and Rational: Mathematical Essays on Rational Human Behaviour in a Social Setting*. Londres: Longman.

Simon, H. A. (1964). On the Concept of Organizational Goal. *Administrative Science Quarterly*, 9, 1-22.

Smagorinsky, P. (2007). Is "Doing Educational Research" as Matter of Perspective? Two Reviewers begin the Dialogue. *Educational Researcher*, 36 (4), 199-203.

Smeyers, P. (2001). Qualitative Versus Quantitative Research Design: A Plea for Paradigmatic Tolerance in Educational Research. *Journal of Philosophy of Education,* 35, 477-495 (First published: 16 December 2002; https://doi.org/10.1111/1467-9752.00239).

Smeyers, P. (2008). Qualitative and Quantitative Research Methods: Old Wine in New Bottles? On Understanding and Interpreting Educational Phenomena. *Paedagogica Historica*, 44, 691-705.

Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.

Smeyers, P. (2011). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.

Smith, J. K. (1983). Quantitative Versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue. *Educational Researcher*, 12 (3), 6-13.

Solomon, R. C. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós. (Original de 2007).

Soltis, J. F. (1984). On the Nature of Educational Research. *Educational Researcher*, 13 (10), 5-10.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence.* Cambridge: Cambridge University Press. (Se puede consultar en castellano: Sternberg, R. (1987). *La inteligencia humana*. Barcelona: Paidós)

Sternberg, R. J. (1986). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.

Stewart, D. K. (1973). *Psicología de la comunicación. Teoría y análisis*. Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.

Strong, E. W. (1966). *Procedures and Metaphysics*. Olms: Hildesheim.

Suchodolsky, B. (1979). Philosophy and Education. *International Review of Education*, 25 (2-3) 347-366.

Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.

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.

Tibble, J.W. (1969). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Tobío, C.; Agulló, M.ª S.; Gómez, M.ª V. y Martín, T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos.* Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, *Human Understanding. The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton University Press).

Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón.* Barcelona: Península.

Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *An Introduction to Reasoning*. Londres: Collier McMillan.

Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la Educación*. Madrid: Magisterio Español.

Touriñán, J. M. (1983a). El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista. *Bordón***,** 35 (249), 379-404.

Touriñán, J. M. (1983b). Método, metodología y metodologismo. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

Touriñán, J. M. (1984). La imagen social de la Pedagogía. *Bordón*, (253), 600-630.

Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.

Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación).* Madrid: Escuela Española.

Touriñán, J. M. (1987c). Función pedagógica y profesionales de la educación. *Bordón*, (266), 31-51.

Touriñán, J. M. (1988-89). El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros. *Revista Educar*, (14-15), 81-92. .

Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación* 35 (137), 7-35. .

Touriñán, J. M. (1990a). El conocimiento pedagógico. Corrientes y parámetros. *Educar*, (14-15), 81-92.

Touriñán, J. M. (1990b). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.

Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la Educación y Función Pedagógica: El sentido de la Competencia profesional. *Revista de Teoría de la Educación*, (3), 11-28.

Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.

Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, (8), 55-80. (Primera versión, (1983), Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación, en P. Aznar, y otros, *Conceptos y propuestas* (II) Valencia: Nau Llibres, pp. 105-127). Una versión actualizada de esa cuestión puede consultarse en J. M. Touriñán (2017), Procesos de educación no formal y museísmo pedagógico: construyendo el ámbito de educación 'museo', dentro de la obra de A. Shigunov, I. Fortunato y J. M. Touriñán (Coords.), *Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas***.** São Paulo: Edições Hipótese, pp. 64-112).

Touriñán, J. M. (1998). La lógica de la decisión en la racionalización de la oferta universitaria. Análisis de una propuesta. *Aula abierta*, (71), 33-70.

Touriñán, J. M. (2004a). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 31-56.

Touriñán, J. M. (2004b). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón,* 56 (1), 25-48.

Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, *Revista española de pedagogía*, 64 (234), 227-248.

Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1 (1), 175-194.

Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, (218: abril-junio), 127-150.

Touriñán, J. M. (2012a). La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica. En F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín.* Madrid: Biblioteca Online, pp. 330-354.

Touriñán, J. M. (2012b). La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica, en Actas del Congreso internacional

REDICIS *Cultura, educación e innovación.* Santiago de Compostela, septiembre, 2012 (publicado en 2014, "*Cultura, educación e innovación*". Santiago de Compostela: Grupo Correo Gallego, pp. 317-338).

Touriñán, J. M. (2012c). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual, en M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.

Touriñán, J. M. (2013a). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 29-47.

Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (1), 25-46.

Touriñán, J. M. (2013c). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales?, en SI(e)TE. Educación, Desmitificación y crítica de la educación actual. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.

Touriñán, J. M. (2013d). La relación educativa como ejercicio de libertad comprometida y de actividad responsable, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson, pp. 123-168.

Touriñán, J. M. (2014a). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención***.** A Coruña: Netbiblo (http://dondestalaeducacion.com).

Touriñán, J. M. (2014b). *Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica***.** Colombia: Redipe.

Touriñán, J. M. (2014c). La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica, en Grupo SI(*e*)TE, *Política y educación (Desafíos y propuestas).* Madrid: Dykinson, pp. 105-143.

Touriñán, J. M. (2014d). Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis, en Grupo SI(*e*)TE, *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-35.

Touriñán, J. M. (2015a). P*edagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª edición de 2016).

Touriñán, J. M. (2015b). La complementariedad metodológica: Principio de investigación pedagógica. *Hermes Analógica***,** (6), 6-43.

Touriñán, J. M. (2016a). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención.* A Coruña: Bello y Martínez.

Touriñán, J. M. (2016b). Concepto de educación y construcción de ámbitos: la perspectiva de la pedagogía mesoaxiológica, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: Redipe, pp. 21-104.

Touriñán, J. M. (2017a). *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. (2017b). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colombia-Cali: Redipe.

Touriñán, J. M. (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books).

Touriñán, J. M. (2018b). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 7 (1), enero, 25-61. Ver también (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: Signification of Knowledge of Education. *Journal of Language and Education Policy,* 1 (5), 1-33.

Touriñán, J. M. (2018c). Imagen social de la pedagogía (disciplina científica y carrera). Revista Boletín Redipe, 7 (9), septiembre, 32-55. Ver también Touriñán, J. M. (2018c). Imagen social de la Pedagogía, en Grupo SI(e) TE. Educación, La pedagogía, hoy. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 5.

Touriñán, J. M. (2018d). El lenguaje de la educación; más allá de lemas y metáforas. *Revista Boletín Redipe*, 7 (10), octubre, 31-58.

Touriñán, J. M. (2019a). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria,* 31 (2), 7-31.

Touriñán, J. M. (2019b). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26 (1), 223-279. http://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.07

Touriñán, J. M. (2019c). Imagen social de la Pedagogía. Competencia técnica y educación de calidad, en C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez y A. Bernal (Coords.), *Reflexiones teóricas sobre la educación***.** Madrid; Dykinson, pp. 145-192.

Touriñán, J. M. (2019d). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía, en A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación***.** Barcelona: Octaedro, pp. 287-330.

Touriñán, J. M. (2019e). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.

Touriñán, J. M. (2019f). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 8 (3), 19-65.

Touriñán, J. M. (2019g). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas,* (34), 93-115.

Touriñán, J. M. (2020a). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.* Santiago de Compostela: Andvira.

Touriñán, J. M. (2020b). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa, en A. Medina, A. de la Herrán y M.ª C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista.* Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 199-268.

Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. Ver también (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA,* 1 (1), 3-50.

Touriñán, J. M. (2020d). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación,* 18 (3), 160-209. Ver también (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de investigación en educación,* 18 (3), 210-257.

Touriñán, J. M. (2020e), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.

Touriñán, J. M. (2021a). Concept of Education: Confluence of Definition Criteria, Temporary Formative Orientation and Common Activity as Core Content of Its Meaning. *Revista Boletín Redipe*, 10 (1), enero, 28-77. Ver también (2021), El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe,* 10 (6), 33-64.

Touriñán, J. M. (2021b). Construir educación de calidad desde la Pedagogía exige ejercer la función pedagógica a través de la actividad común en cada interacción, en Grupo SI(*e*)TE. Educación, *La calidad de la educación.* Barcelona: Horsori, pp. 93-120. Ver también (2022) Construyendo educación de calidad desde la Pedagogia. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92.

Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. (2022b). Conocimiento de la educación y actividad común. Construyendo ámbitos de educación desde la pedagogía. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (96), 1-27. e5785127. Revista internacional de filosofía y teoría social. Universidad del Zulia. Ver también (2021), Building Fields of Education from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación,* 2021, 19 (2), 81-111.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.

Touriñán, J. M. y Gutiérrez, M.ª del C. (2010). La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación de la afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva 'por' las artes, en J. M. Touriñán (Dir.), *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica.* Coruña: Netbiblo, pp. 265-310.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-60.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria,* 22 (2), 151-181.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Colombia-Cali: Redipe.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada.* Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán, J. M. y Olveira, M.ª E. (Coords.) (2021), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar.* Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993a). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.

Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993b). Conocimiento de la Educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (5), 33-58.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2006). *La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. Revista galega do ensino*, 2ª época, 14 (48), 89-130 y 377-410.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica*. *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones.* Santiago de Compostela: Andavira (1ª edición de 2012, en A Coruña: Netbiblo).

Touriñán, J. M. y Soto, J. (1999). La calidad de la educación, en J. M. Touriñán (Dir.) *Educación y sociedad de la información. Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas.* Santiago de Compostela: ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 117-126.

Touriñán, J. M.; Rodríguez, A. y Longueira, S. (2019). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8 (6), junio, 23-49.

Trilla, J. (1987). *Teorías de la educación (bosquejo para una taxonomía).* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 5ª reimp. 2009

Tusquets, J. (1972). *Teoría de la educación*. Madrid: Magisterio Español.

Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education,* 20, 291-301.

UNESCO. (2021). *Reimaging Ours Futures Together. A New Social Contract for Education. Report from the International Commission of the Futures of Education.* Paris: UNESCO.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

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: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 39-61.

Vázquez, G. (1981). Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*. *39* (153), 9-36.

Vázquez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿Una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro. *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Vázquez, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (188), 123-146.

Vázquez, G. (2004). El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX: El quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 37-59.

Vázquez, G. (2018). La Pedagogía en el mosaico de las ciencias, en Grupo SI(e) TE. Educación, *La pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira, cap. 3.

Vega Miranda, A. (1998). *Calidad de la educación universitaria y los retos del siglo XXI*. Documento Internet. http://www.monografías. com/trabajos. html.

Vega Román, E. A. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7 (9), 56-62.

Vera-Rojas, M. P.; Massón, R. M.ª y Vera, L. A. (2018). Mirada analítica a las facultades de ciencias de la educación y la formación del profesorado. *Revista Boletín Redipe*, 7 (12), 207-214.

Verástegui, M. y Úbeda J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 1-19.

Villanueva, D. (2021). *Morderse la lengua. Corrección política y posverdad*. Madrid. Espasa Calpe, 2ª ed.

Walton, J. (1963). A Discipline of Education, en J, Walton y J. C. Kuethe (Eds.), *The Discipline of Education*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 3-16.

Walton, J. (1971). *Introduction to Education: A Substantive Discipline*. Waltham, Massachusetts: Xerox College Press.

Walton, J. (1974). A Confusion of Contexts. The Interdisciplinary Study of Education. *Educational Theory*, 24 (3), 219-229.

Watt, A. J. (1976). *Rational Moral Education.* Melbourne: Melbourne University Press.

Weber, M. (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.

Wheeler, H. (1971). La ciencia bajo la ley. *Facetas*, 4 (1), 112-124.

Wilden, A. (1972). *Sistema y estructura*. Madrid: Alianza Universidad.

William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should it Do it? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.

Wilson, J. (1981). *Discipline and Moral Education.* Windsor: National Foundation for Educational Research, NFER-Nelson.

Wittrock, M. C. (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan.

Wynen, A. (1985). *¿Medicina sin médicos?* Madrid: Consejo General de Colegios Médicos.

Wynne, J. P. (1963). *Theories of Education*. Nueva York: Harper and Row.

Yela, M. (1956). La libertad como experiencia y como problema. *Arbor*, 35 (131), 207-219.

Zubiri, X. (1978). *Naturaleza, Historia, Dios.* Madrid: Editora Nacional, 7ª ed.

RELACIÓN DE CUADROS

PAG.

Cuadro 1: La acción educativa se ajusta al significado de educar.... 78

Cuadro 2: Extensión del significado de educación en la definición real..... 85

Cuadro 3: Componentes del ámbito de educación..... 97

Cuadro 4: Elementos del diseño educativo desde el área de experiencia cultural que se valora educativamente como ámbito de educación para intervenir..... 99

Cuadro 5: Corrientes del conocimiento de la educación..... 126

Cuadro 6: Derivación conocimiento pedagógico según corrientes..... 140

Cuadro 7: Capacidad de resolución de problemas para la intervención 142

Cuadro 8: Dimensiones generales de intervención..... 218

Cuadro 9: Integración de componentes de la acción educativa concreta a partir de las actividades internas del educando..... 226

Cuadro 10: Concordancia valor-sentimiento en el paso del conocimiento a la acción..... 242

Cuadro 11: Educación de la afectividad..... 248

Cuadro 12: Relación educativa como interacción para educar..... 273

Cuadro 13: Tipología de Medios internos y externos vinculados a la actividad..... 289

Cuadro 14: Principios de metodología y de investigación en educación.... 315

Cuadro 15: Pedagogía como conocimiento del ámbito 'educación..... 318

Cuadro 16: Elementos estructurales de la intervención pedagógica y Principios de intervención derivados..... 321

Cuadro 17: Generación de mentalidades pedagógicas..... 328

Cuadro 18: La mirada pedagógica..... 329

Cuadro 19: Acción educativa controlada desde principios derivados.... 332

Cuadro 20: Resolución de problemas para la intervención en la corriente marginal del conocimiento de la educación..... 336

Cuadro 21: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente subalternada del conocimiento de la educación... 338

Cuadro 22: Resolución de problemas para la intervención en la Corriente autónoma del conocimiento de la educación..... 339

Cuadro 23: Complejidad objetual de 'educación'..... 350

Cuadro 24: Acción educativa programada. Diagrama funcional del paso del conocimiento a la acción para la intervención pedagógica..... 354

Cuadro 25: Convergencia epistemológica de Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación..... 357

Cuadro 26: Investigaciones teóricas del campo de la educación..... 368

Cuadro 27: Perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía..... 370

Cuadro 28: Sentido pedagógico de educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías conceptuales de espacio, tiempo,género y diferencia específica..... 399

Cuadro 29: Significado de educación como confluencia de criterios de definición..... 401

Cuadro 30: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentidode educación y principios de educación y finalidades intrínsecas..... 403

Cuadro 31: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas..... 404

Cuadro 32: Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal..... 408

Cuadro 33: Pedagogía Tecnoaxiológica y Mesoaxiológica (doblemente mediada)..... 419

Cuadro 34: Mentalidad, Mirada, Relación educativa e Intervención pedagógica..... 422

Cuadro 35: Triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación..... 427

Cuadro36: El área de experiencia cultural como ámbito de educación..... 437

Cuadro 37: Educar CON el área. El área de experiencia cultural como ámbito de educación..... 439

Cuadro 38: La arquitectura curricular derivada del ámbito de educación construido desde un área cultural..... 442

Cuadro 39: Diseño educativo, diseño instructivo, intervención pedagógica..... 451

Cuadro 40: Competencias adecuadas para educar vinculadas a la actividad común interna..... 455

Cuadro 41: Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención..... 457

Cuadro 42: Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades, competencias, capacidades y disposiciones del educando..... 459

Cuadro 43: Mentalidad-Mirada-Diseño educativo-Intervención..... 463

Cuadro 44: Elementos del diseño educativo a partir de los componentes de ámbito..... 465

Cuadro 45: Valores agrupados por rasgos de carácter y sentido de educación..... 468

Cuadro 46: Ámbito disciplinar de la teoría de la educación..... 546

Cuadro 47: Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como Teorías Filosóficas acerca de la educación..... 560

Cuadro 48: Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como Filosofía de la educación..... 562

Cuadro 49: Construcción de una teoría interpretativa en educación..... 563

Cuadro 50: Estructura de la disciplina Teoría de la Educación como teoría interpretativa..... 564

Cuadro 51: Construcción de una teoría práctica en educación..... 567

Cuadro 52: Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica..... 569

Cuadro 53: Construcción de una Teoría sustantiva en la Pedagogía.... 573

Cuadro 54: Estructura de la disciplina autónoma Pedagogía..... 574

Cuadro 55: Pedagogía como disciplina con autonomía funcional..... 575

Cuadro 56: Construcción de una Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva en la Pedagogía..... 577

Cuadro 57: Parcelación de la Pedagogía en disciplinas académicas sustantivas..... 579

Cuadro 58: Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía..... 581

Cuadro 59: Profesionales de la educación y funciones pedagógicas.... 624

Cuadro 60: Funciones distintas y niveles epistemológicos comunes respecto de un ámbito de conocimiento compartido..... 637

Cuadro 61: Relación educación-sociedad-pedagogía en un sistema educativo vertebrado 678

RELACIÓN DE CUESTIONARIOS Y ANEXOS (CAP. 5)

PAG.

Cuestionario 1 (CPM2ªF-1):
Ajuste de la materia escolar a los componentes del ámbito..... 497

Cuestionario 2 (CPM2ªF-2):
Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo..... 500

Cuestionario 3 (CPM2ªF-3):
Ajuste de la materia escolar a los valores educativos comunes derivados del significado de educación..... 504

Cuestionario 4 (CPM2ªF-4):
Ajuste de la materia escolar a los valores educativos específicos derivados del sentido conceptual del área cultural que conforma la materia escolar..... 508

Cuestionario 5 (CPM2ªF-5):
Elucidación positiva de actitudes para la concordancia valores-sentimientos..... 511

5.1. Actitud de reconocimiento del valor…..... 512
5.2. Actitud de aceptación de un valor……..... 516
5.3. Actitud de acogida a un valor……..... 520
5.4. Actitud de entrega a un valor concreto…..... 523

ANEXO 1 (Plantilla CPM2ªF-1)
Cuánto del ámbito de educación identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes de ámbito..... 526

.

ANEXO 2 (Plantilla CPM2ªF-2)
Cuánto del diseño educativo identifico. Ajuste de la materia escolar a los componentes del diseño educativo..... 527

ANEXO 3 (Plantilla CPM2ªF-3)
Cuánto hay de educación común en una materia escolar.. 528

ANEXO 4 (Plantilla CPM2ªF-4)
Cuánto tiene de educación específica una materia escolar. Categorización del sentido conceptual de la materia (qué es; para qué sirve; cómo me forma)..... 531

ANEXO 5A (Plantilla transversal CPM2ªF)
Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentido de educación y principios de educación y finalidades intrínsecas..... 532

ANEXO 5B (Plantilla transversal CPM2ªF)
Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas 533