

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ES NECESARIA PARA
LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Teoría de la Educación y Profesor emérito

<https://www.usc.gal/gl/usc/institucional/profesorado-emerito>

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 y del grupo de investigación TeXe

<https://investigacion.usc.gal/grupos/4581/detalle>

Webs particulares: <http://dondestalaeducacion.com/>

<https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFA>

[pNMViiX5_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFA)

Web institucional: [JOSE MANUEL TOURIÑAN LOPEZ -](https://www.usc.gal/gl/usc/institucional/profesorado-emerito)

[Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](https://www.usc.gal/gl/usc/institucional/profesorado-emerito)

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

<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Correo electrónico: miguelangel.santos@usc.es

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. Introducción
2. Nosotros y nuestros clásicos. aprendemos pedagogía, haciendo uso de la filosofía para interpretar y comprender
3. Podemos integrar en una asignatura contenidos de pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas de la educación, por razones pragmáticas, pero no deben ocultarse en ningún caso las razones epistemológicas que distinguen los diferentes contenidos integrados
4. Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada y teoría interpretativa de la educación
5. El sentido de acción es más pedagogía y el sentido de vida es más filosofía
6. Mentalidad pedagógica y mentalidad filosófica no se confunden, son diferentes y se complementan en la formación del pedagogo
7. Los sentidos filosóficos de la educación plasmados en la orientación formativa temporal de la educación no anulan ni disminuyen la competencia pedagógica necesaria para educar
8. Transformamos información en conocimiento y, en perspectiva mesoaxiológica, ese conocimiento en educación para educar al hombre y, si este así lo decidiera con su educación, para transformar la sociedad
9. A modo de conclusión. entre la filosofía aplicada a la educación y la pedagogía hay objeto de estudio compartido, hay especificidad diferencial entre ellas y ambas aportan a la formación del pedagogo
10. Referencias bibliográficas

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ES NECESARIA PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Profesor emérito
[Profesorado emérito da USC Universidade](#)
[de Santiago de Compostela](#)
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

En otro trabajo hemos defendido que la Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender cada una de ellas (Tourriñán, 2020a, pp. 25-58).

En el modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación se asume que, en una gran parte de su historia y evolución, el conocimiento de la educación se correspondía con el uso preponderante de la filosofía como fuente generadora del conocimiento de la educación. A esa etapa denominada de la filosofía, por la preponderancia de este tipo de estudios, le sucedió la etapa denominada de la ciencia de la educación y luego vino la etapa de las ciencias de la educación (Tourriñán, 1987a). Por el carácter histórico de este modelo de evolución del conocimiento se acepta y se puede comprender que el hecho de que unas disciplinas nazcan juntas no implica que deban seguir juntas o que no avancen por separado y se consoliden como disciplinas con autonomía funcional, a medida que su conocimiento se va haciendo más específico y su rigor probatorio más singular y particular. El modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación tiene errores conceptuales y hoy se sabe, dado el carácter abierto de la metodología de investigación y la dinámica propia de las revoluciones científicas, que el origen troncal común y la relación subsidiaria e interdisciplinar entre disciplinas no niega su autonomía funcional. Por eso, habiendo origen común se puede aceptar que el desarrollo administrativo y epistemológico de las cátedras de filosofía y pedagogía han seguido sus caminos singulares diferenciados (Tourriñán, 2014).

El conocimiento de la educación crece. 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, atendiendo a sus paradigmas (Tourriñán, 2018, pp. 25-61: Tourriñán y Sáez, 2015, pp. 3-67).

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; Tourriñán, 2016; Mosterín, 2000; Bunge, 1980 y 1985).

Pensando en la evolución de las disciplinas, desarrollo político administrativo y desarrollo epistemológico no son lo mismo. 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 (Tourriñán, 2019a, pp. 287-330; Tourriñán, 2019b, pp. 93-115).

En esta disertación asumo cuatro tesis respecto de esas cuestiones (Tourriñán, 2016, pp. 863-951):

- Las asignaturas de planes de estudios pueden mezclar contenido de distintas disciplinas sustantivas por razones

pragmáticas, pero las razones pragmáticas no deben confundirse con razones epistemológicas, ni estas ser conculcadas por aquellas

- La pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación es un hecho en la construcción del conocimiento de la educación y en la Pedagogía como carrera: pedagogía y filosofía de la educación son distintas. Hay mentalidad pedagógica y hay mentalidad filosófica
- Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada.
- La filosofía de la educación es necesaria, pero no es suficiente en la carrera de pedagogía y el saber que aporta la filosofía de la educación no es el saber que aporta la pedagogía como disciplina.

Resulta plausible afirmar que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación, tal como predica el modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación. Pero, respecto de la evolución del conocimiento de la educación, el modelo de crecimiento del conocimiento de la educación permite una mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos ocurridos. Frente al modelo tradicional, 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 en progresiva extinción, por subsunción: 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; Poskett, pp. 25-40), lo cual confirma de nuevo que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos, incluso siendo correcta esa estimación, no altera la pertinencia

lógica de las preocupaciones intelectuales en las que se ocupan (Tourrián, 2019c, pp. 17-85).

La filosofía es necesaria en el reino del conocimiento y es necesaria en la carrera Pedagogía, pero no es suficiente para resolver el conocimiento de la educación que genera la disciplina Pedagogía. Es un craso error de fundamentación puramente sectaria y gremialista afirmar que, en relación con la educación, la Filosofía tuvo pasado, pero no tiene futuro y no aporta nada a la Pedagogía, o que la Pedagogía no tiene nada que ver con la Filosofía. Yo rechazo y critico esas posiciones nada edificantes que hacen daño a la carrera de pedagogía y a las disciplinas Pedagogía y Filosofía y a sus aplicaciones (Tourrián, 2020b).

En el entorno anglosajón, “Educación”, además del significado de cortesía y urbanidad, tiene el doble sentido de actividad o tarea y de conocimiento de la educación y se habla de ella como actividad y como disciplina (“*Education as a discipline*”), que equivale a *Education Knowledge* o *Knowledge of Education* (educación como objeto de conocimiento o conocimiento de educación) (Peters, 1969 y 1977; Belth, 1971; Tibble, 1996; Walton, 1963; Uljens, 2001). La disciplina “educación”, entendida como conocimiento de la educación, se distingue de *Knowledge Education* (conocimiento como objeto de educación o educación del conocimiento o pedagogía cognitiva), que se usa en el mismo sentido que se habla de *Music Education* o de *Mathematics Education*. A su vez, *Education Knowledge* y *Knowledge Education* se distinguen de *Educational Knowledge* (los conocimientos de la educación, resultados obtenidos con el conocimiento de educación).

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, 2013).

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 práctico 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 (Tourrián, 2016; William, 2008).

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 (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual, pluralidad de investigaciones, objetividad de conocimiento, complejidad de su objeto, complementariedad metodológica, autonomía funcional y significación, que quiere decir, como principio de metodología de investigación, capacidad de resolución de problemas de educación que tiene el conocimiento de la educación construido (Tourrián, 2017).

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.

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 (Tourriñán, 1990 y 1995).

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias. En la carrera de pedagogía, yo me he criado intelectualmente primero en la disciplina de Filosofía y ha sido la singularidad de la educación como tarea e intervención la que me ha llevado a la disciplina Pedagogía.

En mi etapa de profesor en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1980) impartí Filosofía de la educación, Teoría de la educación y Ética y política de la educación en la facultad de Filosofía y ciencias de la educación (creada al amparo del decreto 1974/1973, de 12 de julio, por división de la antigua Facultad de Filosofía y letras). Desde 1980, como profesor numerario de la universidad de Santiago de Compostela, impartí -(primero, en la Facultad de filosofía y ciencias de la educación, creada por Orden de 13 de febrero de 1975, BOE de 19 de septiembre, p. 1993 y, después, en la Facultad de ciencias de la educación, creada por Decreto 384/1996, de 17 de octubre, DOG de 5 de noviembre, p. 9.831)- docencia en pedagogía general y aplicada, en los estudios de grado, y, en los estudios de postgrado, docencia

en fundamentos de metodología de investigación pedagógica, complejidad estructural de la decisión en política educativa y política científica y educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico. El objetivo final en de toda la docencia en la carrera de Pedagogía es formar al alumnado para intervenir fundándose en hechos y decisiones pedagógicas y para ejercer las funciones pedagógicas con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, es decir, con competencia técnica. Nada de eso puede conseguirse sin reconocer la aportación de la Filosofía como cosmovisión del mundo y de la vida, como filosofía aplicada a la educación y como metodología de análisis crítico, dialéctico, fenomenológico y hermenéutico de la educación a la carrera de Pedagogía. pero eso no quiere decir que la Filosofía sea la Pedagogía, que la Filosofía sea solo la filosofía de la educación o que la pedagogía sea solo filosofía de la educación.

Desde estos presupuestos, se puede asumir que la filosofía no es la Pedagogía, que la filosofía de la educación no es la filosofía (aquella es una disciplina aplicada de esta), aunque tiene su lugar propio en la carrera de Pedagogía al lado de la Pedagogía como disciplina y al lado de otras disciplinas que también forman parte de la carrera de Pedagogía. Y también se puede asumir, además, que la disciplina filosofía de la educación, en singular, es diferente a la disciplina filosofías de la educación, en plural, y que ambas hacen una aportación necesaria e insustituible en la carrera de pedagogía. Formar mentalidades es una cuestión de filosofía, de pensamiento crítico, aunque por supuesto la mentalidad pedagógica no se confunda con la mentalidad filosófica.

2. Nosotros y nuestros clásicos. Aprendemos pedagogía, haciendo uso de la filosofía para interpretar y comprender

Iniciamos este epígrafe con una referencia a su denominación: "Nosotros y nuestros clásicos". Así se titula una obra del ya fallecido catedrático de literatura de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor mío en los denominados "años comunes" del plan de estudios de filosofía y letras que eran necesarios para continuar después la licenciatura en la sección de Pedagogía de otras universidades, porque en Santiago no existía esa sección en aquellos años (Moreno Báez, 1968).

Ese libro es un ensayo sobre el concepto de clásico y su importancia en la literatura y en la cultura, para poder entender la crítica como instrumento de análisis y construcción de conocimiento. Esto mismo lo hizo Elliot en sus clásicos ensayos *Notas hacia la definición de cultura* (Eliot, 1948) y *qué es un clásico* (Eliot, 1945). Lo que ellos dicen en sus escritos se aplica a la literatura y también a cualquier otro ámbito de conocimiento que haya generado conocimiento disciplinar, ya sea arte, filosofía, geografía, economía, física, etcétera.

En sentido estricto, en nuestra cultura, clásicos, son los autores griegos y latinos. Por extensión, son clásicos también los autores modernos que tuviesen el equilibrio y la medida clásica de manera que pudieran ser presentados a su vez como modelos. Por su carácter temporal y su valor para ser imitados, clásico, es lo encuadrado en una época que debe ser imitada en su pensamiento, usos y costumbres. En su acepción más actual, clásico es lo mismo que consagrado e indiscutible, atendiendo a la significatividad de un autor o de una obra dentro de una corriente de conocimiento y de acuerdo con el canon establecido en esa corriente. De ahí que pragmáticamente se puede decir también que clásicos son aquellos autores que merecen ser explicados en las clases de pedagogía, filosofía, literatura, etcétera, según el área de experiencia cultural que estemos cultivando o utilizando.

La historicidad se une a la etimología del concepto de clásico, porque el hecho de que la etimología de clásico nos lleve al concepto de mejores -del que cuenta porque sobresale de la masa-, no debe hacernos olvidar que el concepto ha sido elaborado desde ideas de orden y proceso de selección, porque una obra no nace clásica, ni adquiere dicho estatus de manera repentina, ni lo pierde de manera aleatoria, porque el canon de selección se encuentra sujeto a revisión, es prescriptivo, normativo y abierto. Las obras "clásicas" no pertenecen a esa categoría desde el momento de su composición, sino que adquieren dicho estatus con posterioridad, una vez que son vinculadas a la categoría desde el canon.

Si esto es así, tiene sentido destacar la necesidad de abandonar la búsqueda ontológica de definiciones conceptuales de clásico y reemplazarla por un análisis que permita reconocer los procesos a través de los cuales se genera y legitima lo clásico (Marrón, 2009, pp. 625-628).

Atendiendo a estos presupuestos, en mis clases de Teoría de la Educación, el alumnado realiza en grupos de cuatro, durante un cuatrimestre y como práctica de la materia un trabajo sobre un autor clásico vinculado al pensamiento pedagógico. En el trabajo deben distinguir contexto histórico-biográfico y sociocultural, pensamiento filosófico y pensamiento pedagógico del autor. En el título del trabajo deben identificar al autor clásico por su nombre y cronología con un lema, una frase o un concepto que identifique su idea de educación o su pedagogía de manera exclusiva y distinta de otros autores. Además, tienen que reflejar en un mapa conceptual de tres niveles como mínimo el contenido que han ido creando. En las conclusiones deben ser capaces de ponderar al autor haciendo ver cuánto tiene de vigencia y qué han aprendido de ese autor sobre fundamentos de la educación (Tourrián, 2020d, pp. 199-215).

En el mapa conceptual se estimará la capacidad de responder al contenido del trabajo desde la perspectiva semántica de “mapa conceptual” que ha sistematizado J. Novak (1998), que puede ser traducida como diagrama funcional de conceptos implicados en el contenido fundamental del trabajo o como organización relacional del campo semántico especializado que vertebra el contenido específico del trabajo.

El mapa conceptual debe reflejar como mínimo los conceptos utilizados en el contenido específico que describe al autor elegido en el trabajo desarrollado, utilizando nexos verbales de unión entre conceptos. Debe hacer referencia a la historia, la filosofía y la pedagogía del autor e integrar las conclusiones y el subtítulo o lema.

El contenido específico del contexto histórico y biográfico del autor contemplará acontecimientos sociales, políticos y culturales de manera sintética que pueden ayudar a entender la vida y obra del autor. También destacará la importancia del autor elegido, desde el punto de vista del grupo, atendiendo a su mayor o menor difusión y reconocimiento de su trabajo en su época, como algo distinto al reconocimiento que pueda tener en la actualidad su trabajo dentro la carrera de Pedagogía o de la disciplina de Pedagogía.

En la parte dedicada al pensamiento filosófico del autor el grupo tratará de explicar la corriente de pensamiento filosófico en que se encuadra

el autor y las tesis más importantes de ese pensamiento, así como cuales de ellas son asumidas por el autor en la obra u obras consultadas que formen parte del trabajo. En el pensamiento filosófico lo importante es entender el hombre en cuanto ser que actúa y conoce y el hombre en cuanto ser que ocupa un lugar en el mundo: qué es el hombre, qué sentido tiene su vida, cómo se alcanza el conocimiento y cómo se actúa.

En la parte dedicada al pensamiento pedagógico del autor, el Grupo de trabajo destacará textualmente las aportaciones del autor, respecto de conceptos tales como educando, educador, concepto de educación y fines fundamentales, posibilidad y necesidad de educar, relación educativa y relación escuela, sociedad, poder y educación. Valorar al autor elegido, atendiendo a sus aportaciones específicas a la educación como actividad. En particular cada autor debe ser identificado en su modo de entender la relación educativa como relación libertad-educación-autoridad que no se limita a comunicar, convivir o cuidar, según proceda. Debe verse en qué consiste la intervención pedagógica y la función pedagógica desde la relación educativa para ese autor: qué hace en la relación educativa y por qué, cómo y para qué lo hace.

El apartado de conclusiones tiene una doble misión. Por una parte, resumir brevemente los objetivos cumplidos del trabajo y justificar, respecto del contenido expuesto, el título-lema específico creado para identificar al autor pedagógicamente. Por otra, relativizar el pensamiento del autor respecto del pensamiento pedagógico anterior y respecto del pensamiento pedagógico posterior. Es un hecho que la pedagogía no se acaba con ese autor, ni todo lo que dice tiene que ser asumido en la posteridad, pero también es seguro que algo ha dicho que permite avanzar en fundamentos de educación referidos a agentes, procesos, productos o medios de educar y al significado, posibilidad y necesidad de educar.

Además, en las conclusiones, se ha de valorar el autor elegido, atendiendo a los cuatro ejes que identifican a los autores como clásicos (fundamentos de educación; formas conocimiento; relación ideas y creencias; relación sociedad-poder-legitimación), de manera que en el autor elegido: 1) se identifiquen lemas, metáforas y antinomias que haya propiciado o hayan surgido respecto de su obra y 2) se denuncien los fundamentalismos y se

justifique la legitimidad de sus ideas, porque ningún autor, en tanto que clásico, es un charlatán de la pedagogía que se deja llevar por la opinionitis pedagógica, o un propagandista de las ideas políticas de un determinado grupo, o un fundamentalista doctrinario que manipula y adoctrina. Se trata de conseguir entender al autor clásico como cumplidor de uno, dos, tres o cuatro de los ejes que lo hacen clásico en pedagogía (Tourriñán, 2022a, pp. 108-117):

- Los clásicos hablan necesariamente de *fundamentos de la educación*; nadie llega a ser clásico por ser propagandista de un grupo político, sino porque es capaz de exponer en sus escritos una visión coherente de los fundamentos de la educación (concepto, finalidades, relación educativa, posibilidad y necesidad de educar, agentes). El clásico siempre tiene una representación mental de su actuación (visión crítica de su método y de sus actos pedagógicos) y de la acción de educar (qué es y cómo se resuelve, relacionando la teoría y la práctica).
- Los clásicos usan *formas de conocimiento* y hay que entender que, en la evolución del discurso pedagógico y según las épocas, en la educación ha habido pensamiento mítico, mágico y supersticioso, pero que también hay pensamiento teórico, tecnológico y práctico y que en cada autor clásico pueden aparecer lemas, metáforas y antinomias como recurso explicativo y de acción. Se trata de entender que el conocimiento de la educación tiene capacidad de resolución de problemas y en definitiva es válido, si sirve para educar.
- Los clásicos afrontan de manera más o menos explícita el sentido de la acción educativa y el sentido de vida; están obligados a *relacionar ideas y creencias* como sustrato de la acción y de la comprensión. Y esto no quiere decir que se plantee en cada discurso el problema de la religación como compromiso de fe religiosa, sino el sentido antropológico más concreto de que las personas viven y se define combinando ideas y creencias en su sentido de vida y acción. De manera tal

que hay que entender que el problema de la relación entre racionalidad y acción humana, entre saber, creer y actuar ocupa un lugar específico en la formación de cada educando y que nadie es ajeno a las creencias tóxicas, a la manipulación, al adoctrinamiento y a los fundamentalismos de tipo ideológico, cultural, político y religioso. Se trata de aprender en los clásicos que la relación educativa implica siempre el riesgo de olvidar que educamos sujetos para que sean personas, agentes actores y autores de su formación y de sus proyectos.

- Los clásicos abordan siempre el *valor cívico-político* de la educación. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para educar al hombre y que este pueda transformar la sociedad. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo y el reto es conseguir desarrollar identidad y diversidad en cada territorio legalmente definido. Todos los clásicos afrontan el problema de la relación sociedad-poder y legitimación que debe definirse en términos de relación justicia-poder ejercido para educar-verdad. La educación tiene que ser comprendida como una tarea que ha evolucionado hacia la responsabilidad compartida; una tarea de corresponsabilidad en la que hay que establecer los límites entre una prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho de cada uno a decidir sus proyectos, preservando el derecho de cada uno ejercer la tarea que le compete en la educación.

En los clásicos podemos encontrar posiciones metafóricas 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 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. También podemos 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 cuidar 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. Y, sin lugar a duda, también podemos construir 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 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 (Noddings, 1992; Touriñán, 2015; Castillejo *et al.*, 1994; Dearden, Hirst y Peters, 1982; Colom *et al.*, 1988; Fullat, 1992; Carr y Kemmis, 1988; Carbonel *et al.*, 2000; Dewey, 1971; Palacios, 1979; Feroso, 1976; Trilla, 2001; Freinet, 1978; Freire, 1975 y 2006; Hegel, 1986; Habermas, 1987 y 2003; Lipman, 2002 y 1988).

Cuidar, convivir y comunicar son conceptos fuente que, gracias a los clásicos, forman parte de la relación educativa. Pero ninguno de ellos agota

los conceptos de perfeccionarse, instruirse y formarse. 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 que determinan el significado de 'educación' en su definición real, tomando como punto de partida la actividad común del hombre desde el conocimiento de la educación (Tourrián, 2013a, 2013b y 2013c y 2015).

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 felicitarlo por ello" (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: "Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?" (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos sin renunciar al subsidio de la ética, la psicología o la antropología; 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. Y para todo esto tenemos que usar la filosofía de la educación en singular y en plural (Broudy, 1977; Brubacher, 1962; Brent. 1983; Lucas, 1969, Ibáñez-Martín, 1982, 2005 y 2009). Usamos las filosofías de la educación, en plural, para entender las diversas cosmovisiones que se han ido generando; usamos la filosofía de la educación, en singular, para construir, según convenga, un pensamiento crítico con metodología histórica, hermenéutica, dialéctica, fenomenológica y analítica del lenguaje y de los acontecimientos, con sentido transdisciplinar; y también usamos la filosofía aplicada a la educación para hacer antropología filosófica de la educación, ontología de la educación, metafísica de la educación, ética de la educación y lógica de la educación (Aguilar y Collado, 2023). Otra cosa es si todo eso lo hacemos en una sola asignatura de la carrera de Pedagogía a la que denominamos Filosofía de la educación o de otro modo, o lo hacemos en varias asignaturas, o en disciplinas distintas.

3. Podemos integrar en una asignatura contenidos de pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas de la educación, por razones pragmáticas, pero no deben ocultarse en ningún caso las razones epistemológicas que distinguen los diferentes contenidos integrados

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias.

En Pedagogía, distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación, en plural, filosofía de la educación, en singular, y otras teorías interpretativas) derivadas de las ciencias) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean investigaciones teóricas 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 (Nohl, 1968).

Actualmente (es un hecho que ampara la experiencia del desarrollo y evolución de planes de estudios conducentes a la obtención títulos en las carreras cursadas), el desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía no es el de la cátedra de Filosofía y son distintas y con identidad diferente las facultades en las que se estudia Pedagogía o Filosofía y se prepara para las respectivas carreras de Pedagogía y de Filosofía.

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 ellas 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 de Filosofía de la educación, contenidos de pedagogía general, contenidos de teorías filosóficas 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.

En otros trabajos he estudiado el problema de la racionalidad político-administrativa y la diferencia con la racionalidad epistemológica (Tourriñán y Sáez, 2015; Tourriñán, 2012 y 2016). Para este capítulo es suficiente recordar que (Tourriñán, 2008b, pp. 11-46):

1.- Las razones político-administrativas que legitiman cambios de acción y de concepto no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas:

- Porque los criterios de acción no son criterios epistemológicos exclusivamente.
- Porque los criterios epistemológicos no se cumplen en cada caso concreto de acción.

2.- Origen y desarrollo administrativo de una acción no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Situaciones de este tipo se dan cuando denominamos a un centro universitario por el ámbito de conocimiento (Facultad de Educación, por

ejemplo) en lugar de hacerlo por el conocimiento del ámbito (Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Pedagogía, por ejemplo) que sería lo propio de las facultades. A nadie se le ocurriría decir Facultad de los dientes, en lugar de estomatología, o facultad de la salud, en lugar de Medicina o facultad de las lenguas, en lugar de filología, pero esa confusión, inducida administrativamente, condiciona y orienta la actividad de conocimiento en ese centro.

- 3.- 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 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 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 otros ámbitos de investigación que no se fomentan. Precisamente por eso, nos podemos encontrar con un texto legal que se denomina ley “de la” ciencia, en lugar de Ley “de” ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada o como si pudiera haber una ley que legislara “toda” la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones.

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 esta 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.

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 (Tourrián, 1989, 2008a y 2019d):

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. 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 (Tourriñán, 2019c y 2019d).

La disciplina filosofía, en forma de filosofías de la educación y de filosofía de la educación, junto con la disciplina de Pedagogía, en forma de pedagogía general, pedagogía comparada, didáctica y las pedagogías aplicadas junto con las disciplinas aplicadas derivadas de otras ciencias (psicología de la educación, sociología, biología, etc.) están integradas en los planes de estudios de las posibles carreras de pedagogía. Negar la subsidiariedad, la complementariedad y la necesidad de cada materia en la formación de profesionales de la educación carece de fundamento epistemológico y pragmático, tal como acabamos de argumentar en este epígrafe.

4. Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada y teoría interpretativa de la educación

Las *disciplinas científicas son generadoras* de conceptos propios de su ámbito de estudio, 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 generadora tiene conceptos propios y 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 o investigación aplicada del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora (Tourriñán, 2019c, pp. 17-84).

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, diagnóstico 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 “educación” y “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 educación, 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.

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, 2017).

Y todo esto se aplica también a la Filosofía como disciplina con autonomía funcional, de tal manera que la Filosofía, con sus disciplinas académicas sustantivas (ética, metafísica, ontología, lógica, etc.), puede generar disciplinas aplicadas en la misma medida que hay otros ámbitos de realidad (la educación, en nuestro caso,) susceptibles de ser interpretados en términos filosóficos. La filosofía como concepción de vida, como cosmovisión y la filosofía como método lógico, analítico, fenomenológico, crítico y hermenéutico puede generar filosofía de la educación como disciplina aplicada. Y, además, la Filosofía, con sus disciplinas académicas sustantivas (ética, metafísica, ontología, lógica, etc.), puede generar disciplinas aplicadas

en la misma medida que hay otros ámbitos de realidad (la educación, en nuestro caso,) susceptibles de ser interpretados en términos filosóficos. La filosofía no es solo la filosofía de la educación, porque la filosofía no es solo filosofía aplicada y mucho menos es solo la filosofía de la educación (porque hay más filosofías aplicadas).

Y de este modo, para mí, queda probado que la Pedagogía no es la Filosofía y la filosofía no es la filosofía de la educación. La Filosofía de la educación forma parte de las materias de la carrera de Pedagogía, en forma de filosofías de la educación o teorías filosóficas de la educación, o en forma de filosofía de la educación y aplicación de la filosofía (teoría interpretativa, lógica, crítica, analítica o fenomenológico-hermenéutica) y no se confunde con la Pedagogía general, ni con la Pedagogía como disciplina científica que genera el núcleo focalizador de la carrera de Pedagogía y de las Facultades de Pedagogía.

5. El sentido de acción es más pedagogía y el sentido de vida es más filosofía

En mis clases del máster universitario de “Investigación en Educación, diversidad cultural y desarrollo comunitario”, cuya acreditación de título oficial ha sido renovada en el Consejo de Universidades, a través de la correspondiente Comisión de Verificación y Acreditación (Resolución 4311773), el alumnado de la materia “La toma de decisiones en política educativa” tienen que realizar un trabajo en grupos de cuatro, como actividad práctica en sesiones interactivas cuya finalidad es entender la complejidad estructural de la decisión en política educativa, de manera que, comprendiendo el campo propio de la decisión de política educativa, no la confundan con una decisión técnica, con una decisión de la sociedad civil o con una decisión individual de una persona privada. Se trata de entender que, por definición, los profesionales de la educación, ni son charlatanes opinómanos de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida (Tourrián, 2020d, pp. 202-205).

A lo largo del trabajo de prácticas cada grupo de trabajo ha de poner un ejemplo que permita distinguir, respecto de una cuestión concreta del tema de trabajo elegido por el grupo, una actuación de política de la

educación, una actuación de política educativa, una actuación de educación política y una actuación de politización de la educación.

Además, dado que la complejidad estructural de la decisión implica distinguir dimensiones y ámbitos de libertad, el trabajo debe permitir observar que una misma persona puede actuar como individuo, como político y profesional, asumiendo la distinción entre dimensiones de libertad, grados de libertad y ámbitos internos y externos de libertad.

Para todo eso, cada grupo usa en su discurso las formas de conocimiento pertinentes y garantizan la diferencia de discurso cuando hablan de libertades formales y de libertades reales. Y de la misma manera pertinente han de manifestarse en su escrito las diferencias entre argumentar acerca del derecho “a” la educación y acerca del derecho “de” la educación. Se trata en definitiva de comprender que, en el paso del conocimiento a la acción, los medios y las oportunidades se usan y vinculan a condiciones espacio-temporales y a condiciones axiológico-culturales específicas que deben ser explicitadas.

El punto final del trabajo es razonar acerca de la legalidad y la legitimidad de una decisión en política educativa, comprendiendo que esta, conceptualmente, no anula la decisión del técnico, ni la decisión de la sociedad civil, ni la decisión individual personal. El reto es afrontar el problema de la relación “sociedad, poder y legitimación” en cada decisión que debe definirse en términos de relación justicia-poder-verdad. La legitimidad política reclama también legitimidad ética y legitimidad técnica y es obvio que no siempre hay convergencia entre racionalidad político-administrativa, racionalidad moral y racionalidad epistemológica.

Precisamente por eso, cada grupo, en las conclusiones del trabajo, debe justificar: 1) qué aporta el contenido del trabajo respecto del objetivo fundamental de la materia del máster, que es dar respuesta a la pregunta “qué aporta la sociedad a la educación (crear un sistema educativo de calidad)” y 2) cómo el contenido del trabajo apunta o se refiere con su significado a cuestiones relacionadas con la condición axiológico-cultural, con la condición espacio-temporal o con la convergencia entre racionalidad epistemológica y político-administrativa en las decisiones políticas.

El trabajo se hace así, porque 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, para los que politizan la educación, lo “aprobado-probado” políticamente queda, de manera errónea y fundamentalista, probado moral, social y pedagógicamente (Tourrián, 2008b, pp. 11-50).

Esa diferencia básica debería servir para establecer un punto de partida que no confundiera una expresión con otra. Respecto del ámbito de conocimiento “ciencia” también podemos usar esas cuatro expresiones con significado equivalente al que tienen en el ámbito “educación”: “Política de la

ciencia”, “Educación del científico y educación con el área de experiencia científico-tecnológica”, “Política científica” y “Política en la ciencia o Politización de la ciencia”.

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 que el hombre pueda 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. Pero 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 por medio de la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie.

Es necesario para ejercer la relación educativa con competencia técnica comprender la diferencia entre obrar técnico, obrar político y cuidar y educar desde el punto de vista de la relación sujeto-objeto. Hay que entender el significado de la decisión técnica como decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene. Podemos afirmar, de acuerdo con lo establecido y con

independencia de ulteriores argumentaciones, 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.

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 y así lo hemos mantenido coherentemente en mis investigaciones. También es un hecho que la educación implica cuidado como atención moral al educando. Y ambas afirmaciones no son contradictorias ni excluyentes; son compatibles con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política, de la decisión moral personal y de la decisión ética orientada al logro de la justicia. Negar la compatibilidad es caer 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: la educación. La decisión técnica en educación implica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja, que educamos personas, sujetos morales. Ser un buen técnico en educación significa que obramos técnicamente y adoptamos decisiones técnicas que, fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabajamos, asumen que la relación fines-medios siempre está referida a un objeto que es sujeto moral: el educando.

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. 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 (de fines y medios fundados en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja) 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 (Tourinán, 2017, pp. 569-644).

La educación, igual que la salud y la vivienda son políticas, porque la educación, la salud y la vivienda son bienes comunes y la política se ocupa del bien común. Pero de ahí no se sigue que la salud, la vivienda y la educación se resuelvan con la política sanitaria, la política de vivienda y la política educativa. Los médicos, los pedagogos y los arquitectos, no son políticos, sino técnicos. Y, para ser político, no hace falta ser pedagogo, médico o arquitecto, pero, para ser pedagogo, hay que saber Pedagogía, es decir, dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, que se adquiere en las carreras que se imparten en las facultades y escuelas profesionales.

Si los razonamientos anteriores son correctos, mentalidad y mirada pedagógicas son técnicas, su ámbito de decisión no es la ética o la política, sino la pedagogía. En este epígrafe cabría concluir que la pedagogía trabaja el sentido de acción y la filosofía nos forma para decidir el sentido de vida que vamos a dar a nuestra existencia. Voy a ser no sólo un agente actor de lo que me dicen, sino que me convierto progresivamente en un agente autor de mis propios proyectos y orientación vital. Y esto no se logra sin la aportación de la filosofía.

Nada de lo dicho obliga a confundir la mentalidad técnica, la mentalidad política y la mentalidad filosófica y ética. 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 opiniónmanos 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, que siempre reclama una reflexión filosófica para llegar a ser una relación entendida e integrada en el sentido de vida que cada uno debe definir y hacer suyo.

Y todo esto se programa para comprender, desde la perspectiva pedagógica, que, siendo distinto el significado de sistema escolar, sistema educativo y sistema cultural, la sociedad aporta a la educación el desarrollo del sistema escolar y del sistema educativo de calidad, poniendo en práctica una política educativa con legitimación técnica y ética dentro del sistema cultural.

Y dado que debe haber coordinación entre la política cultural y la política educativa, porque toda educación es en sentido genérico cultura, se sigue que el reto de la educación de calidad es *vertebrar sistema cultural, sistema educativo y sistema escolar, haciendo realidad*, desde la política y contando con la sociedad civil y la competencia técnica, *las ciudades educadoras* (que conjugan sistema escolar y sistema educativo dentro del sistema cultural por medio de procesos formales, no formales e informales de intervención) y *las ciudades creativas* (que conjugan sistema escolar, sistema educativo y sistema cultural respecto de la diversidad creativa y la construcción de símbolos desde las áreas de experiencia cultural por medio de las instituciones) (Tourrián, 2020b).

La formulación básica de ese problema, desde la filosofía de la educación, fue argumentado por Reboul como el dilema entre *Transformar la sociedad o Transformar la educación* (Reboul, 1972, pp. 89-112). Hoy

sabemos que transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación para educar al hombre de tal manera que, estando educado, decida, si procede, transformar la sociedad; es decir, transformamos la educación para educar al hombre y que decida si procede y cómo transformar la sociedad. Y, por eso, hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana, integrando sentido de vida filosófico y sentido de acción pedagógico (Tourrián, 2014, 2015 y 2023).

Hay un salto cualitativo respecto de la buena educación cuando asumimos que la educación de calidad tiene que ver con los profesionales de la educación y con el conocimiento que les da competencia técnica para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando con objeto de que este esté capacitado para decidir, realizar y dar sentido a su proyecto de vida, como agente actor y autor de ese proyecto y de los procesos y actos que ello conlleve. El profesional muestra y demuestra que ha adquirido en la carrera de Pedagogía competencia específica y especializada cada vez que ejerce su función, que se resume en ser capaz de valorar como educativo cada medio que utiliza, construyendo ámbitos de educación, haciendo diseños educativos y generando la intervención pedagógica derivada (Tourrián, 2022a). 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 (Tourrián, 2022b y 2021b). Y a todo esto contribuye la reflexión filosófica, como cosmovisión, como metodología de análisis y como aplicación a la educación de la ética, la ontología, la metafísica o la antropología, porque el sentido de vida es filosófico, sin lugar a duda, pero eso no supe ni anula la indagación pedagógica necesaria para intervenir y saber cómo hacerlo pedagógicamente.

6. Mentalidad pedagógica y mentalidad filosófica no se confunden, son diferentes y se complementan en la formación del pedagogo

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 (Febvre, 1953; Ariès, 1978; Revel, 1986; Duarte, 1986; Le Goff, 1988; Barros, 1989). 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 (Touriñán, 2020a, pp.43-52).

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; Charon, 1971; Coret, 1978; Arendt, 1974; Maslow, 1982; Buber, 1976; Küng, 1979; Damasio, 2010; Scheler, 2003; Gehlen, 1980; Gevaert, 1976; Gómez, 2005; Laín, 1999; Lévinas, 1993; Pinker, 2003, 2007 y 2012; Touriñán, 2014). 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 (Tourriñán, 2016).

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 (Tourriñán, 2017).

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 (Tourriñán, 2020e y 2023a).

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 (Tourriñán, 2023b). 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-práctica 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 que implícita o explícitamente he ido formulando: ¿Que nos puede decir la filosofía y la educación a 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, ¿Formamos para elegir en lugar del educando su modo de vida o formamos para que esté preparado para elegir su modo de vivir y construir su trayectoria?

De este cuestionario no se escapan ni la filosofía, ni la pedagogía, y ambas deben contribuir a la educación con sus competencias. 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.

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 sin confundir sentido filosófico y sentido pedagógico.

El maestro ejerce como profesional de la educación la función pedagógica y gracias al conocimiento de la educación que ha obtenido genera hechos y decisiones pedagógicas en su ámbito de competencia.

El maestro sabe que 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. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etcétera, pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones lógicas inherentes a su significado. Así, la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canalpropagandístico de las ideas políticas del grupo dominante y será una prueba evidente, en la práctica, de que mentalidad pedagógica y mentalidad filosófica no son incompatibles, sino complementarias en la formación del pedagogo.

7. Los sentidos filosóficos de la educación plasmados en la orientación formativa temporal de la educación no anulan ni disminuyen la competencia pedagógica necesaria para educar

Se habla de fines de educación, de objetivos de la política educativa o metas generales de la educación, pero cuanto más tratamos de comprender su contenido, más fuerte es la convicción de que no nacen del conocimiento de la educación, sino de la reflexión filosófica respecto de las exigencias sociales, culturales y morales. Dado que la filosofía es una forma adecuada de armonizar intereses contrapuestos y distintos, los fines serían propuestas, armonizadoras o equilibradoras, de esas exigencias (D'Hainaut, 1983, p. 43).

Se habla de fines de la educación, pero, cuando se busca su justificación, se identifican absolutamente con expectativas sociales, social y moralmente sancionadas como metas. En este caso, se asume erróneamente que "educación" es simplemente un marco de referencia para resaltar el área de interés en la que trabajamos, pues, no hay nada en educación que genere su propia valiosidad, al margen de lo que la sociedad espera de ella. La cuestión así planteada es fundamental, porque, en el fondo, lo que se está

planteando es, si las expectativas sociales se convierten automáticamente en metas de educación, o si, por el contrario, el conocimiento de la educación tiene algo que decir respecto de la legitimación técnica de esas expectativas. D. K. Wheeler, en su trabajo acerca del desarrollo del currículum escolar planteó esta cuestión con cierto detenimiento y afirma lo siguiente:

"Al reunir todos los fines educativos propugnados a lo largo de medio siglo, como acabamos de hacer en estas últimas secciones, resulta cada vez más evidente que a este nivel es muy difícil, por no decir imposible, distinguir entre fines del proceso total de socialización y fines particulares que caen dentro del dominio de la educación (...) Podría parecer que estos fines de la educación, expuestos por individuos o comisiones, no son tanto metas que hay que alcanzar como puntos de vista sobre la idiosincrasia de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad (...) Tal y como están definidos, parece que se trata de propuestas generales sobre modelos de conducta deseable de los individuos sociales y, por lo tanto, son víctimas de las dificultades semánticas y lógicas que afectan a las propuestas hechas en este terreno" (Wheeler, 1976, p. 91).

El libro de Wheeler, que se publicó en 1967, busca una solución en la que los criterios educativos requieren algo más que ser expectativas sociales legalmente reconocidas. En cualquier caso, su diagnóstico de la situación nos sirve para comprobar que en nuestros días no estamos muy alejados oficialmente de esta ambigüedad (García Garrido, 2006; Gimeno, 1998; Elvin, 1973; Colom, 1987). Si repasamos los objetivos educacionales que aparecen en los textos legales cabe llegar a la conclusión errónea de que las finalidades son solo criterios de decisión externos al sistema. De alguna manera podría afirmarse que desde esta ambigüedad resulta plausible mantener, por tanto, que las finalidades del sistema educativo son las funciones que desempeña el sistema como resultado de las expectativas sociales y que podemos resumir en las siguientes (Tourrián 2014, pp. 619-639):

- Función conservadora o reproductiva.
- Función creadora o renovadora.
- Función socializadora.

- Función regularizadora del modo de comportamiento.
- Enseñanza de pautas de conducta.
- Rápida y eficaz educación personal.
- Estabilización social.
- Homogenización social.
- Diferenciación y selección social.
- Integración social.
- Transmisión cultural.
- Desarrollo de la personalidad.
- Imposición del poder.
- Promoción social.
- Promoción de la investigación.

El hecho de poder identificar todas estas funciones pone de manifiesto el fuerte condicionamiento social sobre la finalidad en el sistema educativo. Ahora bien, ese fuerte condicionamiento no prejuzga necesariamente el valor educativo, ni el rol del pedagogo en esta tarea. Lo cierto es que la *condición de sistema abierto*, que es propia del sistema educativo, hace posible que este influya en la sociedad. La cuestión es que la educación no salvaguarda sólo valores, sino que, también y al mismo tiempo, presupone nuevos contenidos axiológicos que expande hacia la sociedad.

Parece pues que la contraposición entre fines de educación y diversidad de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo se resuelve en la misma medida que distingamos el lugar de la decisión técnica y el de la decisión política, respecto de las finalidades. Podemos distinguir finalidades que tienen su origen en el conocimiento de la educación y finalidades que tienen su origen en las expectativas sociales. Hay metas pedagógicas y hay metas educativas nacidas de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo. Las expectativas dirigidas al sistema forman parte de la orientación formativa temporal siempre que se ajusten a las condiciones de legalidad y legitimidad que le son propias y no tergiversen la relación entre decisión técnica, decisión moral y decisión política. En ese sentido, la sociedad es factor de desarrollo educativo, pero al mismo tiempo la educación es factor de desarrollo social y la educación atiende no solo a criterio social, sino a criterios de significado que legitiman la decisión técnica.

Hoy sabemos que transformamos información en conocimiento y este en educación para mejorar la educación, educar al hombre cada vez mejor y transformar la sociedad, si aquel así lo decidiera desde su educación. Precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. Y para eso, desde la Pedagogía, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo y generamos la intervención pedagógica pertinente. No hay una respuesta única a la educación como problema a resolver 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.

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, 2009 y 2012).

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 (Carr, 2014; 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, 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.

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.

Y, así las cosas, podemos concluir que los sentidos filosóficos de la educación plasmados en la orientación formativa temporal de la educación no anulan ni disminuyen la competencia pedagógica necesaria para educar,

sino que más bien ponen de manifiesto el carácter diferencial y complementario de pedagogía y filosofía en la formación de pedagogos.

8. Transformamos información en conocimiento y, en perspectiva mesoaxiológica, ese conocimiento en educación para educar al hombre y, si este así lo decidiera con su educación, para transformar la sociedad

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.

La pregunta “Dónde está la educación” tiene una respuesta directa: donde está la actividad común de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos-. 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 (/Tourriñán, 2014a).

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.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad común 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 la condición humana. 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 (Tourrián, 2015).

En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, desde la Pedagogía. Para educar, construimos ámbitos en los que se asume el significado de 'educación' y se responde, desde la arquitectura curricular, a las exigencias educativas de la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la orientación formativa temporal, de acuerdo con las oportunidades. A la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado educativamente, es decir, como "*ámbito de educación*", y por eso la *Pedagogía es Meso-axio-lógica* (medio-valor-comprensión; valoramos cada medio utilizado en la intervención, comprendiéndolo como educativo) y educamos CON las áreas culturales, con fundamento en la decisión técnica que es la que me permite valorar el área cultural como educativa, construyendo el ámbito de educación común, específico y

especializado que corresponda, generando el diseño educativo apropiado y realizando la intervención pedagógica requerida en forma de acción concreta, controlada y programada (Touriñán, 2023c).

Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que resumo en este capítulo en los siguientes postulados (Touriñán, 2020a, 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 se produce 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.*

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. 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.

Se trata de entender que, en el marco del desarrollo humano, 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.

La educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores, pues, dado que no tenemos que ser todos lo mismo en la vida necesariamente, se infiere que cada uno sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás. Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se

sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida. Y esta relación entre educación y valores es la que hace de la educación en valores sea una necesidad inexorable. La educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. Tenemos que conocer, estimar y elegir valores; la educación en sí misma es un valor, enseña valores; y cuando educamos, estamos eligiendo valores, porque nos marcamos fines y las finalidades son valores elegidos. Y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la *relación medio-fin*. La relación educativa, desde la condición fundamentante del valor, se hace de carácter axiológico y se entiende necesariamente como educación en valores para la construcción de procesos y de hábitos operativos de elección que se concretan en creación de sentido responsable de acción, desde la perspectiva de vincular medios y fines. La educación solo tiene significado desde la condición fundamentante del valor.

Entendemos que, en esta propuesta de procedimiento, la familia, la escuela, el Estado y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos.

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 legitimada y legalizada en la Constitución. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a la formación en la escuela ante *un nuevo reto de arquitectura curricular*, teniendo en cuenta la condición de experto en educación para el profesor, porque se trata de hacer posible para los alumnos la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados y el uso y disfrute de las posibilidades educativas escolares y extraescolares sin competitividad excluyente entre ellas.

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 (Tourriñán, Dir., 2012, pp. 3-108; Tourriñán, 2017, cap. 7).

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 predica de la tarea de educar, a la hora de atender a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourriñán, Dir., 2012).

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.

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, en cada orientación formativa, del significado de educación que es definido por medio del conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja. Y de este modo filosofía y pedagogía contribuyen a hacer que cada educando no solo sea un agente actor de lo que le dicen o proponen, sino, cada vez más, el agente autor de sus proyectos, sentido de acción y sentido de vida.

9. A modo de conclusión. Entre la Filosofía aplicada a la educación y la Pedagogía hay objeto de estudio compartido, hay especificidad diferencial entre ellas y ambas aportan a la formación del pedagogo

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 entendidas esta como una teoría práctica, 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 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, 2008 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 (Tourriñán y Sáez, 2015).

El criterio básico del lenguaje común sobre el significado de educar es el 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.

Y el segundo criterio del lenguaje común es el 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.

Esto significa que, si yo estoy usando el comunitarismo como instrumento de educación, debo tener el conocimiento verdadero del comunitarismo al nivel suficiente para enseñarlo, pero yo, como pedagogo, no soy el creador de esos conocimientos.

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 (Tourrián, 2020b).

En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos 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 práctico, 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 prácticos 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. Existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica.

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento*. J. M. Touriñán (1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les es propio y no es suficiente o tratar de resolver la capacidad de resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina, y la diferencia entre la lógica de saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer), no subsume la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y ni la lógica de enseñar subsume y resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la

educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera (Tourrián, 1987a, 1987b, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020a, 2022a y 2023a).

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda provechosa de investigación pedagógica desde la propuesta paradigmática de Shulman bajo los conceptos de “conocimiento de la materia que se enseña” (*Content Knowledge-CK*) y “conocimiento de la enseñanza de la materia” (*Pedagogical Content Knowledge-PCK*). El profesional de la enseñanza ha adquirido y mejorado su competencia técnica desde esa distinción, sin lugar a duda (Shulman, 1986a, 1986b y 1987; Ashton, 1990; Yildirim, 2023; Schmidt, Misha *et al.*, 2009; Innerarity, 2022). Pero es un hecho que no basta con enseñar para educar, porque los criterios que definen educar no son solo los de enseñar. Y tampoco basta con mejorar nuestro modo de conocer, para educar, porque educar exige no solo conocer, sino también actuar. No se resuelve la educación planteándola solo como una cuestión de didáctica, general o específica, o como un problema de pedagogía cognitiva.

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 Didáctica o bien como Pedagogía cognitiva, en determinados casos, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo por medio de la enseñanza y a cómo mejorar nuestra capacidad cognitiva, hay que responder, no sólo a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, sino 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. Hay un conocimiento pedagógico propio de “educación” que 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, es obvio que las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque con fundamento en el significado propio de esos términos podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva.

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 (Tourriñán, 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).

Se trata de entender que, por definición, 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 (Tourriñán, 2020d, pp. 202-205; Perrenoud, 2001, 2004a, 2008 y 2004b).

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 (Tourriñán, 2017). 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 (Tourriñán, 2020c y 2023d).

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) (Tourriñán, 2022).

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. Y para todo esto tenemos que usar la filosofía de la educación en singular y en plural. Usamos las filosofías de la educación, en plural, para

entender las diversas cosmovisiones que se han ido generando; usamos la filosofía de la educación, en singular, para construir, según convenga, un pensamiento crítico con metodología histórica, hermenéutica, dialéctica, fenomenológica y analítica del lenguaje y de los acontecimientos, con sentido transdisciplinar; y también usamos la filosofía aplicada a la educación para hacer antropología filosófica de la educación, ontología de la educación, metafísica de la educación, ética de la educación y lógica de la educación (Tourrián, 2021a, pp.73-102). Otra cosa es si todo eso lo hacemos en una sola asignatura de la carrera de Pedagogía a la que denominamos Filosofía de la educación o de otro modo o lo hacemos en varias asignaturas o en disciplinas distintas. Pero, en cualquier caso, si en la asignatura impartida se integran contenidos de diferentes disciplinas, debería hacerse sin ocultar las razones epistemológicas que distinguen los diferentes contenidos integrados en la asignatura impartida.

10. Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. y Collado, J. (Coords.) (2023). *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política* (pp. 269-301). Barcelona: Península (original de 1954).
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Ariès, Ph. (1978). L'histoire des mentalités. En J. Le Goff (Dir.), *La Nouvelle Histoire* (pp. 402-423). París: Retz.
- Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education*, 41 (3).
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barros, C. (1989). *Historia de las mentalidades, Historia social*. Disponible en <https://ojs.ehu.eus/index.php/HC/article/view/19598/17492> (consultado el 7 de febrero de 2023).
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.
- Bouthoul, G. (1970). *Las mentalidades*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Brent, A. (1983). *Philosophy and Educational Foundations*. Londres: George Allen and Unwin.

- Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education. En R. C. Anderson *et al.*, *Schooling and the Adquisition of Knowledge* (pp.1-17). Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Buber, M. (1976). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de cultura económica.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy*. Vol. 7. Part. II. Dordrecht: Reidel.
- Carbonell, J. y otros (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 219-230.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillejo, J. L. *et al.* (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- Colom, A. J. *et al.* (1998). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J. (1987). La educación como sistema. En J. L. Castillejo y A. J. Colom (Coords.), *Pedagogía sistémica* (pp. 86-108). Barcelona: Ceac.
- Coreth, E. (1978). *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Barcelona: Herder.
- Charon, J. (1971). *De la materia a la vida*. Madrid: Guadarrama.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino, 2ª ed. (Original de 2010).
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. y R. S. Peters (Eds.) (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation*. Paris: Labor-Nathan, 3ª ed.
- Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid: Revista de Occidente.
- DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. <http://lema.rae.es/drae/>
- Duarte, L. M. (1986). Historia das Mentalidades. (Algumas sugestões de leitura). *Cadernos de Ciências Sociais*, (4), 85-117.
- Eliot, T. S. (1945). *What is a Classic?* London: Faber and Faber Limited.
- Eliot, T. S. (1948). *Notes towards the Definition of Culture*. London: Faber and Faber Limited.
- Elvin, H. L. (1973). *La educación y la sociedad contemporánea*. Barcelona: Labor.

- Febvre, L. (1953). *Combats pour l'Histoire*. París : Armand Colin.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.
- 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.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC. (ampliado en 1992 con el título *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: CEAC).
- García Garrido, J. L. (2006). *La máquina de la educación*. Barcelona: Ariel.
- García-Pelayo, R. (1983). *Minilarousse ilustrado*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Gehlen, A. (1980) *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gómez Pin, V. (2005). *El hombre, un animal singular*. Madrid: La esfera de los libros.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- 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.
- Hegel, J. W. F. (1986). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.
- Ibañez-Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 40(158), 61-71.
- Ibañez-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* (pp. 85-103). Madrid: Universidad Complutense.
- Ibañez 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* (pp.127-135). Madrid: Dykinson.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Khun, T. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Küng, H. (1979). *¿Existe Dios?* Madrid: Ediciones Cristiandad, 2ª ed.

- Laín Entralgo, P. (1999). *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Le Goff, J. (1988). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2002). *Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lucas, Ch. J. (Ed.) (1969). *What Is Philosophy of Education?* Toronto: Collier-MacMillan.
- Marrón, G. A. (2009). ¿Qué es un clásico? Prejuicios e historicidad de la definición). En L. Galán y G. Chicote (Eds.), *Diálogos culturales. Actas de las terceras jornadas de estudios clásicos y medievales* (pp. 615-631). La plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Moreno, E. (1968). *Nosotros y nuestros clásicos*. Madrid: Gredos.
- Mosterín, J. (2000). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Mosterín, J. (2008). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Noddings, N. (1992). *The Challenges of Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha de la edición alemana, 1935).
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*. Barcelona: Laia
- Palop, P. (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, Ph. (2004a) Suffit-il d'être 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 darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico "Formación centrada en competencias". Consultado (16 marzo 2013) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Madrid: Paidós.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Poskett, J. (2022). *Horizontes. Una historia global de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 72 (258), 231-248.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Revel, J. (1986). Mentalités, en A. Burguière (Dir.), *Dictionnaire de sciences historiques*, París: PUF.
- Rey, A. (1959). *La ciencia oriental antes de los griegos*. México: Uteha.
- Romero, F. (1961). *Ubicación del hombre*. Buenos Aires: Columba, 3ª ed.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada (Original de 1938).
- Schmidt, D. A., Mishra, P. y otros (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 123-149.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.
- Shulman, L. S. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-11.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Strong, E. W. (1966). *Procedures and Metaphysics*. Olms: Hildesheim.
- Tibble, J.W. (1969). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya. Vid. et. (2023), *Conocimiento, objeto y método en la investigación de la educación: (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la neutralidad, competencia para educar con valores*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 6). Santiago de Compostela: JmtI-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-4-4).

- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-36. Vid. et. (2023), *Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 4). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-2-0).
- Touriñán, J. M. (1990). 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. (2008a). Teoría de la Educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2008b). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa. En J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación* (pp. 11-50). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela-IGESIP (Instituto galego de seguridad internacional e da paz).
- 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. (2012). 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* (pp. 287-306). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía,
- 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. Vid. et. (2023), *Conocer áreas culturales*,

- enseñar áreas culturales y educar CON las áreas culturales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe (Libro 2). (ISBN: 978-84-921846-0-6).
- 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* (pp. 57-92). Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Vid. et. (2023), *Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 8). ISBN: 978-84-921846-6-8.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª edición de 2016).
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez. Vid. et. (2023), *Principios de educación, principios de intervención y principios de investigación pedagógica. La Pedagogía General*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 7). ISBN: 978-84-921846-5-1.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira. Vid. et. (2023), *Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 5). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-3-7).
- Touriñán, J. M. (2018). 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.
- Touriñán, J. M. (2019a). ¿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* (pp. 287-330). Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2019b). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 93-115.

- Touriñán, J. M. (2019c). 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. (2019d). 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* (pp. 145-192). Madrid: Dykinson.
- Touriñán, J. M. (2020a). Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020b). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. *Vid. et.* (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. *Vid. et.* (2020), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020d). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.^a C. Domínguez (Coords.), *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 199-268). Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED.
- Touriñán, J. M. (2020e). 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. *Vid. et.* (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. *Vid. et.* (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. (2021a). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo, *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização* (pp. 73-102). São Paulo: Cortez Editora.
- 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. *Vid. et.* (2021), Building Fields of Education

- from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación*, 19 (2), 81-111.
- Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2022b). Construyendo educación de calidad desde la Pedagogía. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92. Vid. et. (2022). 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.
- Touriñán, J. M. (2023a). Signification of Knowledge of Education as a Methodology Principle of Pedagogical Research and the Relevance of Common Activity. *Revista Boletín Redipe*, 12 (1), 17-63.
- Touriñán, J. M. (2023b). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (Coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 59-120.
- Touriñán, J. M. (2023c). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Nueva York-Cali: Redipe.
- Touriñán, J. M. (2023d). *Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. Libro 4. ISBN: 978-84-921846-2-0. Disponible en <http://dondestalaeducacion.com/> y en www.redipe.org
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira. Vid. et. J. M. Touriñán (2023), *Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 3). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-1-3).
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 5ª reimp. 2009.
- Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 291-301.

- Walton, J. (1963). A Discipline of Education. En J. Walton y J. C. Kuethe (Eds.), *The Discipline of Education* (pp. 3-16). Madison: The University of Wisconsin Press.
- Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.
- William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do It? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.
- Yıldırım, Şeyma Ulukök (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19 (2), 135-151.

Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 17)
<http://dondestalaeducacion.com/>

Título:
PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN, EN PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA.
CUESTIONES ACTUALES

José Manuel Touriñán López y Silvana Longueira Matos (Coordinadores)

ISBN: 978-1-957395-36-4

Primera edición, Mayo 2024

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 -incluido 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 Pedagogía
editorial@rediberoamericanapedagogia.com
www.redipe.org

© de la maquetación del texto de cada capítulo: jmtl, 2024
© del texto de cada capítulo: los autores respectivos, 2024
© de la primera edición en Colombia: Redipe

Impreso en Cali, Colombia
Printed in Cali, Colombia