

Pedagogía general.  
Principios de educación y principios  
de intervención pedagógica

José Manuel Touriñán López

© José Manuel Touriñán López, 2016

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal).

ISBN: 978-84-944007-2-8

Depósito Legal: C-28-2016

Maquetación y diseño: BelloyMartínez

Imagen de la cubierta: freepik.com

Distribución: BelloyMartínez

[www.belloymartinez.com](http://www.belloymartinez.com)

[hola@belloymartinez.com](mailto:hola@belloymartinez.com)

A Coruña

Impreso en España - Printed in Spain

*A M<sup>a</sup> Teresa, compañera de ruta  
desde el inicio, esposa, madre y abuela*



# CONTENIDO

|                    |      |
|--------------------|------|
| Introducción ..... | XIII |
|--------------------|------|

## Capítulo 1

### Objetividad y saber. A la búsqueda de criterios de definición de educación: de la etimología al significado

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 1.1.   | Introducción .....  | 3  |
| 1.2.   | La objetividad y el acuerdo intersubjetivo como reglas para el significado.....   | 4  |
| 1.2.1. | Entender el sistema conceptual como copia del sistema real<br>es una concepción simplista .....                                 | 4  |
| 1.2.2. | Entender el sistema real como reproducción del sistema mental<br>es una concepción idealista y escéptica .....                  | 6  |
| 1.2.3. | Las reglas de correspondencia pública entre símbolos y acontecimientos<br>son necesarias para determinar los significados ..... | 9  |
| 1.2.4. | El papel de la carga teórica en las observaciones es incontestable .....  | 10 |
| 1.2.5. | El acuerdo intersubjetivo “a priori” no es garantía de racionalidad .....   | 13 |
| 1.2.6. | Postulados básicos del acuerdo intersubjetivo .....   | 15 |
| 1.3.   | Necesidad general del análisis conceptual de los términos del discurso pedagógico .....   | 16 |
| 1.3.1. | Funciones básicas del análisis teórico de los términos del discurso .....   | 17 |
| 1.3.2. | Generar conceptos propios y tomar prestados los de otras disciplinas .....  | 18 |
| 1.3.3. | Conceptos propios frente a opinionitis pedagógica.....  | 21 |
| 1.3.4. | Significado y “objeto significado” no son lo mismo: rigor lógico,<br>significatividad y homogeneidad de criterios.....          | 22 |
| 1.4.   | Acercamiento etimológico al término ‘educación’ .....   | 25 |
| 1.4.1. | Tradicición y modernidad no concuerdan en la etimología.....  | 25 |
| 1.4.2. | La etimología se vincula a <i>educare</i> y <i>educationem</i> .....  | 26 |
| 1.5.   | Antinomias pedagógicas como forma de ceguera paradigmática<br>desde la contraposición del sentido etimológico .....             | 27 |
| 1.5.1. | El pensamiento antinómico se postula como categoría real.....   | 28 |
| 1.5.2. | El pensamiento antinómico es propicio a afirmaciones que contienen<br>lemas educacionales.....                                  | 30 |
| 1.5.3. | El pensamiento antinómico adolece de ceguera paradigmática .....  | 34 |

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 1.6.   | Definiciones, saber y conceptos debatibles.....   | 36 |
| 1.6.1. | Tener idea de algo, discernir su aspecto, es saber en sentido débil.....                                      | 36 |
| 1.6.2. | Saber es definir, es clasificar rasgos.....   | 37 |
| 1.6.3. | Saber, en sentido pleno, es entender.....   | 39 |
| 1.6.4. | Definiciones denotativas, expositivas y científicas operacionales.....  | 39 |
| 1.6.5. | Conceptos debatibles y análisis del lenguaje.....   | 40 |
| 1.6.6. | Definiciones generales estipulativas, descriptivas y programáticas.....                                       | 41 |
| 1.7.   | A la búsqueda de criterios de definición de educación.....  | 44 |
| 1.7.1. | Criterios vinculados al uso común del término educación.....  | 44 |
| 1.7.2. | Criterios vinculados a las actividades que se realizan en educación.....                                      | 50 |
| 1.7.3. | La función simbólica genera metáforas, no criterio de significado.....  | 60 |
| 1.8.   | Consideraciones finales: Necesitamos saber dónde encontrar los criterios de definición real de educación..... | 65 |

## Capítulo 2

### Conocimiento de la educación y mentalidad pedagógica. Principios de realidad y normatividad frente a la neutralidad

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 2.1.   | Introducción.....  | 75  |
| 2.2.   | Principios de metodología de investigación y principios de investigación pedagógica.....   | 76  |
| 2.2.1. | Metodología, métodos de enseñanza y métodos de investigación.....  | 77  |
| 2.2.2. | Principios de metodología de investigación.....  | 80  |
| 2.2.3. | Principios de investigación pedagógica.....  | 82  |
| 2.2.4. | Ámbito de realidad, ámbito de conocimiento y conocimiento disciplinar del ámbito.....  | 86  |
| 2.3.   | Conocer, enseñar y educar son tareas diferentes.....   | 89  |
| 2.3.1. | Conocer áreas culturales se distingue de enseñar áreas culturales y de educar con áreas culturales.....  | 90  |
| 2.3.2. | El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación.....   | 93  |
| 2.3.3. | La no distinción y la confusión tiene consecuencias negativas en la competencia profesional.....   | 95  |
| 2.3.4. | La distinción tiene efectos positivos en la identidad de los profesionales de la educación, en la función pedagógica y en las finalidades..... | 96  |
| 2.4.   | Modelos de evolución del conocimiento de la educación:<br>La vinculación paradigmática de las corrientes.....                                  | 99  |
| 2.4.1. | Modelos Bibliométricos y Lingüísticos.....   | 104 |
| 2.4.2. | Modelo Tradicional de Evolución del Conocimiento de la Educación.....  | 105 |
| 2.4.3. | Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación.....  | 107 |
| 2.4.4. | Corrientes del conocimiento de la educación.....   | 108 |
| 2.4.5. | Derivación del conocimiento pedagógico y pluralidad de investigaciones teóricas en las corrientes.....   | 111 |
| 2.4.6. | Relación teoría-práctica en las corrientes del conocimiento de la educación.....   | 114 |
| 2.4.7. | Generación de mentalidades pedagógicas y corrientes del conocimiento de la educación.....  | 118 |
| 2.4.8. | Los cuatro componentes estructurales de la mentalidad pedagógica.....  | 122 |
| 2.5.   | Realidad y normatividad frente a neutralidad. El conocimiento de la educación y la no neutralidad del estudio científico de la educación.....  | 124 |
| 2.5.1. | El neutralismo ingenuo no existe.....  | 125 |
| 2.5.2. | El supuesto dogmático de la neutralidad no es el ciencismo.....  | 126 |

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 2.5.3. | La lógica interna de la neutralidad diferencia entre elección de la actividad científica y neutralidad de la actividad científica..... | 127 |
| 2.5.4. | La tesis de la neutralidad no es ciencismo, se postula como neutralidad intrínseca del contenido de la ciencia.....                    | 129 |
| 2.5.5. | Tipos de neutralidad intrínseca en el estudio científico de la educación y de neutralidad externa en la tarea educativa.....           | 130 |
| 2.5.6. | Delimitación general de la tesis de la neutralidad.....  | 132 |
| 2.5.7. | Tesis de la neutralidad intrínseca axiológica. Supuestos y crítica.....  | 133 |
| 2.5.8. | Tesis de la neutralidad intrínseca técnica. Supuestos y crítica.....   | 140 |
| 2.5.9. | Tesis de la neutralidad intrínseca moral de la investigación científica. Supuestos, crítica y pérdida de significado.....              | 147 |
| 2.6.   | Consideraciones finales: Realidad y normatividad SON principios en la intervención.....  | 151 |

## Capítulo 3

### La función pedagógica: Identidad, diversidad y especificidad son necesarias para forjar competencias adecuadas para educar

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 3.1.   | Introducción.....  | 157 |
| 3.2.   | El significado de la función pedagógica.....   | 158 |
| 3.2.1. | Identidad y especificidad de la función pedagógica.....  | 160 |
| 3.2.2. | Diversidad de la función pedagógica.....   | 161 |
| 3.2.3. | Complementariedad respecto del sistema educativo y formación compartida en las funciones pedagógicas.....                                      | 164 |
| 3.2.4. | Necesidad de no confundir función pedagógica, habilitación profesional y promoción de carrera profesional.....                                 | 170 |
| 3.3.   | Análisis del carácter específico de la función pedagógica.....   | 172 |
| 3.3.1. | La función pedagógica entre la experiencia práctica, la utilización de principios y la generación de principios.....                           | 173 |
| 3.3.2. | Objeciones, desde la perspectiva de la práctica, a la necesidad del conocimiento especializado de la Pedagogía para la función pedagógica..... | 178 |
| 3.3.3. | Construcción de hechos y decisiones pedagógicas.....   | 183 |
| 3.3.4. | La condición de experto en los especialistas de la educación.....  | 187 |
| 3.3.5. | Frente al modelo dual, relación teoría-práctica.....   | 192 |
| 3.4.   | Función pedagógica y corrientes del conocimiento de la educación.....  | 197 |
| 3.4.1. | Consideración de la función pedagógica en la corriente marginal del conocimiento de la educación.....  | 200 |
| 3.4.2. | Consideración de la función pedagógica en la corriente subalternada del conocimiento de la educación.....                                      | 203 |
| 3.4.3. | Consideración de la función pedagógica en la corriente autónoma del conocimiento de la educación.....  | 210 |
| 3.4.4. | La función pedagógica exige generar principios de acción.....  | 213 |
| 3.5.   | Competencias para enseñar y competencias para educar, un nuevo reto de la pedagogía.....   | 218 |
| 3.5.1. | Competencias clave, competencias básicas y competencias profesionales: la polisemia conceptual.....  | 219 |
| 3.5.2. | Un nuevo concepto, un cambio normativo, una nueva mentalidad.....  | 226 |
| 3.5.3. | Para educar, competencias adecuadas a las actividades internas del educando.....   | 231 |
| 3.6.   | Consideraciones finales: Especificidad, especialización y competencia son principios de la intervención.....                                   | 241 |

## Capítulo 4

## Profesionalización y autoridad institucionalizada son principios básicos de ejercicio y formación para la intervención pedagógica

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 4.1.   | Introducción .....  | 247 |
| 4.2.   | La imagen social de la pedagogía no es buena .....  | 248 |
| 4.2.1. | Estatus atribuidos y estatus adquiridos .....   | 250 |
| 4.2.2. | Estimación social del conocimiento del ámbito, estimación social del<br>ámbito de conocimiento y estimación social de la ocupación..... | 250 |
| 4.2.3. | Especificidad, especialización y competencia como fundamento de la estimación ...   | 252 |
| 4.2.4. | Hay que relacionar imagen social y respuesta a necesidad social .....   | 255 |
| 4.2.5. | Objeciones a la relación entre imagen social de la pedagogía y necesidad social<br>de calidad de educación.....                         | 256 |
| 4.3.   | Identificación conceptual del principio de profesionalización.<br>Hacia la Europa de las profesiones.....                               | 259 |
| 4.3.1. | Profesionalización y profesionalismo. Características definitorias de profesión .....   | 260 |
| 4.3.2. | Agentes del proceso de profesionalización.....  | 263 |
| 4.3.3. | Dimensiones de la profesionalización.....   | 264 |
| 4.3.4. | La profesionalización como principio del sistema educativo .....  | 264 |
| 4.3.5. | Profesionalización “en” y “del” sistema y empleabilidad.....  | 266 |
| 4.3.6. | Profesionalización no es funcionarización, ni garantía de puesto de trabajo .....   | 269 |
| 4.4.   | Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo.....   | 270 |
| 4.4.1. | La profesionalización se convierte en indicador de calidad del sistema educativo....  | 271 |
| 4.4.2. | La profesionalización se convierte en objetivo terminal del sistema .....   | 271 |
| 4.4.3. | La profesionalización exige no confundir sistema escolar y sistema educativo.....   | 272 |
| 4.4.4. | La profesionalización exige aplicación coherente a todos los niveles del sistema.....   | 273 |
| 4.4.5. | La profesionalización exige vincularse al logro de educación de calidad .....   | 275 |
| 4.4.6. | La profesionalización exige especificidad, especialización y competencia<br>en la función, no cuerpo único .....                        | 276 |
| 4.5.   | Análisis de alternativas institucionales de formación de especialistas<br>en funciones pedagógicas.....                                 | 279 |
| 4.5.1. | El modelo de Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación para<br>la formación de especialistas en funciones pedagógicas .....      | 282 |
| 4.5.2. | El modelo de Facultad de Educación para la formación de especialistas<br>en funciones pedagógicas .....                                 | 284 |
| 4.5.3. | El modelo de Facultad de Pedagogía para la formación de especialistas en<br>funciones pedagógicas .....                                 | 287 |
| 4.5.4. | La toma de posición respecto de la denominación de los centros de formación<br>de los especialistas en funciones pedagógicas.....       | 289 |
| 4.6.   | Crisis de universidad, posicionamientos estratégicos y orientación institucional<br>de los recursos de investigación y formación.....   | 292 |
| 4.6.1. | Crisis de la universidad, extensión universitaria e innovación .....  | 298 |
| 4.6.2. | Posicionamientos estratégicos, escenarios de extensión universitaria y<br>ejes de innovación vinculados a la educación .....            | 303 |
| 4.6.3. | Regionalización de la política de IDTi .....  | 307 |
| 4.6.4. | La diferenciación de las políticas de IDT .....   | 308 |
| 4.6.5. | Universidad, investigación e innovación: la ciencia como cuestión de estado .....   | 310 |
| 4.6.6. | El énfasis en el desarrollo tecnológico, no es dar la espalda financieramente<br>a la docencia .....                                    | 315 |
| 4.6.7. | Universidad y preparación profesional: cualificaciones, competencias<br>y atribuciones profesionales.....                               | 317 |
| 4.7.   | Consideraciones finales: La autoridad institucionalizada es principio de intervención .....   | 321 |



## Capítulo 5

### La relación educativa está determinada por el carácter de la educación desde la complejidad objetual.

#### La libertad compasiva es principio de intervención

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 5.1.   | Introducción .....   | 329 |
| 5.2.   | La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado .....        | 330 |
| 5.2.1. | La relación educativa es distinta porque asume los criterios de uso común y de finalidad en su significado .....   | 332 |
| 5.2.2. | La relación educativa no solo es convivir .....  | 334 |
| 5.2.3. | La relación educativa no solo es comunicar .....   | 338 |
| 5.2.4. | La relación educativa no solo es cuidar .....  | 342 |
| 5.2.5. | La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos o con pensamiento metafórico .....         | 346 |
| 5.3.   | Complejidad objetual y carácter de la educación: la exigencia de la definición real en la relación educativa ..... | 350 |
| 5.3.1. | La relación valor-elección (carácter axiológico de la educación) .....   | 360 |
| 5.3.2. | La relación valor-obligación (carácter personal de la educación) .....   | 362 |
| 5.3.3. | La relación valor-decisión (carácter patrimonial de la educación) .....  | 366 |
| 5.3.4. | La relación valor-sentimiento (carácter integral de la educación) .....  | 370 |
| 5.3.5. | La relación valor-pensamiento, vinculando ideas y creencias (carácter gnoseológico de la educación) .....          | 379 |
| 5.3.6. | La relación valor-creación, vinculando lo físico y lo mental (carácter espiritual de la educación) .....           | 387 |
| 5.4.   | La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar ..... | 395 |
| 5.4.1. | La relación educativa es un ejercicio de libertad comprometida y una actividad responsable .....                   | 397 |
| 5.4.2. | La relación educativa relaciona libertad y educación .....   | 400 |
| 5.4.3. | Libertad y educación son extremos no antagónicos implicados en la relación educativa .....                         | 401 |
| 5.4.4. | Educación 'de' la libertad exige educar 'en' y 'para' la libertad .....  | 402 |
| 5.5.   | Libertad, educación y valores frente a neutralidad de la tarea .....   | 405 |
| 5.5.1. | Diferencia entre neutralidad de la tarea y neutralidad del estudio científico de la educación .....                | 406 |
| 5.5.2. | Improcedencia del neutralismo axiológico y técnico en la tarea educativa .....                                     | 407 |
| 5.5.3. | Implicación cientista de la neutralidad de la tarea .....  | 408 |
| 5.5.4. | Crítica de la neutralidad de la tarea derivada del cientismo .....   | 409 |
| 5.5.5. | La neutralidad de la tarea educativa siempre se externa .....  | 410 |
| 5.5.6. | Argumentación teórica frente al neutralismo externo .....  | 412 |
| 5.5.7. | Contradicciones del neutralismo externo en la práctica .....   | 413 |
| 5.5.8. | El compromiso responsable marca la relación libertad-educación frente a la neutralidad .....                       | 415 |
| 5.6.   | Consideraciones finales: La libertad y la compasión son principios de intervención .....                           | 418 |

## Capítulo 6

### Agentes de la educación, sentido pedagógico de la educación que cualifica el significado y explicación de la intervención pedagógica

|      |                    |     |
|------|--------------------|-----|
| 6.1. | Introducción ..... | 425 |
|------|--------------------|-----|

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 6.2.   | Valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social de la actuación de los agentes de la educación .....      | 428 |
| 6.2.1. | La educación es un problema de responsabilidad compartida y derivada .....  | 432 |
| 6.2.2. | Los valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social para la responsabilidad compartida.....               | 434 |
| 6.2.3. | La distinción derecho “a” y “de” la educación .....   | 436 |
| 6.2.4. | Responsabilidad jurídicamente compartida.....   | 439 |
| 6.2.5. | Responsabilidad socialmente compartida.....   | 440 |
| 6.2.6. | Prestación de servicio público no es pública intromisión en el derecho de cada uno ...                                      | 443 |
| 6.2.7. | La encrucijada pedagógica de la legislación.....  | 445 |
| 6.3.   | Decisión moral, decisión política y decisión técnica. Relaciones y responsabilidad del profesional en la intervención ..... | 448 |
| 6.3.1. | La racionalidad en la toma de decisiones: decisiones técnicas, decisiones morales y decisiones políticas.....               | 450 |
| 6.3.2. | Relación decisiones técnicas, políticas y morales.....  | 453 |
| 6.3.3. | Metas sociales y responsabilidad profesional.....   | 457 |
| 6.4.   | Identificación de procesos de explicación en la intervención pedagógica .....   | 459 |
| 6.4.1. | Conexiones nómicas, conexiones programadas y conexiones intencionales .....   | 460 |
| 6.4.2. | Explicaciones causales, cuasi-causales, cuasi-teleológicas y teleológicas.....  | 463 |
| 6.4.3. | La explicación de la acción no es completa en lenguaje de acontecimientos.....  | 465 |
| 6.4.4. | Explicación causal y explicación intencional-teleológica de la intervención pedagógica..                                    | 471 |
| 6.5.   | Intervención pedagógica, acción del educador y del educando y conformación de determinantes de conducta del alumno.....     | 478 |
| 6.5.1. | Intervención pedagógica y determinantes de la conducta.....   | 482 |
| 6.5.2. | Acción intencional y acontecimientos involuntarios y espontáneos.....   | 484 |
| 6.5.3. | Utilidad pedagógica de acontecimientos específicos de explicaciones cuasi-causales y teleológicas en el alumno .....        | 486 |
| 6.5.4. | Incompatibilidad de intervención pedagógica y conducta coactiva-intimidatoria del profesor sobre el alumno.....             | 487 |
| 6.5.5. | Intencionalidad pedagógica y presencia de intencionalidad educativa en el alumno....  | 494 |
| 6.5.6. | Agentes, intencionalidad educativa y procesos educativos .....  | 496 |
| 6.6.   | El sentido pedagógico de la educación como vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.....           | 500 |
| 6.6.1. | El sentido de la educación está marcado en cada territorio .....  | 504 |
| 6.6.2. | El sentido de la educación converge en la formación para la convivencia como desarrollo cívico de la diversidad.....        | 507 |
| 6.6.3. | El sentido de la educación se hace orientación formativa de desarrollo cívico .....   | 511 |
| 6.7.   | Consideraciones finales: Actividad y control son principios de intervención.....  | 516 |

## Capítulo 7

### Procesos formales, no formales e informales de educación. La escuela entre la permanencia y el cambio y la orientación formativa temporal de convivencia planetaria

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 7.1.   | Introducción .....   | 525 |
| 7.2.   | Análisis conceptual de los procesos educativos ‘formales’, ‘no formales’ e ‘informales’ de la educación..... | 526 |
| 7.2.1. | Necesidad general del estudio teórico de estos términos .....  | 526 |
| 7.2.2. | Los términos formal, no formal e informal se predicen de los procesos de heteroeducación.....                | 529 |

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 7.2.3. | Definición originaria de los términos 'formal', 'no formal' e 'informal' en relación con educación.....   | 532 |
| 7.2.4. | Carácter restivo de la definición originaria de los términos.....   | 534 |
| 7.2.5. | Violación del uso lógico de la partícula 'no' y de la partícula 'in' .....  | 535 |
| 7.2.6. | Redefinición de 'informal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre la especie "informal" y las dos subespecies "formal y no formal" .... | 538 |
| 7.2.8. | Redefinición de 'formal' y 'no formal' en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre las dos subespecies 'formal' y 'no formal' .....          | 543 |
| 7.3.   | La escuela entre la permanencia y el cambio. la orientación formativa temporal .....  | 547 |
| 7.3.1. | La escuela tiene un lugar propio en la educación.....   | 552 |
| 7.3.2. | Educación, ni es escolarizar, ni se produce en un vacío socio-económico .....   | 553 |
| 7.3.3. | Preguntas permanentes y respuestas cambiantes .....   | 554 |
| 7.3.4. | El sistema educativo ya está definido en las leyes como un sistema para educar. No es revolución, es reforma y orientación formativa temporal.....              | 559 |
| 7.3.5. | Presupuestos pedagógicos de la descentralización .....  | 561 |
| 7.4.   | La racionalización de la oferta educativa como oferta cultural y de innovación .....  | 567 |
| 7.4.1. | Cultura, civilización y educación. Aproximación a la interrelación desde la polisemia ...   | 568 |
| 7.4.2. | La propuesta glocal: ni localismo, ni globalismo; una convivencia ciudadana planetaria.....   | 572 |
| 7.4.3. | Criterios de racionalización de la oferta cultural .....  | 582 |
| 7.5.   | La orientación formativa hacia la convivencia planetaria, como consecuencia de la relación conocimiento-educación-desarrollo-innovación .....                   | 603 |
| 7.5.1. | Una nueva dimensión del desarrollo cívico y un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria .....   | 604 |
| 7.5.2. | Hablar de convivencia ciudadana planetaria es comprometerse con la suma, no con la resta.....   | 606 |
| 7.5.3. | La Educación para el desarrollo de los pueblos es un derecho de cuarta generación ...   | 608 |
| 7.5.4. | La relación educación-desarrollo-innovación exige educar con la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento .....  | 611 |
| 7.6.   | Consideraciones finales: Direccionalidad y temporalidad son principios de intervención.....   | 618 |

## Capítulo 8

### El producto en la educación: Finalidades, significado, concepto y principios derivados; la construcción de ámbitos de educación

|        |   |     |
|--------|---|-----|
| 8.1.   | Introducción .....  | 625 |
| 8.2.   | Ambigüedades en el lenguaje de las finalidades.....   | 627 |
| 8.2.1. | Ambigüedad como ocultación .....  | 627 |
| 8.2.2. | Ambigüedad como polisemia .....   | 628 |
| 8.2.3. | Ambigüedad como subjetividad .....  | 629 |
| 8.2.4. | Ambigüedad como diversidad de expectativas socio-culturales .....   | 630 |
| 8.3.   | Significado del concepto de finalidades .....   | 633 |
| 8.3.1. | Los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación.....                                | 633 |
| 8.3.2. | Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales.....   | 635 |
| 8.3.3. | Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo .....                | 644 |
| 8.4.   | Carácter, sentido, significado, concepto de educación, orientación formativa temporal y principios de educación ..... | 646 |
| 8.4.1. | El carácter deriva de la complejidad objetual y determina el significado real de 'educación' .....                    | 647 |
| 8.4.2. | El sentido deriva de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro y cualifica el significado de 'educación' .....    | 653 |

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 8.4.3. | El significado de 'educación' como confluencia de criterios de definición.....   | 657 |
| 8.4.4. | El concepto de 'educación' como confluencia de significado y orientación formativa temporal.....   | 659 |
| 8.4.5. | Los principios de educación derivados del carácter y del sentido de la educación.....  | 662 |
| 8.5.   | Dimensiones generales de intervención, ámbitos de educación y arquitectura curricular.....   | 664 |
| 8.5.1. | La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación.....   | 665 |
| 8.5.2. | Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es una nueva encrucijada del sistema educativo .....  | 671 |
| 8.5.3. | Las dimensiones generales de intervención se vinculan a la actividad del sujeto, no son áreas de experiencia cultural, ni ámbitos de educación .....       | 676 |
| 8.5.4. | Educación de las dimensiones generales de intervención .....   | 683 |
| 8.5.5. | El ejemplo de la Educación de la afectividad (de la sensibilidad al sentimiento) como educación de una dimensión general .....                             | 689 |
| 8.5.6. | El reto de la arquitectura curricular es integrar el concepto de ámbito de educación al hacer el diseño educativo .....                                    | 696 |
| 8.6.   | Educar con valores: una competencia profesional insoslayable e irrenunciable .....   | 702 |
| 8.6.1. | Educar con valores: una necesidad inexorable.....  | 702 |
| 8.6.2. | Posibilidad de educar con valores.....   | 704 |
| 8.6.3. | 'Educar CON valores' exige construir el ámbito de educación correspondiente y 'educación en valores' es una disciplina de la arquitectura curricular ..... | 712 |
| 8.7.   | Consideraciones finales. Significado y finalidad como principios de intervención .....   | 718 |

## Capítulo 9

### Los medios educan. Oportunidad y organización como principios de intervención para la construcción de ámbitos de educación

|        |  |     |
|--------|--|-----|
| 9.1.   | Introducción .....   | 723 |
| 9.2.   | Medios y actividad. Valor pedagógico de los medios.....  | 726 |
| 9.2.1. | La libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos .....  | 726 |
| 9.2.2. | Medios, recursos o instrumentos.....   | 729 |
| 9.2.3. | Los medios educan, se ajustan a la finalidad y no son neutrales.....   | 731 |
| 9.2.4. | Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación.....  | 735 |
| 9.2.5. | La tipología de los medios de la educación es compleja y no es unívoca, pero se vincula a la actividad.....            | 740 |
| 9.3.   | Premios, castigos y deberes como recursos pedagógicos.....   | 744 |
| 9.3.1. | Premios y castigos entre la costumbre y la ley en la educación.....  | 745 |
| 9.3.2. | Premios y castigos: entre la necesidad y la determinación personal, la vinculación programada .....                    | 747 |
| 9.3.3. | Los deberes: entrenamiento, fijación habitual y vinculación cuasicausal .....  | 752 |
| 9.4.   | Los nuevos medios no son solo un medio: la experiencia digital y mediática como ámbito de educación .....              | 756 |
| 9.4.1. | La competencia digital y mediática es instrumento y meta de la educación electrónica (e-Educación).....                | 759 |
| 9.4.2. | Los nuevos medios: valorar y elegir con criterio de definición.....  | 764 |
| 9.4.3. | Tecnología digital y condicionantes del éxito: desmitificar la perspectiva TIC.....                                    | 771 |
| 9.4.4. | Orientaciones de estrategia: tecnologías digitales y formación continua .....  | 777 |
| 9.4.5. | La educación electrónica como ámbito de educación (e-Educación o educación de la competencia digital y mediática)..... | 784 |
| 9.5.   | Consideraciones finales: Organización y oportunidad como principios de intervención ...                                | 789 |

## Capítulo 10

### Estudiar, investigar e intervenir: Vamos del método al modelo, a través del programa y con mirada pedagógica, para llevar a efecto el diseño educativo

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 10.1.   | Introducción .....   | 795 |
| 10.2.   | Delimitación técnica de “estudiante” .....   | 800 |
| 10.2.1. | Delimitación por el uso común (estudiante no es lo mismo que alumno) .....   | 801 |
| 10.2.2. | Delimitación por la actividad<br>(estudiante no es simplemente la persona que estudia) .....   | 801 |
| 10.2.3. | Delimitación por la función simbólica y la significación que se confiere a la actividad<br>(estudiante no es lo mismo que universitario que prepara porvenir profesional) .....              | 802 |
| 10.2.4. | Estudiante es persona que cursa estudios .....   | 803 |
| 10.3.   | Delimitación técnica de “estudiar” .....   | 804 |
| 10.3.1. | Delimitación por el uso común (estudiar es tratamiento especial de<br>la información escrita, cualquiera que sea su soporte tecnológico) .....   | 804 |
| 10.3.2. | Delimitación por las actividades que se realizan<br>(estudiar no es investigar, ni preparar exámenes; es una actividad intencional<br>de rendimiento observable, con finalidad propia) ..... | 806 |
| 10.3.3. | Delimitación por la significación que se atribuye a la actividad<br>(estudiar no es profesionalizar, sino dominar la información dada) .....   | 808 |
| 10.3.4. | Estudiar es dominio de información escrita por medio de actividades pertinentes...   | 810 |
| 10.4.   | En contra de la falsedad del “estudiar” .....  | 811 |
| 10.4.1. | Exposición de la tesis .....   | 811 |
| 10.4.2. | Justificación de la tesis .....  | 812 |
| 10.4.3. | Objeciones a la tesis .....  | 813 |
| 10.5.   | La idea de investigación: plantear el proyecto como investigación de<br>un problema definido desde el marco teórico .....  | 817 |
| 10.5.1. | Identificar el problema de investigación .....   | 817 |
| 10.5.2. | Definir el problema de investigación .....   | 818 |
| 10.5.3. | Elaborar el marco teórico .....  | 819 |
| 10.5.4. | Formular el problema .....   | 819 |
| 10.6.   | El marco general de la investigación: ¿explicación o comprensión<br>de los problemas de la educación? .....  | 821 |
| 10.6.1. | Arbitrariedad metodológica de separar “a priori” la explicación y la comprensión...  | 821 |
| 10.6.2. | La dicotomía entre explicación y comprensión crea un problema de<br>incoherencia en la lógica de la ciencia .....  | 822 |
| 10.6.3. | La comprensión es un problema intrínseco de la explicación<br>del ámbito que se investiga .....  | 823 |
| 10.6.4. | El “status” de las entidades teóricas .....  | 825 |
| 10.6.5. | Momentos específicos de la investigación .....   | 825 |
| 10.7.   | La definición del problema de investigación: la comprensión de educación<br>como objeto de conocimiento .....  | 826 |
| 10.7.1. | Objeto de conocimiento funciona como estipulación no inventiva<br>del término educación .....  | 827 |
| 10.7.2. | Preocupación indirecta y directa por el conocimiento<br>de la educación .....  | 828 |
| 10.7.3. | Conflictos de base en el conocimiento de la educación .....  | 830 |
| 10.7.4. | El conocimiento como objeto de educación y la educación como<br>objeto de conocimiento .....   | 832 |

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| 10.8.    | Método, metodología, modelo y programa: delimitación de conceptos .....   | 833 |
| 10.9.    | Los principios de intervención pedagógica vinculan mentalidad pedagógica y acción ...   | 835 |
| 10.10.   | Los modelos de intervención se sistematizan con la mirada pedagógica.....   | 845 |
| 10.10.1. | Hacia una pedagogía tecno-axiológica.....   | 848 |
| 10.10.2. | Hacia una pedagogía mesoaxiológica .....  | 850 |
| 10.10.3. | El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica.....  | 853 |
| 10.11.   | Consideraciones finales: Estudiar es un requisito de la investigación y, al intervenir, vamos del método al modelo a través del programa con mirada pedagógica, para llevar a efecto el diseño educativo..... | 862 |

## Capítulo 11

### Pedagogía general como teoría de la educación.

### Ámbito disciplinar, pluralidad de investigaciones teóricas y desarrollo administrativo de la cátedra

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 11.1.   | Introducción .....  | 873 |
| 11.2.   | La racionalidad de la investigación disciplinar y el conocimiento institucionalizado de la educación .....  | 874 |
| 11.3.   | Teoría de la educación como disciplina a investigar. La investigación de la disciplina....  | 877 |
| 11.3.1. | Corriente marginal. El sentido unívoco de la teoría de la educación como “Teorías filosóficas de la educación” .....  | 879 |
| 11.3.2. | Corriente de subalternación. El triple sentido de la teoría de la educación .....   | 880 |
| 11.3.3. | Corriente autónoma. La doble acepción de la teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva.....   | 885 |
| 11.4.   | La teoría de la educación como disciplina de investigación. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación y complementariedad metodológica en la construcción del conocimiento de la educación.....                                  | 900 |
| 11.4.1. | Investigaciones teóricas a cerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación.....   | 902 |
| 11.4.2. | Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación .....   | 904 |
| 11.4.3. | Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación.....  | 905 |
| 11.4.4. | Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la pedagogía.....   | 907 |
| 11.4.5. | La complementariedad metodológica es principio de investigación pedagógica vinculado a los principios de complejidad objetual, de correspondencia objetual y significación en el conocimiento de la educación .....                                     | 910 |
| 11.5.   | Teoría de la educación como disciplina a enseñar. La pedagogía general como disciplina académica sustantiva y como asignatura del plan de estudios. El desarrollo administrativo de la cátedra.....   | 920 |
| 11.5.1. | El contenido de la disciplina académica y de la asignatura de plan de estudios .....  | 920 |
| 11.5.2. | La sistemática de disciplinas.....  | 923 |
| 11.5.3. | Teoría de la educación como Pedagogía general: Desarrollo administrativo de la cátedra .....  | 928 |
| 11.6.   | Consideraciones finales. La educación es un ámbito de conocimiento disciplinar y la complementariedad metodológica nos exige experiencia práctica, utilización de principios y generación de principios, para llevar a efecto el diseño educativo ..... | 952 |

## INTRODUCCIÓN GENERAL



Todos nos hemos preguntado alguna vez, de un modo u otro, cómo se justifica que un determinado acontecimiento o una determinada acción sean educación. Cada uno responde a esa pregunta desde sus ideas, sus creencias, sus intereses, etc. No importa cuál sea el nivel de elaboración de la respuesta, pero todos nos enfrentamos y respondemos a esa pregunta en algún momento de nuestra vida. Para la Pedagogía, como disciplina del conocimiento de la educación, esa es una pregunta que hay que hacerse, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de actuar, sino porque la educación forma parte de nuestras vidas y queremos saber qué significa y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

Todas las personas, de una u otra manera, educan, incluso aunque no sepan por qué, haciendo lo que hacen, educan y aunque no sean capaces de justificar su acción. No es lo mismo razonar acerca del sentido de una acción como acción educativa que razonar acerca del sentido de vida que una persona le atribuye a la acción de educar a otro o a la acción de educarse a sí mismo. Algunos educan porque son padres, otros porque son profesionales, otros porque se encuentran capacitados en la convivencia diaria para orientar la vida y formación de otra persona, otros para servir de ejemplo y así sucesivamente. Pero lo cierto es que en cada acción educativa hay principios de intervención pedagógica subyacentes que fundamentan la intervención y hay principios de educación que fundamentan las finalidades perseguidas.

Ahora, después de más 260 trabajos en formato de artículos de revistas profesionales y en formato de capítulos de libro y después de 35 libros, tengo argumentos suficientes para afrontar la respuesta a esa pregunta desde la perspectiva de la actividad y del significado de educación y desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención, que es lo que corresponde a la Pedagogía General.

Mi primer trabajo sobre el principio de actividad es del año 1981, mi primer trabajo sobre procesos educativos es de 1983 y mi primer artículo sobre la neutralidad de la tarea educativa es de 1976 y si bien es verdad que he dedicado estudios diversos a las

finalidades de la educación, a la explicación de la intervención, a la toma de decisiones y a los procesos educativos, sé que no habría sido capaz de concluir y argumentar sobre el significado de la educación, la confluencia del significado y la orientación formativa temporal en el concepto de educación sin el contenido previo elaborado en los libros escritos en 2012 (Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica), 2014 (Dónde está la educación) y 2015 (Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación), pues en ellos avanzo los conceptos de mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y pedagogía mesoaxiológica que son ejes argumentales del fundamento y del discurso 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.

He ordenado el contenido del libro en 11 capítulos. El primero está dedicado al fundamento de la definición, pues es cuestión de principio saber de qué se habla, cuando se dice que queremos definir algo; en nuestro caso, la educación, que no es cuidar, ni convivir, ni comunicar, ni enseñar, aunque todas estas cosas y muchas otras son instrumento de la educación. El décimo, está dedicado al estudio, la investigación y al camino que discurre en la intervención del método al modelo a través del programa, porque la mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada son siempre disciplinares y obedecen a focalizaciones que se justifican desde principios de metodología y de investigación. Los ocho capítulos que median entre el primero y el décimo están dedicados a estudiar y comprender los elementos estructurales de la intervención: conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes de la educación, procesos, producto de la educación y medios. De cada uno de estos elementos nacen principios de intervención y esos elementos se articulan como componentes de mentalidad pedagógica y componentes de acción educativa. El capítulo final recopila las reflexiones que permiten entender la Pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional y la pedagogía general como disciplina académica sustantiva que hace teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica con independencia de las consideraciones diferenciales, que son el campo propio de las pedagogías aplicadas. Entender la integración de teoría, tecnología y práctica en la intervención exige comprender el concepto de disciplina académica sustantiva y respetar, defender y aplicar el principio de complementariedad metodológica en la investigación pedagógica, como se podrá comprobar con detalle en el contenido de ese capítulo.

Todos los capítulos tienen la misma estructura: introducción, desarrollo y consideraciones finales. La introducción cumple el doble papel de enlace con el capítulo precedente y avance de lo que se va a construir. El desarrollo se orienta en cada epígrafe y subepígrafe a establecer las tesis que son elementos de fundamentación del contenido, en el que quiero destacar, junto con las argumentaciones, la elaboración de 114 cuadros que sintetizan las construcciones teóricas más significativas del trabajo. Las consideraciones finales son el lugar específico para resumir el pensamiento construido en el capítulo y justificar los principios de intervención derivados.



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 al índice general, porque el título de cada uno de los epígrafes y subepígrafes detallados en los índices constituyen una formulación de las tesis que se defienden y de los conceptos que se usan y justifican en el correspondiente contenido. Es posible, además, la lectura singularizada de cada capítulo, porque cada capítulo en sí mismo desarrolla el contenido de análisis y prueba. Por último, existe una lectura sucesiva y progresiva de los capítulos que permite alcanzar la visión de la concepción pedagógica que se propugna y se fundamenta a lo largo de la obra, apoyándose en un millar de referencias bibliográficas distintas que son utilizadas en el libro y se recogen alfabetizadas en la bibliografía.

En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas y 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 la definición real de educación, en un caso, y a los elementos estructurales de la intervención, en otro, de manera que estemos en condiciones de fundamentar, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica y formar la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para el logro de esa finalidad, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención.

El concepto de educación se ajusta a criterios de definición nominal y real. 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; y así se dice que toda acción educativa tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual-creativo. El sentido pedagógico inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido pedagógico de la educación cualifica el significado, atendiendo a condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica; y así se dice que toda acción educativa es duradera, territorial, de diversidad cultural y formativa. Si esto es así, y se puede probar, la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. *La actividad se convierte 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. *Uso la actividad para educar, educo la actividad y obtengo actividad educada. El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada*

*para actuar educadamente.* Y para responder justificadamente a este enunciado hay que comprender los elementos estructurales de la intervención en su funcionamiento e interrelación.

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 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.

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 al carácter y al sentido pedagógico inherentes al significado de 'educación' y a los criterios de definición. Desde la perspectiva del carácter y el sentido pedagógico del significado de 'educación' se dice que la acción educativa obedece a los principios de responsabilidad y sentido de acción, de compromiso y originalidad, de identidad-individualización y sentido de vida, de positividad y desarrollo dimensional (Integración afectiva), de cognitividad (Integración cognitiva), de simbolización creadora (Integración creativa), de diversidad y diferenciación, de perfeccionamiento y progresividad, de socialización y territorialidad, de formación interesada (común, específica y especializada —sea vocacional o sea profesional—). 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.

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, como se sigue de las páginas de este libro.

*José Manuel Touriñán López*  
Santiago de Compostela  
Agosto de 2015