

Principios de educación, principios de intervención y  
principios de metodología de investigación pedagógica.  
La Pedagogía General



José Manuel Touriñán López

**Acceso al PDF completo dentro de esta web en la Sección de  
COLECCIÓN INTERNACIONAL DE PEDGOGÍA MESOAXIOLÓGICA**

**Libros de la Colección Internacional de  
Pedagogía Mesoaxiológica**

**J. M. Touriñán López, Director,**

Premio internacional Educa-Redipe,  
(modalidad de Trayectoria profesional)

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

Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y fundamentos  
(ISBN: 978-1-957395-20-3)

Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las  
áreas culturales  
(ISBN: 978-84-921846-0-6)

Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de  
resolución de problemas del conocimiento de la educación  
(ISBN: 978-84-921846-1-3)

Pedagogía General como Teoría de la Educación.  
Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo  
y del conocimiento de la educación  
(ISBN: 978-84-921846-2-0)

Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a  
la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios  
derivados)  
(ISBN: 978-84-921846-3-7)

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  
(ISBN: 978-84-921846-4-4)

Principios de educación, principios de intervención y principios de  
metodología de investigación pedagógica. La Pedagogía general  
(ISBN: 978-84-921846-5-1)

Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la  
intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía  
Mesoaxiológica  
(ISBN: 978-84-921846-6-8)

**Más información:**

<http://dondestalaeducacion.com/>

[https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFAPNMViiX5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFAPNMViiX5_HDz0w)  
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

**Libros de la Colección Internacional de  
Pedagogía Mesoaxiológica**

**J. M. Touriñán López, Director,**

Premio internacional Educa-Redipe,  
(modalidad de Trayectoria profesional)  
<https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de  
conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica  
(ISBN: 978-1-951198-20-6)

Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica  
(ISBN: 978-958-58492-6-6)

Concepto de educación y conocimiento de la educación. The  
Concept of Education and the Knowledge of Education  
(ISBN: 978-1-945570-57-5)

Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica  
(ISBN: 978-84-9745-451-3)

Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la  
construcción de las artes como ámbito de educación  
(ISBN: 978-1-945570-42-1)

Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación  
y convivencia cualificada y especificada  
(ISBN: 978-84-9745-994-5)

Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de  
educación. La función de educar  
(ISBN: 978-1-951198-91-6)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.  
Cuestiones conceptuales  
(ISBN: 978-1-957395-34-0)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.  
Cuestiones actuales  
(ISBN: 978-1-957395-36-4)

Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica.  
Cuestiones aplicadas  
(ISBN: 978-1-957395-41-8)

**Más información:**

<http://dondestalaeducacion.com/>  
[https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzWfApNMVix5\\_HDz0w](https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzWfApNMVix5_HDz0w)  
REDIPE | Red Iberoamericana de Pedagogía

**Colección Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica (Libro 7)**

<http://dondestalaeducacion.com/>

**Título original:**

Principios de educación, principios de intervención y principios de investigación pedagógica. La Pedagogía General

**Autor: José Manuel Touriñán López**

Catedrático de teoría de la educación. Profesor emérito.  
Universidad de Santiago de Compostela

**ISBN: 978-84-921846-5-1**

**1ª edición: Santiago de Compostela, noviembre de 2023.**

**(Edición nueva basada en el contenido del libro de 2016 C-28-2016)**

© Jmtl, 2023

© José Manuel Touriñán López, 2023, 1ª edición.

**Adaptación de PDF a formato libro:**

Agencia Gráfica. Santiago de Compostela

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

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

Impreso en España - Printed in Spain

**José Manuel Touriñán López (edición de 2016):**

Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica

ISBN: 978-84-944007-2-8

Depósito Legal: C-28-2016

**Texto de la edición de 2016 registrado como propiedad de José Manuel Touriñán López en el Registro General de la propiedad intelectual con número de asiento 03/2015/1056. Santiago de Compostela**

Maquetación y diseño 1ª edición de 2016: BelloyMartínez

Imagen de la cubierta 1ª edición de 2016: freepik.com

Distribución 1ª edición de 2016: BelloyMartínez

**Resuelto el contrato y derechos sobre 1ª edición contratados con BelloyMartínez el 23 de noviembre de 2020**

Impreso en España - Printed in Spain

# Índice del contenido

Índice del contenido.....	VII
Introducción del libro editado en 2016.....	XVII
Introducción del libro editado en 2023.....	XXI

## Capítulo 1

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

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

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

## Capítulo 2

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

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

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

### Capítulo 3

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

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

## Capítulo 4

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

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

## Capítulo 5

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

### La libertad compasiva es principio de intervención

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

## Capítulo 6

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

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

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

## Capítulo 7

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

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

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

## Capítulo 8

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

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

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

## Capítulo 9

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

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

## Capítulo 10

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

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

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

## Capítulo 11

### Pedagogía general como teoría de la educación.

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

11.1.	Introducción .....	873
11.2.	La racionalidad de la investigación disciplinar y el conocimiento institucionalizado de la educación .....	874
11.3.	Teoría de la educación como disciplina a investigar. La investigación de la disciplina....	877
11.3.1.	Corriente marginal. El sentido unívoco de la teoría de la educación como “Teorías filosóficas de la educación” .....	879
11.3.2.	Corriente de subalternación. El triple sentido de la teoría de la educación .....	880
11.3.3.	Corriente autónoma. La doble acepción de la teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva.....	885
11.4.	La teoría de la educación como disciplina de investigación. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación y complementariedad metodológica en la construcción del conocimiento de la educación.....	900
11.4.1.	Investigaciones teóricas a cerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación.....	902
11.4.2.	Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación .....	904
11.4.3.	Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación.....	905
11.4.4.	Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la pedagogía.....	907
11.4.5.	La complementariedad metodológica es principio de investigación pedagógica vinculado a los principios de complejidad objetual, de correspondencia objetual y significación en el conocimiento de la educación .....	910
11.5.	Teoría de la educación como disciplina a enseñar. La pedagogía general como disciplina académica sustantiva y como asignatura del plan de estudios. El desarrollo administrativo de la cátedra.....	920
11.5.1.	El contenido de la disciplina académica y de la asignatura de plan de estudios .....	920
11.5.2.	La sistemática de disciplinas.....	923
11.5.3.	Teoría de la educación como Pedagogía general: Desarrollo administrativo de la cátedra .....	928
11.6.	Consideraciones finales. La educación es un ámbito de conocimiento disciplinar y la complementariedad metodológica nos exige experiencia práctica, utilización de principios y generación de principios, para llevar a efecto el diseño educativo .....	952
	Bibliografía.....	963
	Relación de Cuadros, Vocabulario técnico, Línea de investigación y Anexos matriciales .....	1009

INTRODUCCIÓN  
DEL LIBRO  
EDITADO EN 2016

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

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

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

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

finalidades de la educación, a la explicación de la intervención, a la toma de decisiones y a los procesos educativos, sé que no habría sido capaz de concluir y argumentar sobre el significado de la educación, la confluencia del significado y la orientación formativa temporal en el concepto de educación sin el contenido previo elaborado en los libros escritos en 2012 (Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica), 2014 (Dónde está la educación) y 2015 (Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación), pues en ellos avanzo los conceptos de mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y pedagogía mesoaxiológica que son ejes argumentales del fundamento y del discurso de la Pedagogía General que construye ámbitos de educación y afronta la explicación, la interpretación comprensiva y la transformación de cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención.

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

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

Es posible una visión de conjunto del contenido del libro, atendiendo a los cuadros que resumen el contenido de las tesis fundamentales. También es posible aproximarse al contenido del libro haciendo una lectura de la introducción y de las consideraciones finales de cada capítulo, porque entre ambos apartados se logra una síntesis enlazada del contenido de la obra capítulo a capítulo. Además, hay una lectura temática, más analítica, vinculada a los índices de cada capítulo y al índice general, porque el título de cada uno de los epígrafes y subepígrafes detallados en los índices constituyen una formulación de las tesis que se defienden y de los conceptos que se usan y justifican en el correspondiente contenido. Es posible, además, la lectura singularizada de cada capítulo, porque cada capítulo en sí mismo desarrolla el contenido de análisis y prueba. Por último, existe una lectura sucesiva y progresiva de los capítulos que permite alcanzar la visión de la concepción pedagógica que se propugna y se fundamenta a lo largo de la obra, apoyándose en un millar de referencias bibliográficas distintas que son utilizadas en el libro y se recogen alfabetizadas en la bibliografía.

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

El concepto de educación se ajusta a criterios de definición nominal y real. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación; y así se dice que toda acción educativa tiene los rasgos de carácter derivados de la actividad común. El sentido pedagógico inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido pedagógico de la educación cualifica el significado, atendiendo a condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica; y así se dice que toda acción educativa es duradera, territorial, de diversidad cultural y formativa. Si esto es así, y se puede probar, la actividad está presente en toda educación: desde una perspectiva, como principio de intervención y, desde otra, como principio de educación. *La actividad se convierte en el principio-eje vertebrador de la educación* y represente el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. *Uso la actividad para educar, educo la actividad y obtengo actividad educada. El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada*

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

El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido pedagógico inherentes al significado de 'educación' y a los criterios de definición. Desde la perspectiva del carácter y el sentido pedagógico del significado de 'educación' se dice que la acción educativa obedece a los principios de responsabilidad y sentido de acción, de compromiso y originalidad, de identidad-individualización y sentido de vida, de positividad y desarrollo dimensional (Integración afectiva), de cognitividad (Integración cognitiva), de simbolización creadora (Integración creativa), de diversidad y diferenciación, de perfeccionamiento y progresividad, de socialización y territorialidad, de formación interesada (común, específica y especializada —sea vocacional o sea profesional—). Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa.

Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, programada y controlada. Y a todo esto contribuye la Pedagogía General, como se sigue de las páginas de este libro.

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

**INTRODUCCIÓN DEL  
LIBRO EDITADO EN  
NOVIEMBRE DE 2023**

**José Manuel Touriñán López  
Santiago de Compostela,  
noviembre de 2023**

Principio, de manera genérica, es aquello de lo que algo procede, cualquiera que sea la forma de procedencia; es su comienzo, su origen, físico, mental, cultural, etc. Así, podemos decir que el deshielo de la montaña es principio del torrente y del río surgido desde la cuenca de recepción en la falda de la montaña. Y también podemos decir que la proyección de la película X o la celebración del concierto Y son principio de la aglomeración a la entrada, o que la acción de Bruto es principio de la muerte de César, o que la caries es principio de mi dolor de muelas. En este capítulo, el objetivo es analizar diversas aportaciones que nos ayudan a comprender el papel de la metodología en la construcción del conocimiento de la educación. El objetivo, cuando se analiza la metodología, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico y fundamento epistemológico, comprender las garantías de credibilidad o vías de acreditación tiene el conocimiento que alcanzamos. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la metodología como instrumento de creación de conocimiento de la educación y su progresiva adecuación al ámbito que estudia y cómo se justifica que ésta es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación', para que se puedan generar principios de educación y de intervención pedagógica, que es a donde se tiene que llegar con la investigación pedagógica.

El conocimiento de la educación ha crecido a través del tiempo. Se ha convertido en un conocimiento especializado. Y la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica -moral y política-, racionalidad literaria y artística, etcétera), que tienen sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente, teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas, teorías sustantivas y tecnologías específicas, pues se han generado ya términos propios con significación intrínseca a educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse al objeto 'educación', para obtener conocimiento válido para explicar, comprender, transformar estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas.

Todos nos hacemos una representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica, porque, en definitiva, lo que tratamos de obtener en el conocimiento pedagógico es garantía de que tenemos capacidad de resolución de problemas. Desde la complejidad del objeto 'educación', la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica: si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido. Ese es el eje de la mentalidad pedagógica específica, en cuya acción consecuente debe hacerse patente la mirada pedagógica especializada hacia su objeto de estudio e intervención. Qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y cuáles son sus modos de prueba, cuál es su capacidad de resolución de problemas y de qué manera se caracterizan el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa, son cuestiones que cada mentalidad afronta y conforma con visión crítica del método utilizado y de los actos pedagógicos realizados o a realizar.

Cada intervención, tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención y la hace susceptible de ser vista como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Uno de los retos más trascendentes en el desarrollo de la educación como objeto de conocimiento tiene su origen en la complejidad de la educación. En la tarea educativa transmitimos valores, tomamos decisiones y establecemos normas de actuación, Sería imposible trabajar para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para producir en sí mismo un cambio de estado que se considera educativo, si no se pudieran establecer normas de intervención pedagógica y valoraciones.

En la acción educativa la condición fundamentante del valor, la doble condición de agente actor y agente autor en cada acción y el paso necesario del conocimiento a la acción, por medio de la interacción nos exige atender a principios que acrediten nuestro conocimiento, a principios que fundamenten las finalidades adecuadas y a principios que justifiquen la acción. Definir principios es un requisito de la educación como objeto de conocimiento. Y a esta tarea dedicamos este libro.

### 1.1. Principios generales de metodología de investigación, principios específicos de investigación pedagógica, principios de educación y principios de intervención pedagógica no son cuestiones ajenas a la Pedagogía general

En España, el Decreto de 7 de julio de 1944 (BOE de 4 de agosto) que reorganiza la Facultad de Filosofía y Letras, desarrollando los principios de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 (BOE de 31 de julio), determina la existencia en las *Secciones de Pedagogía* de la cátedra de *Pedagogía General y Pedagogía Racional* y adscribe a esta cátedra el desarrollo de la disciplina de Técnica de Investigación Pedagógica.

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las Secciones de Pedagogía mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había establecido y, desde 1966, a la cátedra de Pedagogía General y Racional se le adscriben diversas asignaturas, entre ellas, la de *Fundamentos de Metodología*. Le corresponde, pues, a la Pedagogía general, cuyo objeto es el conocimiento de la teoría, la tecnología y la práctica de la intervención pedagógica (lo que se predica del conocimiento pedagógico, con independencia de las consideraciones diferenciales) abordar los principios de investigación, de intervención y de educación que fundamentan respectivamente el conocimiento de la educación, la acción pedagógica y las finalidades.

Debe quedar claro desde el inicio que este libro no es un libro de didáctica, orientado a los métodos de enseñanza. Existen métodos de investigación científica y tecnológica de la educación y existen métodos de enseñanza. Uno de los productos de los métodos de investigación científica y tecnológica de la educación son los métodos *de enseñanza*. Métodos de investigación y métodos de enseñanza no se confunden:

- a) El método de enseñanza es una ordenación de recursos (materiales, libros, objetos, contenidos a utilizar, etc.) técnicas (motivadoras, intuitivas, verbales, individualizadas, cooperativas) y procedimientos (analíticos, sintéticos, inductivos, deductivos, etcétera) para alcanzar el objetivo propuesto (dominar una destreza, hábito, actitud o conocimiento de una determinada área cultural) de acuerdo con el modelo previsto.
- b) El método de enseñanza es el resultado de la utilización del método de investigación, en el sentido de que la investigación científica y tecnológica construyen respectivamente el modelo educativo (la representación conceptual y el esquema de intervención). El modelo se entiende en este caso como una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad (en nuestro caso, la educación)
- c) El método de enseñanza no es el método de investigación, pues incluso en el caso en que se utiliza el método de investigación para enseñar hay una diferencia. Cuando utilizamos el método de investigación para investigar la clave de la actividad está en la adecuación del método a la estructura lógica descubierta en el objeto a investigar. Cuando utilizamos el método de investigación para enseñar, la clave de la actividad es la adecuación a la estructura personal del sujeto que aprende. Por consiguiente, el orden lógico de la investigación no tiene que coincidir necesariamente con el orden lógico de la enseñanza.
- d) Los métodos de investigación científica y tecnológica en educación se utilizan para otras muchas actividades distintas a las de obtener métodos de enseñanza. Por ejemplo, en las funciones de apoyo al sistema, la planificación y la organización escolar ocupan un lugar destacado. Planificar y organizar un centro escolar requiere alta elaboración científica y tecnológica, el resultado de ésta es una nueva representación del sistema y la construcción de estrategias para modificar los sistemas, pero no la creación de un método de enseñanza.
- e) Identificar método de investigación científica y tecnológica de la educación con método de enseñanza es un error de *metodologismo*, que también se puede entender como la tendencia a reducir el papel de la investigación científica y tecnológica de la educación a la creación de métodos de enseñanza.

Los métodos de investigación en educación se centran en descubrir, justificar y explicar qué y cómo se han producido, se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. Los métodos de enseñanza son sólo uno de los productos de la investigación pedagógica.

## 1.2. La metodología de investigación se ocupa, en nuestro caso, de la manera de construir y desarrollar Pedagogía

A los efectos de este libro, la metodología de investigación es un ámbito de conocimiento disciplinar que versa sobre la forma de proceder en la ciencia y se ocupa específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento, en nuestro caso, Pedagogía. En esta tarea, la metodología busca constantemente una fundamentación cada

vez más segura, pertinente y relevante, con el fin de garantizar cada vez más la homogeneidad de criterios respecto de la identidad, creación y evolución del conocimiento de la educación.

De acuerdo con su etimología, se entiende la metodología comúnmente como la teoría del método, o dicho de otro modo, como el análisis de las razones que nos permiten estudiar y comprender la definición, construcción y validación de los métodos. El conocimiento científico y el conocimiento tecnológico requieren sus propios métodos de investigación. Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos, exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología justifica.

Desde la perspectiva del valor fundamentante del método, conviene insistir en que el método es la forma y manera de proceder en cualquier dominio, es decir, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin. El método es una vía, un medio que tiene relación con y expresa una referencia al fin. El método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción.

El método vale tanto cuanto sea útil y sirva para lograr el fin propuesto. El método se encamina al logro de un fin. El fin es, pues, el límite (buscado) del método con el que no se confunde. No obstante, puede ocurrir que el fin no se alcance nunca de un modo absoluto, y entonces cabe hablar de sucesivos intentos, cada vez más depurados, para conseguirlo. El método establece un proceso para alcanzar un fin; es el proceso que se sigue para conseguir un fin previamente conocido.

En el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la metodología de investigación obedece a los siguientes principios generales: apertura, prescriptividad, pluralismo metodológico y de investigaciones y correspondencia objetual. Esos cuatro principios se configuran como principios fundamentales de la metodología. Si se cumplen estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento.

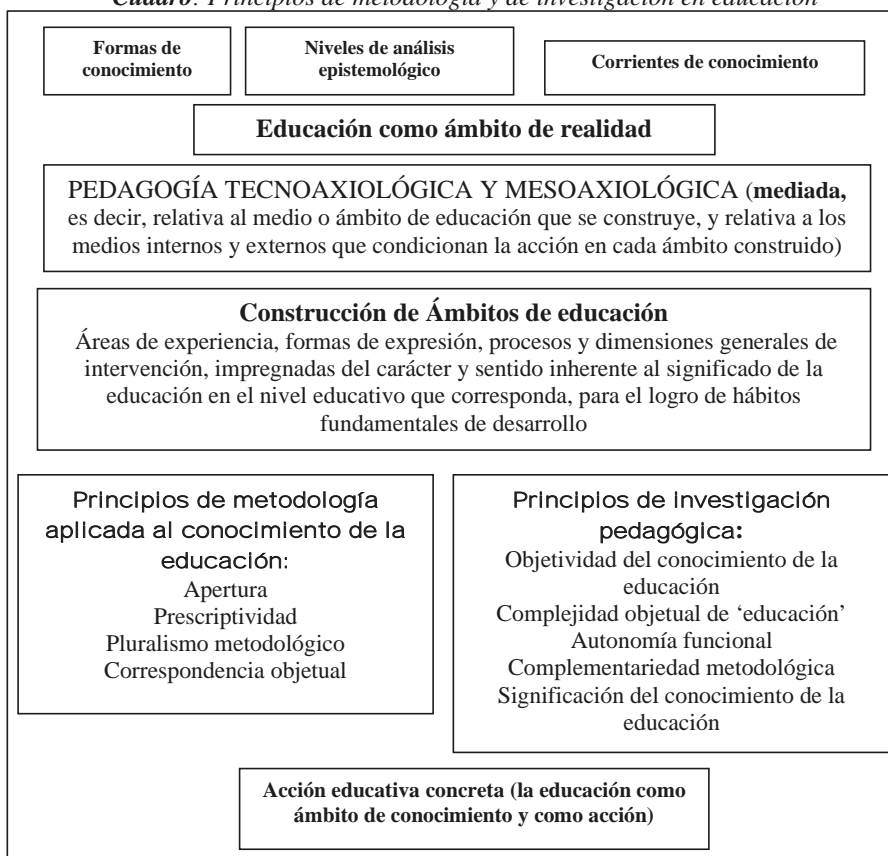
Además, en el ámbito de la educación, estamos en condiciones de defender que la investigación pedagógica obedece a los siguientes principios metodológicos específicos: objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación. Estos principios se configuran como principios fundamentales de la investigación pedagógica. Si cumplen estas características metodológicas, estamos en condiciones de guiarnos adecuadamente, ajustados a procedimiento.

Si pensamos en la educación y no en disciplinas hechas que estudien la educación desde sus presupuestos disciplinares, la focalización metodológica en el propio objeto de investigación (educación), que es complejo, nos lleva a la complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica; un principio que, no sólo es compatible con la autonomía funcional y la dependencia disciplinar, sino también ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' y relacionado directamente con la significación del conocimiento de la educación, es decir, con la

capacidad de resolución de problemas que se le atribuye a ese desde la perspectiva de la relación teoría-práctica.

Hoy, cuando se habla de Metodología, ya se apunta específicamente a las características genéricas que la investigación tiene que cubrir o combinar en la creación de métodos. En este camino, avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación ‘educación’, nos exige desbrozar el problema de la educación como ámbito de realidad cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Se trata de construir ámbitos de educación de manera comprensiva y relativa a un sujeto situado (educando) que elige, se compromete, decide y siente las experiencias de valor que cualifican y determinan sus proyectos de vida y la orientación formativa temporal de su condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourinián y Sáez, 2015, cap. 9). Así las cosas, es mi opinión que el conocimiento de la educación, dentro de una visión integrada de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional, está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad, y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que integran los principios generales de metodología de investigación y los principios básicos de investigación pedagógica formulados y que se resumen en el **siguiente cuadro**, referido a los principios de metodología.

*Cuadro: Principios de metodología y de investigación en educación*



Fuente: Tourinián, 2014a, p. 85. Elaboración propia.

### 1.3. Los principios de intervención pedagógica y los principios de educación fundamentan la acción y las finalidades, respectivamente, y se vinculan a la mirada y a la mentalidad pedagógica

Hemos asumido la nueva edición de este libro convencidos de que principios de intervención no es lo mismo que principios de educación. Los *principios de educación* son los principios derivados de los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado en la definición real de 'educación'. Si algo es educación es porque cumple los criterios de significado y el significado, desde la perspectiva de la definición real, se identifica con la confluencia de criterios de definición y a la definición real de educación pertenecen los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado que se materializa en cada interacción educativa por medio de la actividad común.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación derivan del carácter y del sentido inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido, se dice que toda acción educativa es, atendiendo a la actividad común interna, de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y, atendiendo a la actividad común externa, es de carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador y, al mismo tiempo, atendiendo a los rasgos de sentido, la educación es de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada. Los principios de educación, derivados del carácter y sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción.

La visión crítica que el pedagogo tiene de su actuación en tanto que pedagógica, es una visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de intervención vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios). En cada intervención vinculamos mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción porque nos ajustamos a esos ocho elementos estructurales atendiendo a principios de intervención y a principios de educación.

Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad

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

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

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

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

Desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica se dice que la intervención obedece a principios de realidad y normatividad, de especificidad, especialización y competencia, de autoridad institucionalizada, de libertad compasiva, de actividad controlada, de dirección temporal, de significado y finalidad y de oportunidad organizativa. Son los principios de intervención pedagógica.

Desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común interna (pensar, sentir, querer, elegir hacer, decidir actuar y crear) y de los rasgos de sentido inherentes al significado de educación a partir de la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción (territorial, duradero, cultural y formativo), se dice que la educación obedece a principios de integración cognitivo-comprensiva (*comprensión cognitiva*), de integración afectivo-expresiva (*expresión afectiva*), de compromiso original autóctono (*autenticidad*), de sentido de acción coherente (*responsabilidad*), y sentido de vida idóneo identitario (*individualización*), de integración creativa de signos y símbolos (*interpretación simbólica creativa*), de *socialización* en el territorio, de *progresividad temporal* en el perfeccionamiento, de *diversidad y diferenciación* cultural y de *interés* en la formación común, específica y especializada desde el contenido de las áreas de experiencia cultural. Son principios de educación.

Así mismo, desde la perspectiva de esos mismos rasgos internos de carácter y de los de sentido pedagógico que determinan y cualifican el significado de educación, se infieren las finalidades intrínsecas (autéctonas, nacidas del conocimiento de los rasgos internos del significado de educación). A estas finalidades las denominamos, con rigor lógico, metas pedagógicas. Las finalidades intrínsecas son las que se deciden dentro del sistema 'educación' y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del conocimiento del ámbito

educación, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual sobre educación elaborado con el conocimiento de la educación. Son decisiones técnicas (realizadas dentro de un ámbito específico, el de educación) con fundamento en el conocimiento de la educación para elaborar reglas y normas dentro del propio ámbito de conocimiento. Las metas pedagógicas, fundadas en el conocimiento de la educación, obedecen a criterio lógico de derivación desde los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación y se identifican con: sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental, convivencia, perfeccionamiento, instrucción y formación.

A su vez, desde la perspectiva de los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación), se dice que la educación tiene *carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador* y obedece a principios de *Participación, Rendimiento, Organización, Curiosidad, Implicación e Interacción*. Y las metas pedagógicas derivadas de estos rasgos de carácter son *Diversión, Consecución de resultados, Dominio del objeto de estudio, Búsqueda de conocimiento, Realizar acciones y Colaborar*.

Si esto es así, la educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos y la Pedagogía constituye un cuerpo de conocimiento disciplinar con autonomía funcional que justifica la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación distinto al de las teorías interpretativas, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención, que resumimos en la página XXXI en el **cuadro siguiente** referido a principios de intervención y a principios de educación.

#### 1.4. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo

Asumimos en este libro que intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque en toda intervención educativa haya un componente de intervención pedagógica.

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión), tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención.

A su vez, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar, con, por y para el educando, los fines y medios

*Cuadro: Principios de educación y principios de intervención derivados*



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 797. Elaboración propia.

que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y en el funcionamiento del sistema educativo. La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional, es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse del siguiente modo: “A” (agente

educador) hace “X” (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado “R” (que “B” -agente educando- efectúe las conductas “Y” -explicitadas en la intervención pedagógica de “A”- y alcance el objetivo “Z” -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo).

Esto es así porque: ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica. Un padre educa, un sujeto puede autoeducarse y existen procesos informales de educación. En todos estos procesos, se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica.

El ser humano educa y la deliberación sobre esa actividad práctica puede llegar a convertirse en un estudio sistemático y hacer Pedagogía. La intervención educativa se identifica con la relación que establecemos para realizar la actividad de educar. La intervención pedagógica es la intervención educativa fundada en el conocimiento que la Pedagogía proporciona sobre la estructura, proceso y producto de la educación.

En la intervención pedagógica se debe contar necesariamente en cada caso con sus elementos estructurales, los que corresponden a la acción en tanto que acción y los que corresponden a la acción en tanto que pedagógica (Tourinán, 2014a). En la intervención pedagógica se integran los componentes estructurales de la intervención vinculados a la mentalidad pedagógica específica (conocimiento, función, profesión y relación) y los componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, producto y medios).

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre las expresiones “sé hacer un hijo” y “sé por qué haciendo de ese modo, se hace el hijo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente”. En todos esos casos hay conocimiento de la educación, pero su capacidad de resolución de problemas es distinta. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es una elaboración conceptual derivada del avance del conocimiento de la educación. A medida que el conocimiento de la educación crece, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio u objeto de conocimiento. Contribuyen al conocimiento de la educación como actividad y como ámbito o parcela de realidad cognoscible, enseñable, elegible y realizable diversas disciplinas autónomas y de manera singular, la Pedagogía. La Pedagogía es siempre conocimiento de la educación, que no ha sido entendido en todo momento del mismo modo, pero que, en cualquier caso, es válido, si sirve para educar, por principio de significación del conocimiento de la educación. La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre las expresiones “sé hacer algo” y “sé por qué haciendo de ese modo, se logra ese algo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente”.

Conviene mantener la distinción entre ambos tipos de intervención, porque con ello reforzamos la capacidad de hacer compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con objeto de responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta *qué procesos, tareas y resultados cuentan para educar y qué cuenta como educativo en los procesos, las tareas y en los resultados logrados*. Para ello hay que elegir y valorar en relación con el conocimiento que tenemos de la experiencia educativa, contando con la actividad común.

#### 1.5. La función pedagógica se ejerce desde la actividad común y genera intervención desde las actividades comunes internas y externas

En esta introducción a la nueva edición se asume que la función pedagógica se ejerce desde la actividad común y genera intervención desde las actividades comunes internas y externas

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

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

Desde la perspectiva de la actividad común interna podemos hacer una taxonomía de las actividades tomando como referente el agente educando. Todos convenimos en que, cuando nos educamos, sea auto o heteroeducación, nuestra condición humana nos permite realizar las siguientes *actividades comunes internas*: *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* de voluntad, *operar* (*elegir-hacer* cosas

procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, *simbolizando* la notación de signos: darse cuenta de algo *-notar-* y darle significado *-significar-*, construyendo símbolos de nuestra cultura). Nadie se educa sin estar pensando, sintiendo, queriendo, etc. Educar es mejorar siempre esa actividad común interna y saber usarla para actividades especificadas instrumentales que nos hacen ser cada vez más capaces de decidir y realizar nuestros proyectos.

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

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

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

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

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

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

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

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

es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de sus propios proyectos y actos.

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

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

Y por todo esto, gracias a la actividad común, podemos decir que la educación es un problema de todos y todos contribuimos a ella: todos nos formamos y tenemos que usar la actividad común para educar y educarnos y sin ella no es posible hacerlo. Sin la actividad común no hay educación, no hay interacción y no hay paso del conocimiento a la acción. Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* de voluntad objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* (*elegir-hacer* cosas procesando medios y fines), *proyectar* (*decidir-actuar* sobre la realidad interna y externa orientándose) y *crear* (*construir* algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos: darse cuenta de algo *-notar-* y darle significado *-significar-*, construyendo símbolos de nuestra cultura). A su vez, la actividad común externa (juego, trabajo, estudio, exploración, intervención y relación) usa la actividad común interna en cada acto. Y de este modo puede decirse que *la actividad común es, a la vez, principio-eje directriz de la educación y principio vertebrador de la intervención*. Usamos la actividad común *de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad*. Por medio de la actividad común logramos conocimientos, destrezas-habilidades, actitudes y hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas. Aplicamos los principios de educación y de intervención por medio de la actividad común interna y externa en cada situación, según corresponda. Con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocamos los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común. Sin la actividad común interna es imposible educar y gracias a ella hay interacción, pues solo por medio de la actividad común, en la relación educativa, logramos la concordancia entre sentimientos y valores educativos que es necesaria para pasar del conocimiento a la acción en cada ejecución.

Atendiendo a los rasgos de carácter derivados de la actividad común interna y externa y de los de sentido pedagógico que determinan y cualifican el significado de educación, se infieren las finalidades intrínsecas (autóctonas, nacidas del conocimiento de los rasgos internos del significado de educación). A estas finalidades las denominamos, con rigor lógico, metas pedagógicas. Las finalidades intrínsecas son las que se deciden dentro del sistema 'educación' y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del conocimiento del ámbito educación, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual sobre educación elaborado con el conocimiento de la educación. Son decisiones técnicas (realizadas dentro de un ámbito específico, el de educación) con fundamento en el conocimiento de la educación para elaborar reglas y normas dentro del propio ámbito de conocimiento (Tourrián, 2017a). Las metas pedagógicas, fundadas en el conocimiento de la educación, obedecen a criterio lógico de derivación desde los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación. Las metas pedagógicas vinculadas con los rasgos de carácter derivados de la actividad común interna que se integran en el significado de educar son: *sabiduría, felicidad, determinación, libertad, autonomía, salud física y mental*. Las metas pedagógicas vinculadas con los rasgos de carácter derivados de la actividad común externa que se integran en el significado de educar son: *Diversión, Consecución de resultados, Dominio del objeto de estudio, Búsqueda de conocimiento, Realizar acciones y Colaborar*. Las metas pedagógicas vinculadas con los rasgos de sentido derivados de relación entre el yo, el otro y lo otro en cada interacción que se integran en el significado de educar son: *convivencia, perfeccionamiento, instrucción y formación*. Y todo ello queda reflejado en los **dos cuadros siguientes**, referidos a la relación entre rasgos definitorios, carácter, sentido, principios y finalidades.

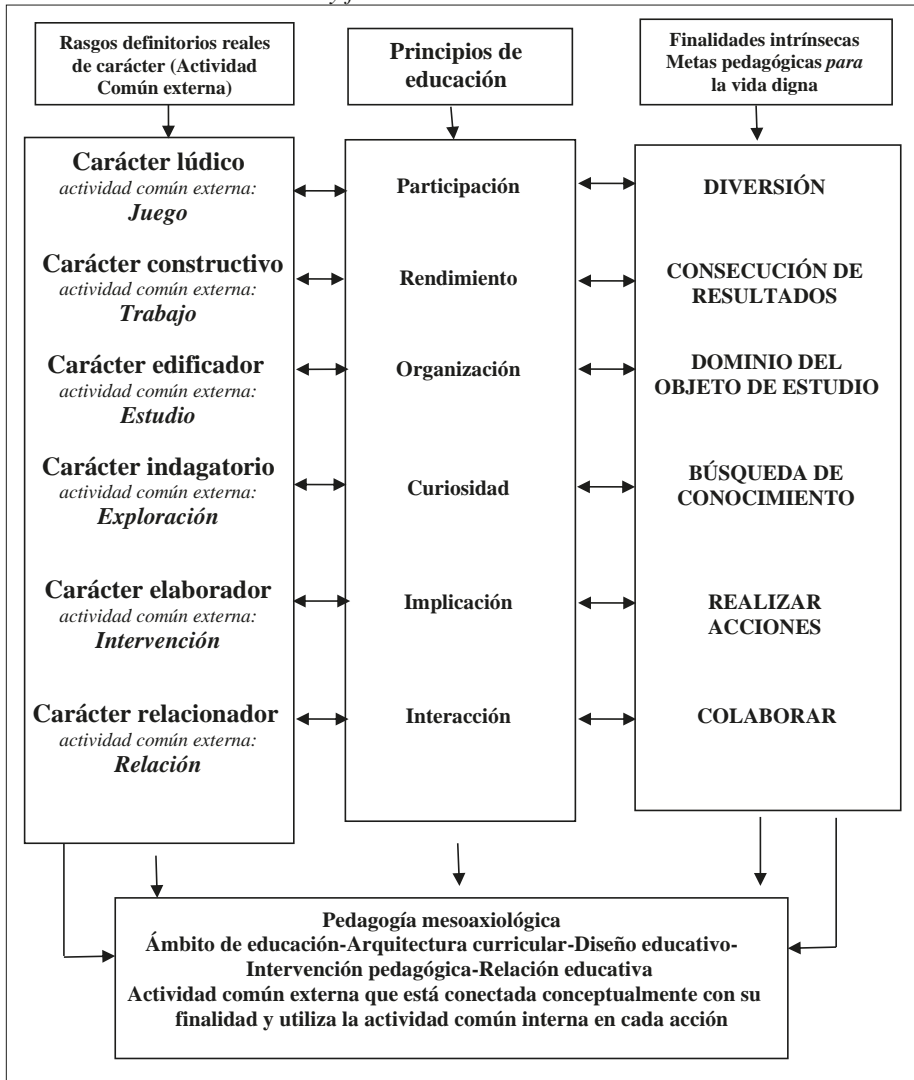
Asumimos, por tanto, en este libro, que educar es, en tanto que actividad, una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real. La actividad educativa, para serlo, requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación derivadas de la actividad común interna (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual), los rasgos de carácter vinculados a la actividad común externa que se ejerza (lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador) y las condiciones de sentido de la educación (territorial, duradera, de diversidad cultural y específicamente formativa), así como los criterios de uso y finalidad.

**Cuadro:** Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común interna y de sentido de educación y principios de educación y finalidades intrínsecas



Fuente: Touriñán y Olveira, 2021, p. 241. Elaboración propia.

*Cuadro: Relación entre rasgos definitorios reales de carácter de la educación derivados de actividad común externa y principios de educación y finalidades intrínsecas*



Fuente: Touriñán y Olveira, 2021, p. 242. Elaboración propia.

### 1.6. La Pedagogía es de perspectiva mesoaxiológica

Para mí, la pregunta por la educación tiene una respuesta directa en Pedagogía. Nos educamos porque tenemos actividad común y podemos actuar interviniendo desde 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-; todos realizamos actividad común externa (jugamos, estudiamos, trabajamos, exploramos, intervenimos y relacionamos); todos realizamos esa actividad en un marco territorial, duradero, cultural y formativo y todos

mejoramos esa actividad en la interacción, para hacernos cada vez mejores agentes actores y autores de nuestros proyectos.

Todas eso lo hacemos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque, cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, ajustando lo que se hace al significado de educar. Tenemos que valorar como educativo cada medio utilizado en la interacción. 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. Ese es el reto de la Pedagogía que yo he definido como reto de la perspectiva mesoaxiológica.

Por medio de la pedagogía general valoramos como educativo cada medio utilizado en la interacción, ajustándolo al significado de educar, hacemos meso-axio-logía (medio-valor-comprensión). En perspectiva mesoaxiológica, transformamos información en conocimiento y este conocimiento en educación. Esto exige entender la relación que hay entre el conocimiento de la educación y el concepto de educación, a fin de adquirir competencia para construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención, de manera que la función de educar sea vista también como competencia técnica que se ejerce en cada caso con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada. Así, para nosotros, la Pedagogía, como disciplina con autonomía funcional, es conocimiento de la educación que valora como educativo cada medio que utiliza. Y esa perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía se resume, conceptualmente hablando, en los siguientes postulados, que tienen Registro de la propiedad intelectual, con número de asiento 03/2022/661 y efectos de 25 mayo de 2022:

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales.* El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando
2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que nos producen es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción
3. *La función pedagógica es técnica, no política,* aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo

4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica*, atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención
5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención*. Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas y que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo al carácter y al sentido de la educación, en un caso, y a los elementos estructurales de la intervención, en otro, de manera que estemos en condiciones de fundamentar, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica. Con todos esos mimbres construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica derivada:

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

En 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 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 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).

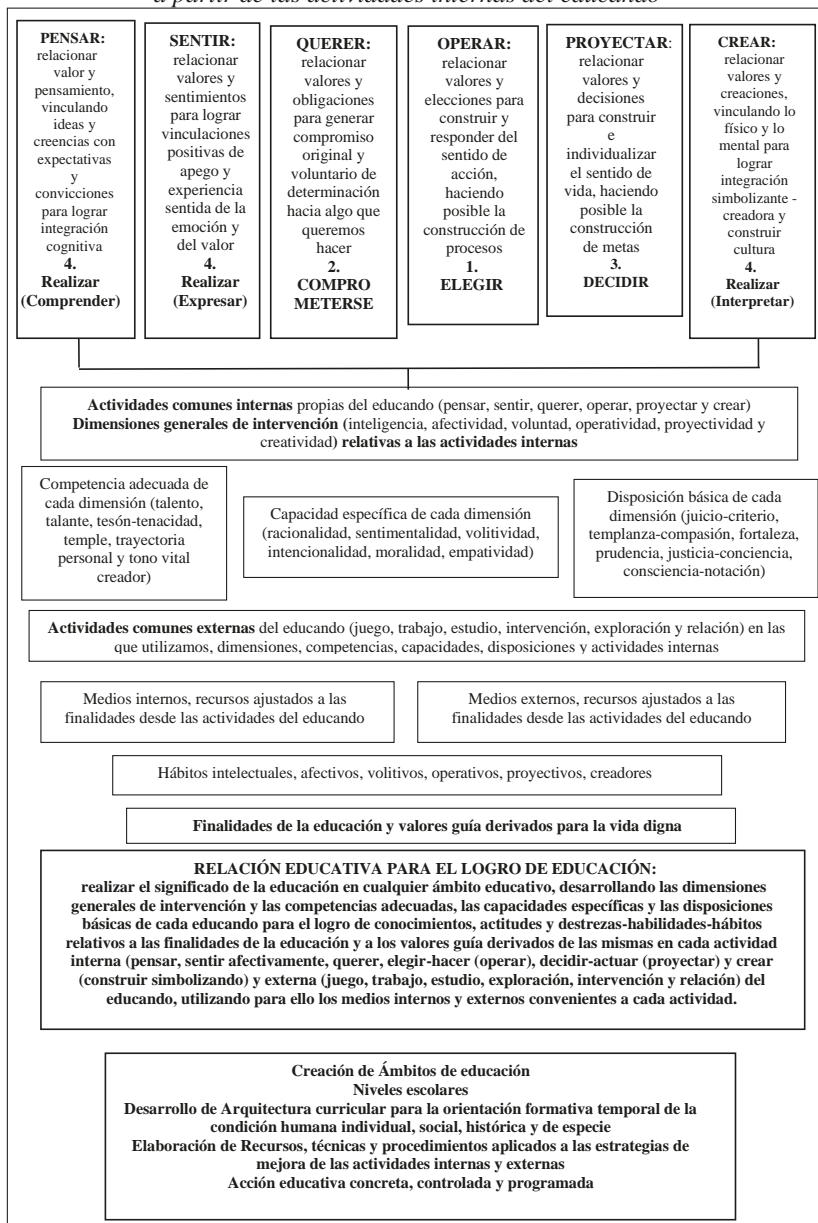
Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera.

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; Perrenoud, 2008). 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. La Pedagogía transforma información en conocimiento y este conocimiento lo transforma en educación ajustándolo al significado de educar. Lo propio de la Pedagogía es generar conocimiento que sirva para educar, de manera que es su objetivo valorar como educativo cada medio utilizado en la intervención. Y para ello construye hechos y decisiones pedagógicas, que permiten explicar, interpretar y transformar cualesquiera estado de cosas, acontecimientos y acciones en educación, construyendo ámbitos de educación, haciendo el diseño educativo pertinente y generando la intervención pedagógica derivada en cada acción educativa concreta, cuya

capacidad de integrar lo propio de la educación queda resumida en el **cuadro siguiente**, referido a la integración de componentes de acción educativa concreta desde las actividades comunes del educando.

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



Fuente: Tourián, 2016, p. 685. Elaboración propia.

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento ‘educación’ nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, tanto que hablemos de las competencias adecuadas para educar (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), como si hablamos, en relación con la educación, de actividad común (actividad estado y capacidad) interna y externa y de actividad especificada (actividad-tarea con finalidad). Esto es así, como ya hemos dicho, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir, obligarse, decidir y sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello exige *integración cognitiva e integración creativa*, para pasar del conocimiento a la acción. Se exige integración cognitiva, porque en cada acción hay que relacionar ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad. Se exige integración creativa, porque en cada acción hay que articular valor y creaciones, interpretando los signos para construir cultura simbolizando; la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad y dar respuesta desde nuestros proyectos a la condición humana individual, social, histórica y de especie.

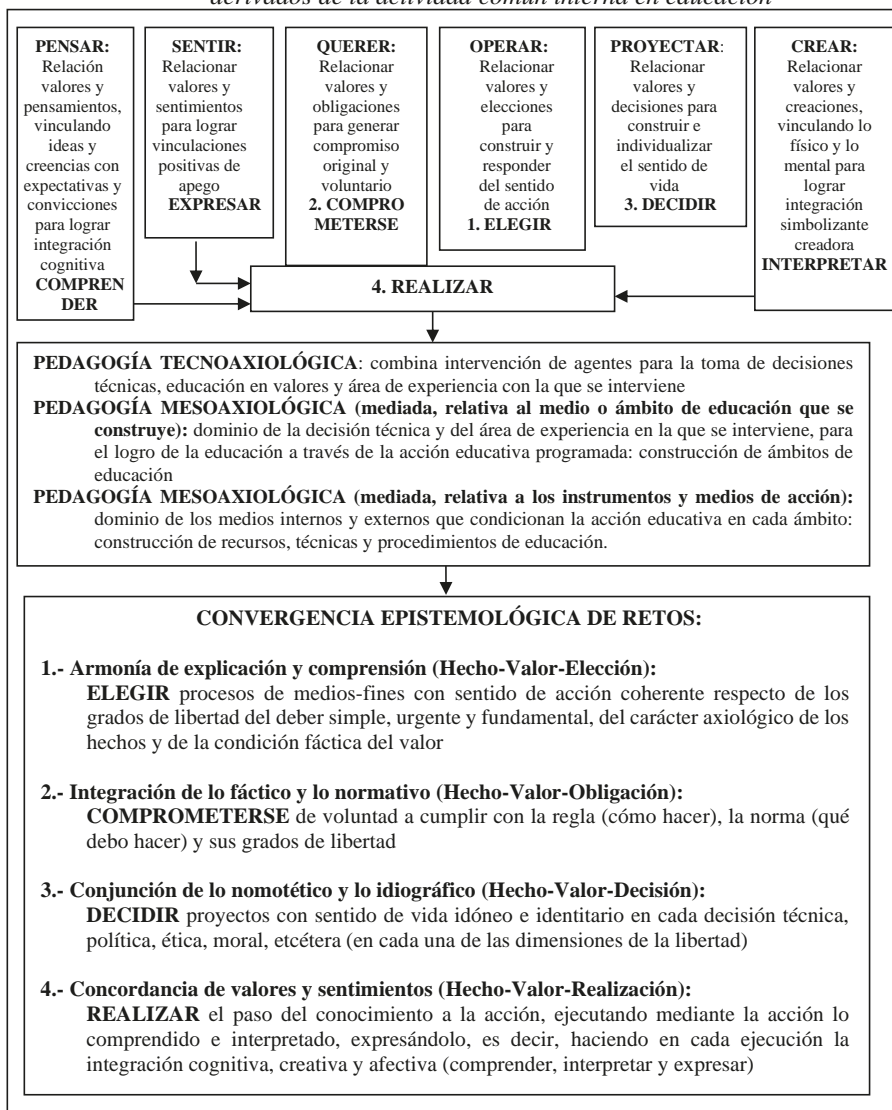
Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora, de manera que se haga efectiva la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiendo entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo.

Elegir, comprometerse, decidir y realizar los valores son cuestiones de investigación que deben ser abordadas desde la exigencia lógica de la complejidad objetual de ‘educación’. Y esto implica asumir los retos epistemológicos de la investigación pedagógica que hemos resumido en este trabajo en el **cuadro siguiente** referido a la convergencia epistemológica de retos de investigación, cuyas denominaciones son:

- La armonía de explicación y comprensión, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y elección (carácter axiológico de los hechos y condición fáctica del valor en la relación fines y medios): elegir
- La integración de lo fáctico y lo normativo, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y obligación (deber simple, deber urgente y deber fundamental): comprometerse
- La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico, porque en la acción educativa se crea una relación entre hecho, valor y decisión (decisión técnica, ética, moral y política): decidir
- La concordancia de valores y sentimientos, porque en la acción educativa se crea una relación de apego o dependencia entre valor y sentimiento de manera que hablamos de experiencia sentida del valor, cuando creamos algo o pensamos algo, para realizarlo, pasando del conocimiento a la acción (ejecutando mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo:

integración cognitivo-comprensiva, creativo-interpretativa y afectivo-expresiva).

*Cuadro: Convergencia epistemológica de Retos de investigación derivados de la actividad común interna en educación*



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 235. Elaboración propia.

### 1.7. Referencias bibliográficas de la introducción a la nueva edición

Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education*, 41 (3).

- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- 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](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- 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: *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.
- Shulman, L. (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.
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Disponible en la dirección <http://dondestalaeducacion.com/>
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira. Hay 2ª edición disponible en 2016.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez.
- 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.
- Touriñán, J. M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2022). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2023). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Nueva York-Cali: Redipe.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIPE-RIPEME.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. y Oliveira, M.ª E. (Coords.) (2021), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos.
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, (302), 165-192.

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.

Yildirim, Şeyma Ulukök (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19 (2), 135-151.

Libros del autor sobre componentes estructurales de intervención pedagógica en los últimos 10 años

-2014: TOURIÑÁN, J. M. *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.

-2014: TOURIÑÁN, J. M. *Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica*. Colombia, Cali: REDIPE.

-2014: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori.

-2014: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), *Política y educación: desafíos y propuestas*. Madrid: Dykinson

-2015: TOURIÑÁN, J. M. *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

-2015: TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.

-2016: TOURIÑÁN, J. M. *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: edición del autor con diseño de Bello y Martínez.

-2016: TOURIÑÁN, J. M. y LONGUEIRA, S. (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIPE.

-2016: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), *Repensar las ideas dominantes en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

-2017: TOURIÑÁN, J. M., *Educación con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Colombia, Cali: REDIPE.

-2017: TOURIÑÁN, J. M., *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.

-2018: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.

-2018: TOURIÑÁN, J. M. y LONGUEIRA, S. (Coords.), *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.

-2018: TOURIÑÁN, J. M., *El concepto de educación y la significación del conocimiento de la educación // The Concept of Education and the Signification of Knowledge of Education*. São Paulo: Edições Hipótese.

-2018: TOURIÑÁN, J. M., *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe-Capítulo de Estados Unidos (Bowker-Books).

- 2020: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M., *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Colombia-Nueva York: Redipe (Bowker-Books). Conmemoración del Premio Educa-Redipe (Trayectoria profesional) 2019.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M., *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- 2021: TOURIÑÁN, J. M. y otros (Grupo SI(e)TE. Educación), *La calidad de la educación*. Barcelona: Horsori.
- 2021: TOURIÑÁN, J. M. y OLVEIRA, M.<sup>a</sup> E. (Coords.), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos.
- 2022: TOURIÑÁN, J. M., *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- 2023: TOURIÑÁN, J. M., *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Colombia-Nueva York: Redipe-Bowker-Books.

Capítulos del autor sobre componentes estructurales de intervención pedagógica en los últimos 10 años

- 2014: TOURIÑÁN, J. M., La construcción de ámbitos de educación. Una aproximación a la relación entre áreas de experiencia cultural y educación desde la mirada pedagógica. En Actas XI Encuentros Internacionales de Filosofía en el Camino de Santiago (SIFA-REDICIS), "*Cultura, educación e innovación*". Santiago de Compostela: Grupo Correo Gallego, pp. 317-338.
- 2014: TOURIÑÁN, J. M., Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis. En SI(e)TE (2014). *Educación y crisis económica actual*. Barcelona: Horsori, pp. 7-36.
- 2014: TOURIÑÁN, J. M., La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica. En SI(e)TE (2014). *Política y educación: desafíos y propuestas*. Madrid: Dykinson, 105-143.
- 2016: TOURIÑÁN, J. M., Concepto de educación y construcción de ámbitos: la perspectiva de la pedagogía mesoaxiológica. En J. M. TOURIÑÁN y S. LONGUEIRA (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: REDIPE, pp. 21-104.
- 2016: TOURIÑÁN, J. M., La relación Artes-Educación: la educación artística es sustantivamente 'educación' y adjetivamente 'artística', por eso hay educación artística común, específica y especializada, en Varios, *Artes y Educación. Mil formas de mirar y hacer*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide (Proyecto Atalaya)-Junta de Andalucía, pp. 16-68.
- 2016: TOURIÑÁN, J. M., Además de enseñar hay que educar "con" las áreas culturales: donde está la educación, hay riesgo. José Manuel Touriñán López, "Poza nauczaniem należy kształcić czerpiąc z obszarów kultury: Tam gdzie jest edukacja istnieje ryzyko," in Klaudia Węc and Andrzej Wierciński (Eds.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki*

*edukacji [Welcoming Risk As A Condition of Personal Growth and Development: Transformative Aspects of the Hermeneutics of Education]* (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016), 213-234.

- 2017: TOURIÑÁN, J. M., Arts-education relationship as a field of education: we must educate with the Arts, en A. Manning (Ed.), *Art and Design Education: Perspectives, Challenges and Opportunities*. Nueva York: Nova Science Publishers, pp. 1-54.
- 2017: TOURIÑÁN, J. M., Procesos de educación no formal y museísmo pedagógico: construyendo el ámbito de educación 'museo'. En A. SHIGUNOV; I. FORTUNATO y J. M. TOURIÑÁN (Coords.). *Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Edições Hipótese, pp. 64-112.
- 2017: TOURIÑÁN, J. M., Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación, en S. Longueira Matos y L. Touriñán Morandeira (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print, pp. 1-48.
- 2017: TOURIÑÁN, J. M., Common, Specific and Specialized Arts Education: Substantivation and Adjectivation of Arts-Education Relationship, en S. Longueira Matos y L. Touriñán Morandeira (Dir.), *Música, educación e investigación. Búsqueda de convergencia en la formación*. Colombia-Nueva York: Redipe (Capítulo Estados Unidos)-Bowker Books in print, pp. 49-94.
- 2019: TOURIÑÁN, J. M., ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Barcelona: Octaedro, pp. 287-330.
- 2019: TOURIÑÁN, J. M., Imagen social de la Pedagogía. Competencia técnica y educación de calidad. En C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez y A. Bernal (Coords.), *Reflexiones teóricas sobre la educación*. Madrid; Dykinson, pp. 145-192.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M. Transferir conocimiento al sector educativo desde la universidad: agentes y procesos implicados. En M. A. Santos Rego (Ed.), *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Madrid: Narcea, pp. 61-87.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M., Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.<sup>a</sup> C. Domínguez (Coords.), *Hacia una Didáctica humanista*. Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED, pp. 199-268.
- 2021: TOURIÑÁN, J. M., Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo, *Pedagogia: teoria, formação, profissão / organização*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 73-102.
- 2023: TOURIÑÁN, J. M., 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.

Artículos del autor sobre componentes estructurales de intervención pedagógica en los últimos 10 años

- 2014: TOURIÑÁN, J. M., Concepto de educación y relación educativa: carácter, sentido, significado y orientación formativa temporal. *Boletín Redipe*, 3 (12), 6-28.
- 2014: TOURIÑÁN, J. M., Dónde está la educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014. *Revista de investigación en educación*, 12 (1), 6-31.
- 2014: TOURIÑÁN, J. M., Conocer, enseñar y educar no son lo mismo desde la mirada pedagógica. El reto de la construcción de ámbitos de educación. *Revista Boletín Redipe*, 3 (3), febrero, 6-30.
- 2014: TOURIÑÁN, J. M., Claves conceptuales de la educación artística: ámbito de educación, finalidades y formación de profesores. *Revista Boletín Redipe*, 3 (4), marzo, 25-54.
- 2014: TOURIÑÁN, J. M., La educación para el desarrollo de los pueblos, un escalón de la educación para la convivencia ciudadana planetaria: la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento. *Revista Boletín Redipe*, 3 (5), abril-mayo, 9-33.
- 2014: TOURIÑÁN, J. M., La relación educativa es un concepto con significado propio. *Revista Boletín Redipe*, 3 (6), junio, 6-41.
- 2014: TOURIÑÁN, J. M., Educación intercultural como cualificación del significado de educación, vinculada al sentido de la educación. *Revista Boletín Redipe*, 3 (7), julio, 7-40.
- 2015: TOURIÑÁN, J. M., La complementariedad metodológica: Principio de investigación pedagógica. *Hermes Analógica*, (6), pp. 6-43.
- 2016: TOURIÑÁN, J. M., Además de enseñar, hay que educar y eso requiere competencias adecuadas. *Crónica 1* (1), 51-74.
- 2016: TOURIÑÁN, J. M., Donde hay educación, hay riesgo: además de enseñar, hay que educar. *Voces de la educación*, 1(1), 109-118.
- 2016: TOURIÑÁN, J. M., Educación artística: sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XXI* (fecha de aceptación agosto de 2015; *Educación XXI*, 19 (2), 45-76.
- 2017: TOURIÑÁN, J. M., The Meaning of Educational Relationship: An Approach from Pedagogy, *World Journal of Behavioral Science*, (3), pp. 1-30.
- 2017: TOURIÑÁN, J. M., El concepto de educación: carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Boletín Redipe*, 6 (12), diciembre, 24-65.
- 2018: TOURIÑÁN, J. M., 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.

- 2018: TOURIÑÁN, J. M., Imagen social de la pedagogía (disciplina científica y carrera). *Revista Boletín Redipe*, 7 (9), septiembre, 32-55.
- 2018: TOURIÑÁN, J. M., El lenguaje de la educación; más allá de lemas y metáforas. *Revista Boletín Redipe*, 7 (10), octubre, 31-58.
- 2018: TOURIÑÁN, J. M., Valor pedagógico de los medios. La perspectiva mesoaxiológica. *Revista Boletín Redipe*, 7 (11), noviembre, 33-52.
- 2018: TOURIÑÁN, J. M., La relación artes-educación: educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), diciembre, 36-92.
- 2019: TOURIÑÁN, J. M., La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, 26 (1), 223-279.
- 2019: TOURIÑÁN, J. M., La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 8 (3), marzo, 19-65.
- 2019: TOURIÑÁN, J. M., La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.
- 2019: TOURIÑÁN, J. M. y otros, Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8 (6), junio, 23-49.
- 2019: TOURIÑÁN, J. M., Pedagogía, competencia técnica y educación. La perspectiva mesoaxiológica. *Revista Boletín Redipe*, 8 (7), julio, 22-50.
- 2019: TOURIÑÁN, J. M., Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *TERI Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 31 (2), 7-39.
- 2019: TOURIÑÁN, J. M., Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, (34), 93-115.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M., Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M., La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la Pedagogía. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 41-81.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M., Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado, la diferencia permite hablar con sentido de enseñanza educativa. *Revista Boletín Redipe*, 9 (6), junio, 30-41.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M., La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1 (1), 3-50.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M., Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), diciembre, 28-58.

- 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.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M., 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.
- 2020: TOURIÑÁN, J. M., 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.
- 2021: TOURIÑÁN, J. M., Concept of Education: Confluence of Definition Criteria, Temporary Formative Orientation and Common Activity as Core Content of Its Meaning. *Revista Boletín Redipe*, 10 (1), enero, 28-77.
- 2021: TOURIÑÁN, J. M., El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Boletín Redipe*, 10 (6), 33-64.
- 2021: TOURIÑÁN, J. M., Building Fields of Education from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación*, 2021, 19 (2), 81-111.
- 2022: TOURIÑÁN, J. M., Construyendo educación de calidad desde la Pedagogía. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92.
- 2022: TOURIÑÁN, J. M., 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.
- 2023: TOURIÑÁN, J. M., 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.
- 2023: TOURIÑÁN, J. M., The Educational Relationship is the Ideal Means of Educator-Educatee Interaction: A Look from Pedagogy. *Revista Boletín Redipe*, 12 (2), 18-63.
- 2023: TOURIÑÁN, J. M., The Arts-Education Relationship, from the Point of View of Pedagogy, Is Not Primarily to Do Professional Artistic Education. Educating 'With' the Arts Means Educating 'Thought' the Arts and Educating 'For' an Art. *Revista Boletín Redipe*, 12 (3), enero, 28-77.

# Principios de educación, principios de intervención y principios de metodología de investigación pedagógica.

## La Pedagogía General

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.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación derivan del carácter y del sentido inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado de 'educación' proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido, se dice que toda acción educativa es, atendiendo a la actividad común interna, de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y, atendiendo a la actividad común externa, es de carácter lúdico, constructivo, edificador, indagatorio, elaborador y relacionador y, al mismo tiempo, atendiendo a los rasgos de sentido, la educación es de sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa concreta, controlada y programada. Los principios de educación fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción.

El objetivo, cuando se analiza la metodología, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico y fundamento epistemológico, comprender las garantías de credibilidad vías de acreditación tiene el conocimiento que alcanzamos. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la metodología como instrumento de creación de conocimiento de la educación y su progresiva adecuación al ámbito que estudia y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento 'educación', para que se puedan generar principios de educación y de intervención pedagógica, que es a donde se tiene que llegar con la investigación pedagógica.

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 individual, social, histórica y de especie. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Y todo esto es lo que constituye la Pedagogía General.