

ARTÍCULO ORIGINAL – COLABORACIÓN ESPECIAL

Dónde está la Educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014

José Manuel Touriñán López

josemanuel.tourinan@usc.es

<http://webspersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/>

Universidad de Santiago de Compostela

ESTE TRABAJO CONSTITUYE UN RESUMEN AMPLIO Y REFLEXIVO REALIZADO POR EL PROPIO AUTOR DE SU LIBRO. Touriñán López, J.M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo, 860 págs. ISBN: 978-84-9745-995-2.

RESUMEN: Una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto 'educación'. Y en este sentido, la pregunta "dónde está la educación" tiene una respuesta directa en el libro: donde está la actividad común interna de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos –no de la nada, pero creamos–. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. 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. Este es el discurso que se expone en este artículo, atendiendo al contenido del libro.

PALABRAS CLAVE: Concepto de Educación, Pedagogía Mesoaxiológica, Intervención Pedagógica, Relación Educativa, Fines de la Educación, Función Pedagógica, Valores Educativos, Principios de Educación

Where's education: defining challenges and understanding strategies. About a 2014 book

ABSTRACT: A core concern of Pedagogy as a discipline is to understand the extension of the concept 'education'. In this sense, the question "where's education" gets a direct response in that book: where is the internal common activity of people and where the structural elements of the intervention are. All persons perform common internal activity: we think, feel, want, choose to act, decide projects and we create -not

from nothing, but we are able to create. All these activities are used in certain cases and under specific conditions, to educate, because any kind of influence is not education, but any kind of influence can become an educational influence. The challenge of Pedagogy is to transform information into knowledge and knowledge has to become into education. we are required to define the characteristics that determine and qualify the meaning of education versus other forms of interaction. And we have to make progress from knowledge to action, because not enough to know to act. This is the discourse that is outlined in this article, according to the book subject matter.

KEY WORDS: Concept of Education, Mesoaxiological Pedagogy, Pedagogical Intervention, Educational Relationship, Aims of Education, Pedagogical Function, Educational Values, Principles of Education

Fecha de recepción 24/03/2014 · Fecha de aceptación 24/04/2014
Dirección de contacto:
José Manuel Touriñán López
Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Vida, s/n
15782 SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. INTRODUCCIÓN

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.

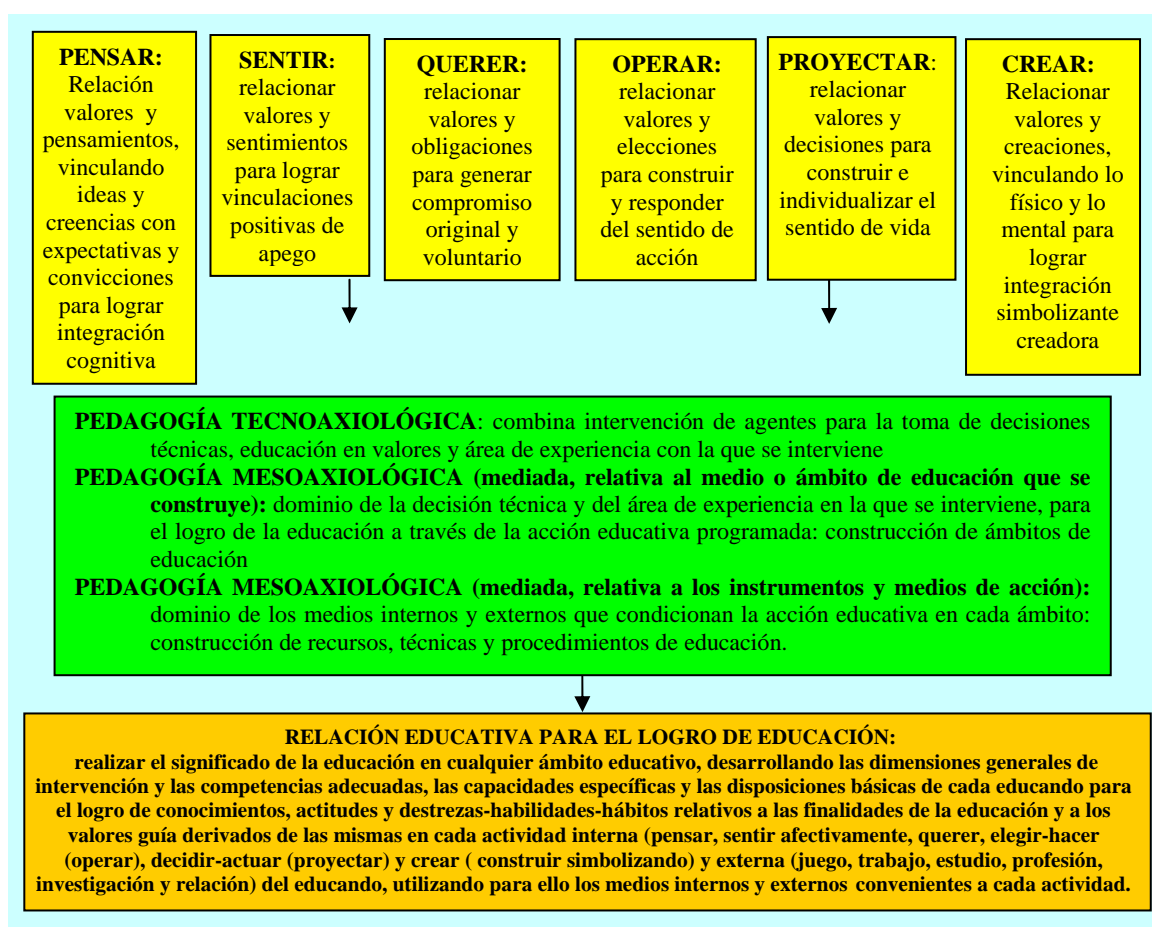
Eso es lo que se desarrolla en este artículo bajo la pregunta de *Dónde está la educación* y hay argumentos suficientes para afrontar la respuesta desde la perspectiva de la actividad y desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención, que son los dos ejes matriciales del contenido que aquí se expone.

2. CONTENIDO FUNDAMENTAL Y TESIS DOCTRINALES PARA RESPONDER A LA PREGUNTA DÓNDE ESTÁ LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de la Pedagogía como conocimiento de la educación, necesitamos saber dónde encontrar los criterios de definición real de educación. Analizar la etimología y la sinonimia del concepto es el ámbito de las definiciones nominales. En el ámbito de las definiciones nominales somos capaces de alcanzar un saber que nos permite discernir. Incluso podemos llegar a profundizar sobre los usos estipulativos, descriptivos y programáticos de la definición general. Pero saber no es sólo discernir; hay que llegar a definir realmente, buscando los rasgos que nos permiten distinguir lo que es de lo que no es. El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir lo que es educar, de lo que parece.

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

Desde el punto de vista de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, 'educar' es, básicamente, adquisición en el proceso de intervención de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación; se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad común interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación, tal como queda sintetizado en el Cuadro 1.



Cuadro1. Retos de investigación pedagógica derivados de las actividades internas. Fuente: Touriñán, 2014, p. 236

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, etc.

Llegados a este punto, se puede decir que la actividad educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y ajusta el significado a los criterios de uso común del término, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible. Los criterios de uso común del término y los criterios vinculados a las actividades nos permiten discernir y vincular la definición a la finalidad: el concepto de educación queda demarcado *en la misma medida que se cumplan los criterios de uso común del término y se preserve la finalidad de educar*.

En el contexto de la educación, la práctica totalidad de las definiciones del término se mueven entre la definición nominal, etimológica o sinonímica, y la vinculación a la finalidad de los usos del término. Es una práctica frecuente definir partiendo de las definiciones previas dadas por otros autores y extractar los rasgos que mejor se ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas.

Sin embargo, este modo de actuar, ha dado lugar, unas veces, a un excesivo formalismo en el contexto de la definición, porque a fuerza de buscar los significados de uso común, que sean aceptados de manera general, no hay compromiso con las

situaciones concretas y se evita entrar en conflicto con los usos previos, en particular. En otras ocasiones, dado que estas definiciones no tratan de conciliar o confrontar las doctrinas de las múltiples corrientes en torno a los diversos significados recopilados, sino que buscan destacar los rasgos que se consideran denotativos y configuradores del concepto, la definición acaba con frecuencia en un despreocupado eclecticismo. Si educar es transformar la animalidad en humanidad, ¿cuántas maneras tenemos de hacerlo?; si la educación es perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas, ¿son humanas todas las capacidades del hombre o hay algunas que son del hombre y no son humanas y, por tanto no tienen que ver con la educación?; ¿cómo las identificamos, discernimos, definimos, creamos o desarrollamos?

Tenemos que ir más allá de la definición nominal: además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad como finalidad para entender los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado realmente. Pero, lo cierto es que, una buena parte del pensamiento pedagógico, en lugar de seguir este camino, se ha inclinado, por costumbre, hacia el pensamiento metafórico, compatible con el pensamiento pedagógico antinómico.

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

Tenemos que llegar a la definición real, porque la verdad de cada cosa definible se funda en el ser mismo de ella, en los rasgos que le son propios y la justifican como tales,

porque le confieren carácter y sentido, determinación y cualificación, frente a cualquier otra cosa que es y tiene las propiedades que le pertenecen por necesidad lógica. Entender no es solo ver el conjunto de rasgos que se ofrecen a quien contempla, sino justificarlos como rasgos que previamente constituyen la cosa en cuestión; hay que entender por qué esa cosa es así y no de otra manera. Al saber las cosas de esta suerte, sabemos la *necesidad* de que sean como son, por tanto, por qué no son de otro modo.

lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonamos teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibramos la impresión de realidad que nos transmiten. Y esto exige ir más allá del criterio de uso común del término y del criterio de actividad vinculado a la finalidad para adentrarse en los rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. Hay que llegar a la definición real, cuyo camino se resume en el Cuadro 2.

Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad



Cuadro 2. Significado de educación desde criterios de definición real. Fuente: Touriñán, 2014, p. 653

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

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos educativos formales, no-formales o informales de la llamada educación espontánea; distinguir qué hace a una relación educativa, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no sólo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto y a principios derivados del conocimiento de la educación desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es “educativa”, porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible.

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que él construye desde la

Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart en su “Pedagogía General”¹ que: “La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarlo por ello” (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: “Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es *deliberar sobre sus propios conceptos* y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

En el debate pedagógico hablamos de educación con muy diversos adjetivos:

- * Desde la perspectiva de los *agentes* de la educación, hablamos de educación familiar, privada, pública, concertada, cívica, masculina, femenina, etc.
- * Desde la perspectiva del *proceso*, hablamos de autoeducación, de heteroeducación formal, no formal e informal, de acción educativa espontánea, de educación escolar y para escolar, etc.
- * Desde la perspectiva del *producto*, hablamos de educación artística, física,

¹ Herbart, J.F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.

religiosa, ambiental, científico-técnica, físico-natural, literaria, socio-histórica, entre otras. También hablamos, desde la perspectiva del producto, de educación socialista, humanista, laica, anarquista, etcétera, según cuál sea el enfoque de pensamiento que la sustenta. Y, además, también desde la perspectiva del producto, hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa, moral, etc.

- * Desde la perspectiva de los *medios*, hablamos de educación plástica, rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, audiovisual-virtual, gráfica, táctil, dinámica, etc.

Cada uno de estos cuatro modos de hablar, que no tienen carácter de exhaustividad, reflejan, individualmente considerados, posibilidades distintas de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. Pero, para poder afirmar que son realmente educativas y educación, tenemos que preguntarnos:

* Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación

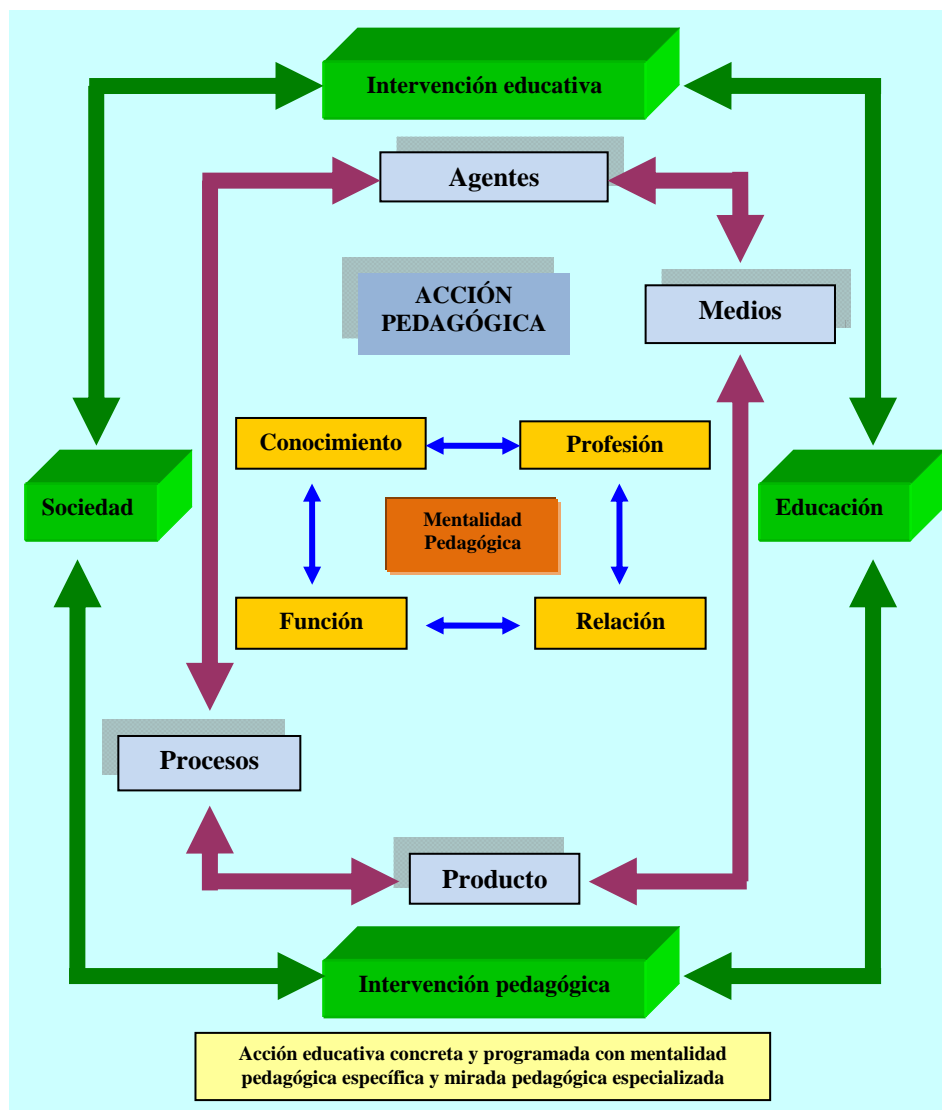
- * Qué hacemos para que una actividad plástica y rítmica sea educativa
- * Qué hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación
- * Qué hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural
- * Qué hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación
- * Qué hacemos para construir un ámbito educativo

Tenemos que avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su

funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender. Todas esas educaciones especificadas anteriormente, si son algo, lo son porque, sustantivamente, son educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y se ejecuta como acción educativa concreta y programada de todos y cada uno de los elementos estructurales de la intervención pedagógica (conocimiento de la educación, función pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes de la educación, procesos, productos y medios), que se resumen en el Cuadro 3.

Hay que darle a la Pedagogía, el lugar que le corresponde en esta tarea. Y esto significa que en Pedagogía, tiene sentido afirmar que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia (que es una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se usa en este texto como ejemplo) se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica, en términos de definición real.

En Pedagogía, transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Conocer, enseñar y educar no son lo mismo. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio del concepto “educar”. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de ‘educación’ para aplicarlo a cada área de experiencia cultural. Y esto exige generar principios de intervención pedagógica, no sólo utilizar principios de otras disciplinas.



Cuadro 3. Elementos estructurales de la intervención. Fuente: Touriñán, 2014, p. 794

En la Pedagogía, entendida como disciplina del conocimiento de la educación con autonomía funcional, la función pedagógica es el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. La función pedagógica es en este caso especializada y específica. La educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos; el alumno no es simplemente un aprendiz; la enseñanza no es sólo un aprendizaje, etcétera.

Además del dominio adecuado de los conocimientos del área cultural en la que se imparte docencia –tomando como referencia una de las funciones pedagógicas–, el control

del proceso educativo, en este caso, supone, no sólo el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que aprende –como los estudios interdisciplinarios de la educación han probado–, sino también el conocimiento de un cuerpo teórico sustantivo que justifique la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica en conceptos con significación intrínseca al ámbito educación. La función pedagógica es en este caso generadora de principios de intervención. Cada uno de los elementos estructurales de la intervención está vinculado a principios específicos de intervención.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los

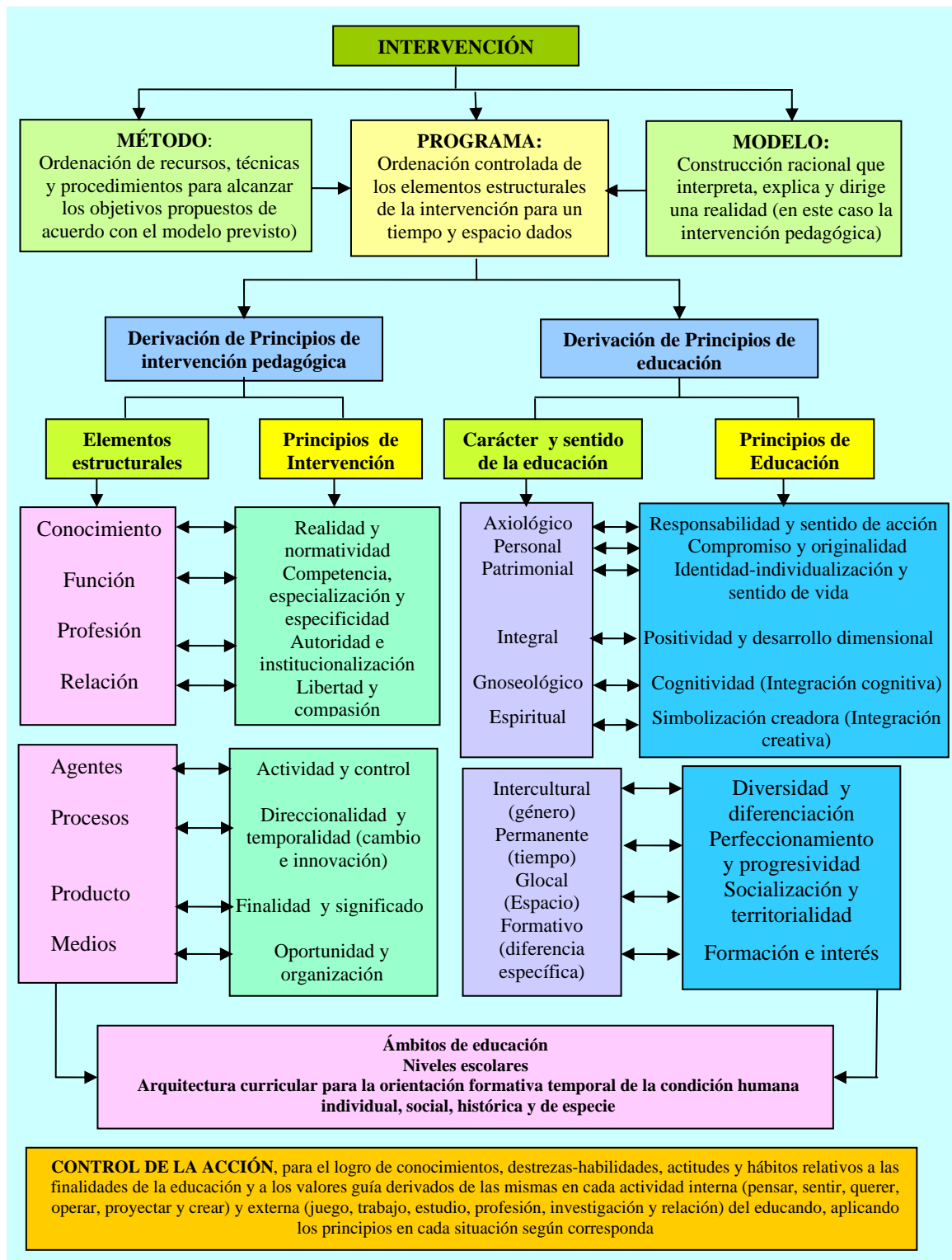
principios de intervención derivan de los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene de la complejidad objetual de 'educación' y 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 condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Atendiendo al carácter y al sentido se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y al mismo tiempo, de sentido permanente, territorial, 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, y ambos se utilizan como principios derivados para realizar la acción educativa controlada, tal como se concreta en el Cuadro 4.

Se puede probar que 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 representa 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: todos pensamos, sentimos, queremos, operamos, proyectamos y

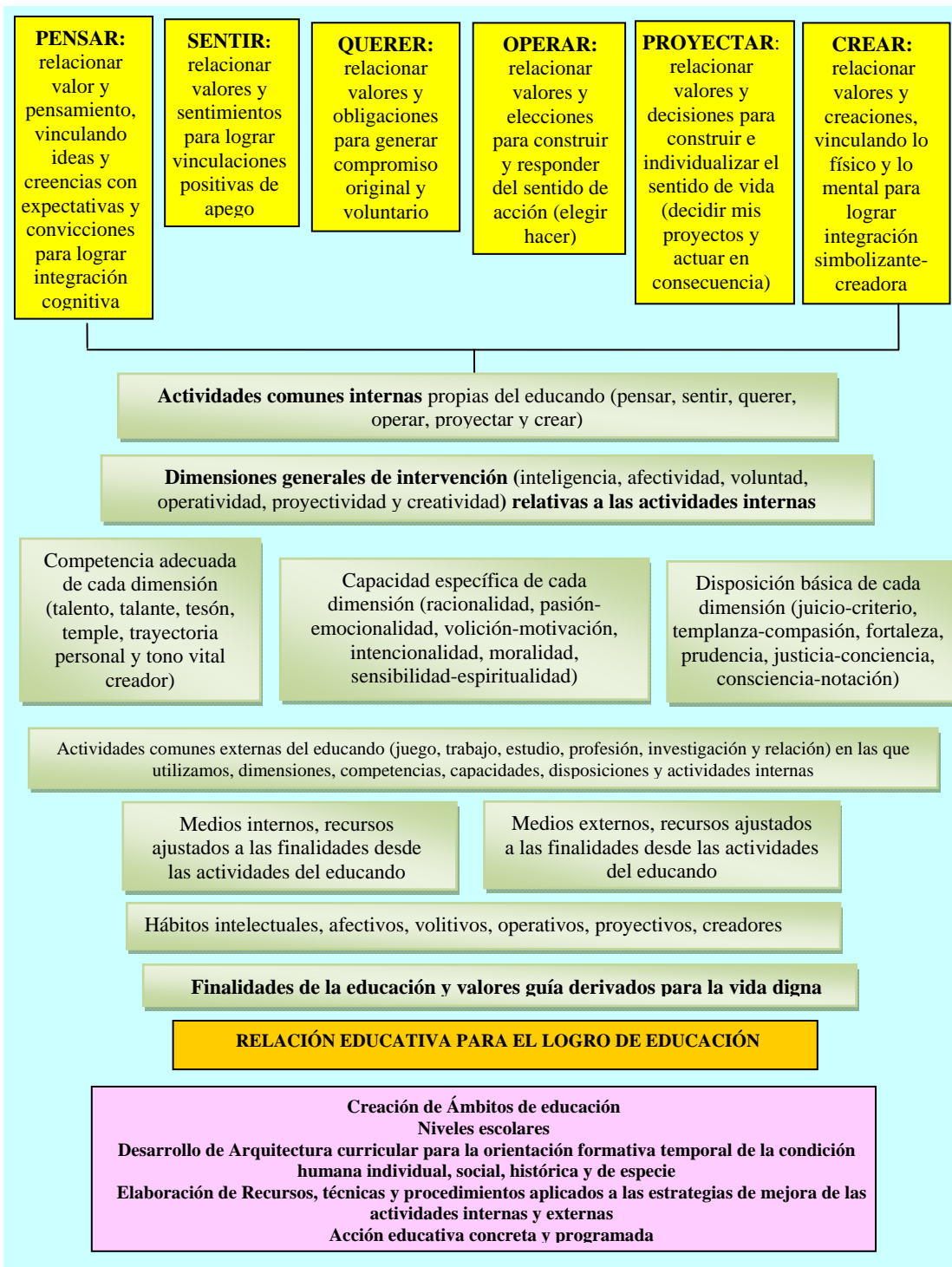
creamos; y todo eso lo usamos cuando nos educamos y cuando estamos educados. *El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente.*

La educación requiere en cada caso centrarse en la relación axiológica que le corresponde (valor-elección-obligación-decisión-sentimiento-pensamiento-creación) y elaborar estrategias de mejora y desarrollo de competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas y medios internos y externos para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos fundamentales relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación). Cualquier actividad común externa y cualquier actividad especificada en educación se vincula a nuestra mayor competencia en esas actividades comunes internas y en todas ellas, en mayor o menor grado, utilizamos la actividad común interna, tal como se especifica en el Cuadro 5.

En Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que construir ámbitos de educación, porque cada área cultural tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación. La Pedagogía transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación como ámbito de educación, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca del valor educativo de un área cultural y su posibilidad como conocimiento pedagógico. Y esto tiene sentido en términos de definición real.



Cuadro 4. Acción educativa controlada desde principios derivados. Fuente: Touriñán, 2014, p. 797



Cuadro 5. Acción educativa concreta desde la actividad común interna del educando. Fuente: Tourián, 2014, p. 676

En Pedagogía tiene sentido afirmar que creamos conocimiento de la educación en cada ámbito, vinculando lo físico y lo mental, las ideas, las creencias, los hechos y las decisiones, estableciendo una relación entre valor – elección – obligación – decisión – sentimiento – pensamiento - creaciones, de manera que se desarrollen mediante la acción educativa concreta hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, intelectuales y creativos, en cada persona, es decir, para educar bajo una acción controlada y sistematizada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar y genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

Desde el punto de vista de la definición real, “educar” exige hablar de educación, atendiendo a rasgos distintivos del carácter de la educación y del sentido de la educación que cualifican y determinan en cada acto educativo su significado real. *Educación* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para 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, tal como se especifica en el Cuadro 6.

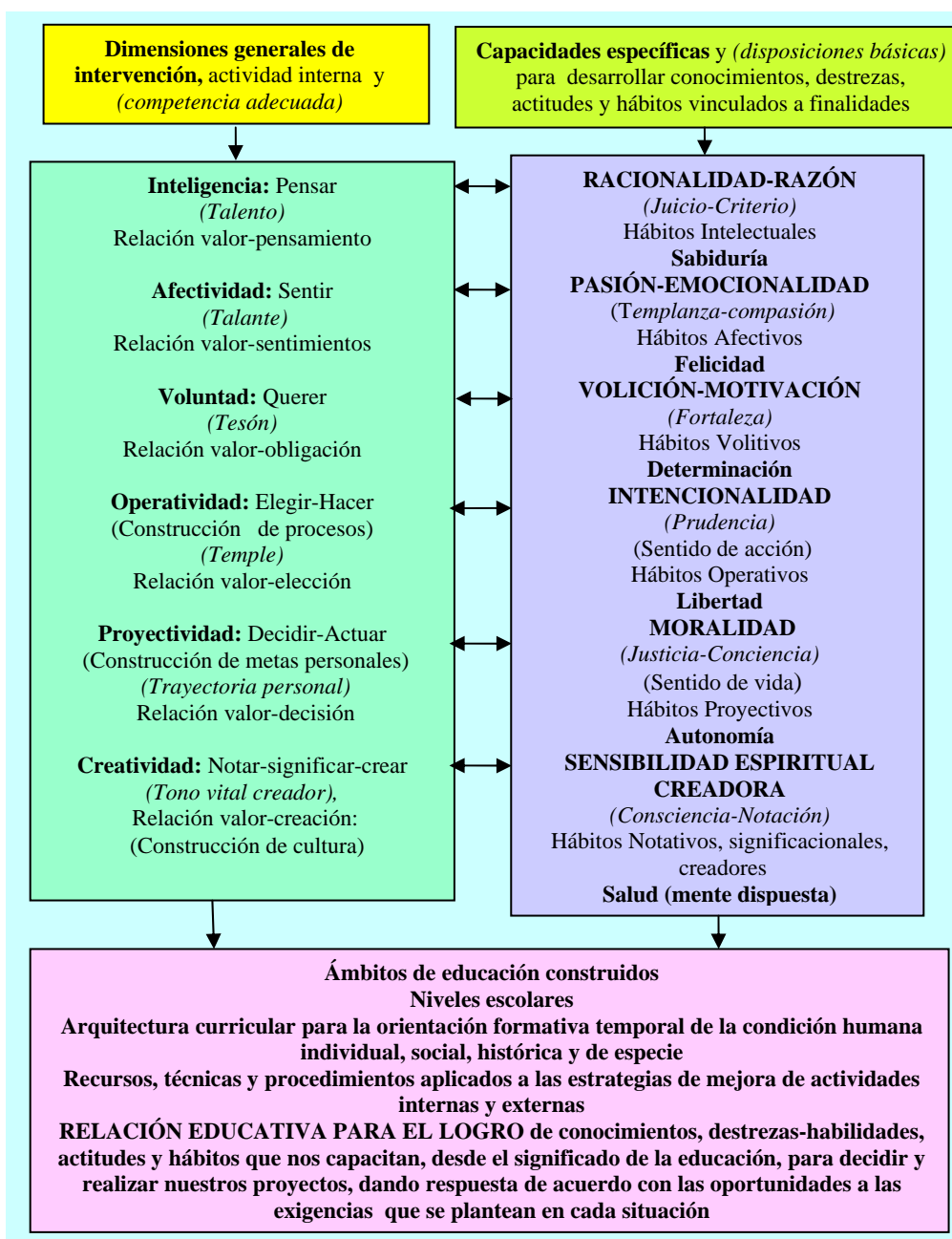
En Pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica.

El objetivo es avanzar paso a paso entre los *componentes estructurales de la mentalidad pedagógica* (el conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa), que es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica establecida con el conocimiento de la educación, según la corriente de conocimiento asumida, y entre los *componentes estructurales de la acción educativa* en tanto que acción (los agentes, los procesos, los productos y los medios de la educación), para entender que el control de los elementos estructurales de la intervención exige ir del método al modelo a través del programa, si se quiere *construir con mirada pedagógica* (expresión de la visión crítica que el pedagogo tiene de su método y de sus actos ajustada a los elementos estructurales de la intervención pedagógica, combinando mentalidad y acción) la correspondiente *acción educativa concreta y programada*, que se resume en el Cuadro 7.

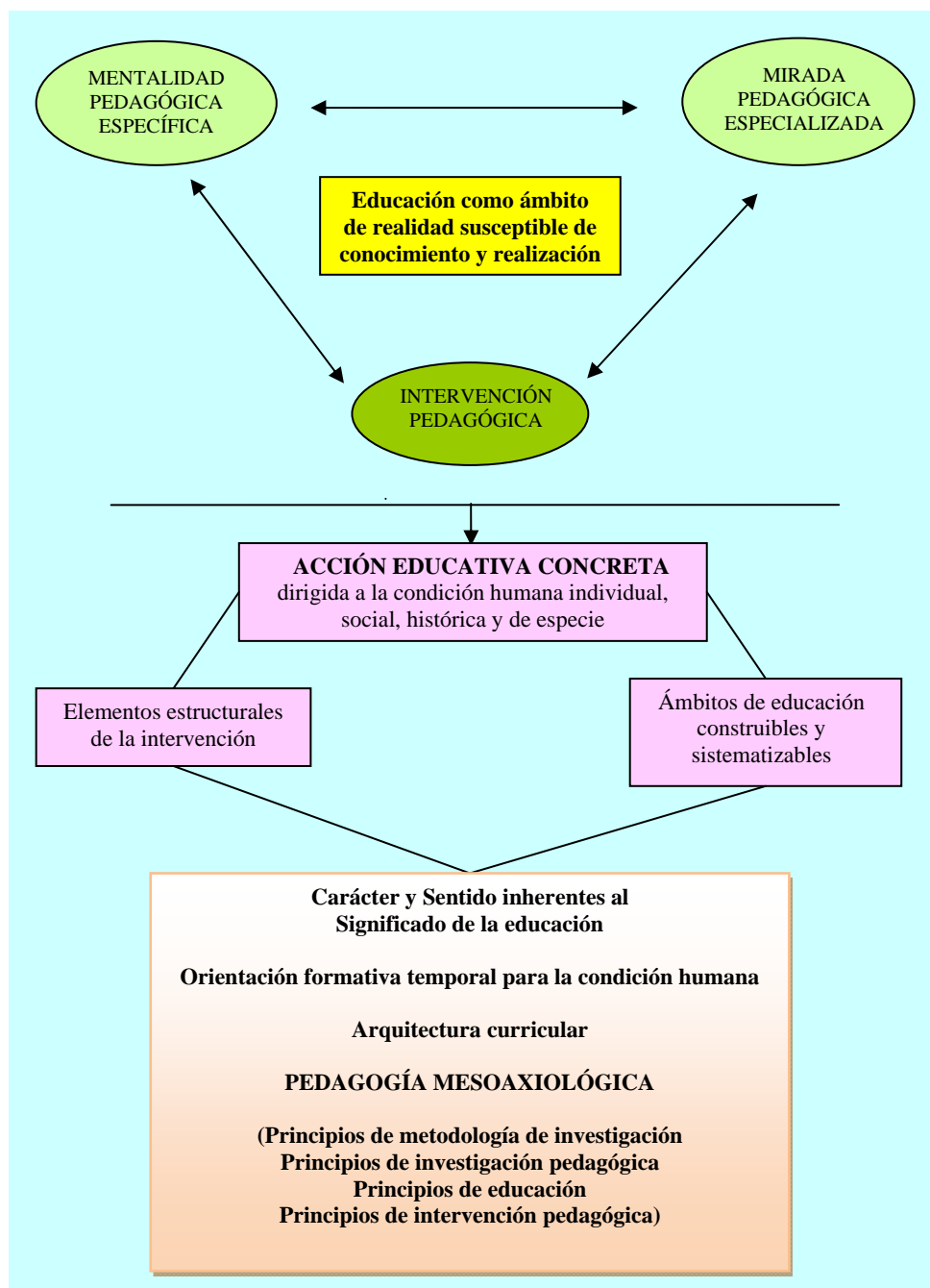
Ejecutamos una acción controlada y sistematizada con mentalidad y mirada pedagógicas. El conocimiento de la educación, la función pedagógica, la profesión y la relación educativa se vinculan a la mentalidad pedagógica en cada acción concreta, porque la mentalidad pedagógica orienta la resolución de

problemas en cada intervención. La mentalidad pedagógica carece de sentido sin referencia al principio de significación del conocimiento de la educación, porque lo que hace válido al conocimiento de la educación es su capacidad de resolución de problemas. La mirada pedagógica es el círculo visual que el

pedagogo se hace de su actuación, es la representación mental que el profesional hace de su actuación en tanto que pedagógica e implica toda la visión pedagógica, tanto que hablemos del ámbito de realidad de la educación como conocimiento o como acción.



Cuadro 6. Competencias adecuadas para educar vinculadas a actividades internas. Fuente: Touriñán, 2014, p. 240



Cuadro 7. Educación, Mentalidad, Mirada e Intervención pedagógica. Elaboración propia

La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas culturales, eso implica, como ya hemos dicho, utilizarlas como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área cultural los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio de la posibilidad de abordar además cada área cultural como manifestación de nuestra creatividad cultural que las hace *cognoscibles, enseñables, investigables y realizables*.

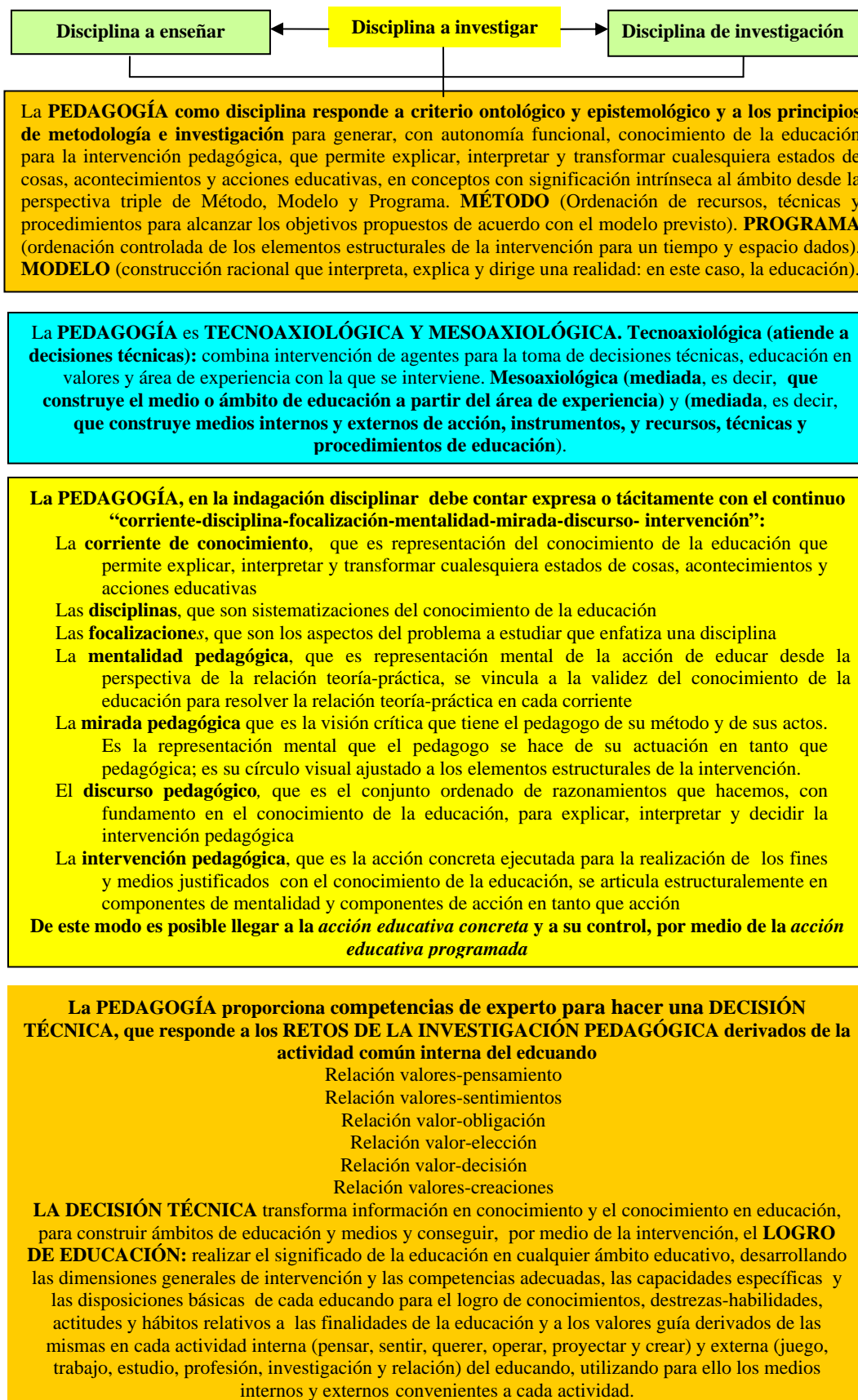
En definitiva, *educamos con* el área cultural, porque la convertimos en *ámbito de educación*, un concepto que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación, vinculada al carácter y sentido inherentes al significado de educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención y a las áreas de experiencia y a las formas de expresión que mejor se ajustan a cada área. El ámbito de educación es cualquier área de experiencia convertida en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación.

Precisamente por eso, en este trabajo, mentalidad, mirada e intervención se relacionan desde la Pedagogía para conocer y realizar la educación, construyendo ámbitos en los que se asume el significado de ‘educación’ y se responde, desde la arquitectura curricular, a las exigencias educativas de la condición humana individual, social, histórica y de especie, desde la orientación formativa temporal, de acuerdo con las oportunidades; una tesis cuyas directrices quedan esbozadas en el Cuadro 8.

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación acerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina para enseñar, para investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de las condiciones metodológicas (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

El objeto ‘educación’ requiere todos los tipos de estudios que sean aplicables, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad ‘educación’ que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*.

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.



Cuadro 8. Elementos de indagación disciplinar en la intervención. Fuente: Touriñán, 2014, p. 807

Hay que asumir sin prejuicios que la Pedagogía es conocimiento de la educación y éste se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. 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. 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.

Por consiguiente, es verdad que a la educación le convienen, tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en tanto que métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica en el sentido más clásico y genérico de esos conceptos. Pero, además, también sabemos que la relación educativa pierde su sentido de educación, si renuncia a la relación personal. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa ofrece no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca. En cada intervención, no sólo hago un uso estético y artístico de mis destrezas de comunicación, sino que además la interacción tiene un sentido singular y concreto desde las cualidades personales de sus agentes, que le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena en cada caso de intervención. La educación es ciencia y es arte, además de ser susceptible de ser aplicada a la parcela de intervención identificada como educación artística.

Cada puesta en escena, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión-compasión, razón y creación, en el que la

experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. La creativa puesta en escena, que es una manifestación de racionalidad artística, junto con la racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad práxica (político-moral) nos permite abarcar en cada acción educativa el sentido de la complementariedad metodológica, pues cada caso concreto de relación educativa es susceptible de ser contemplado como un objeto artístico, además de construcción científico-tecnológica y acción práxica orientada a metas y finalidades.

Una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina es llegar a comprender la extensión del concepto 'educación'. Y en este sentido, la pregunta "*Dónde está la educación*" tiene una respuesta directa en el libro: donde está la actividad común interna de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos –no de la nada, pero creamos–. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. 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.

De este modo, este libro representa y justifica una nueva concepción pedagógica, ofreciendo una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación, vinculada a criterios de definición nominal y real, que atiende a las finalidades intrínsecas y extrínsecas y que asume la orientación

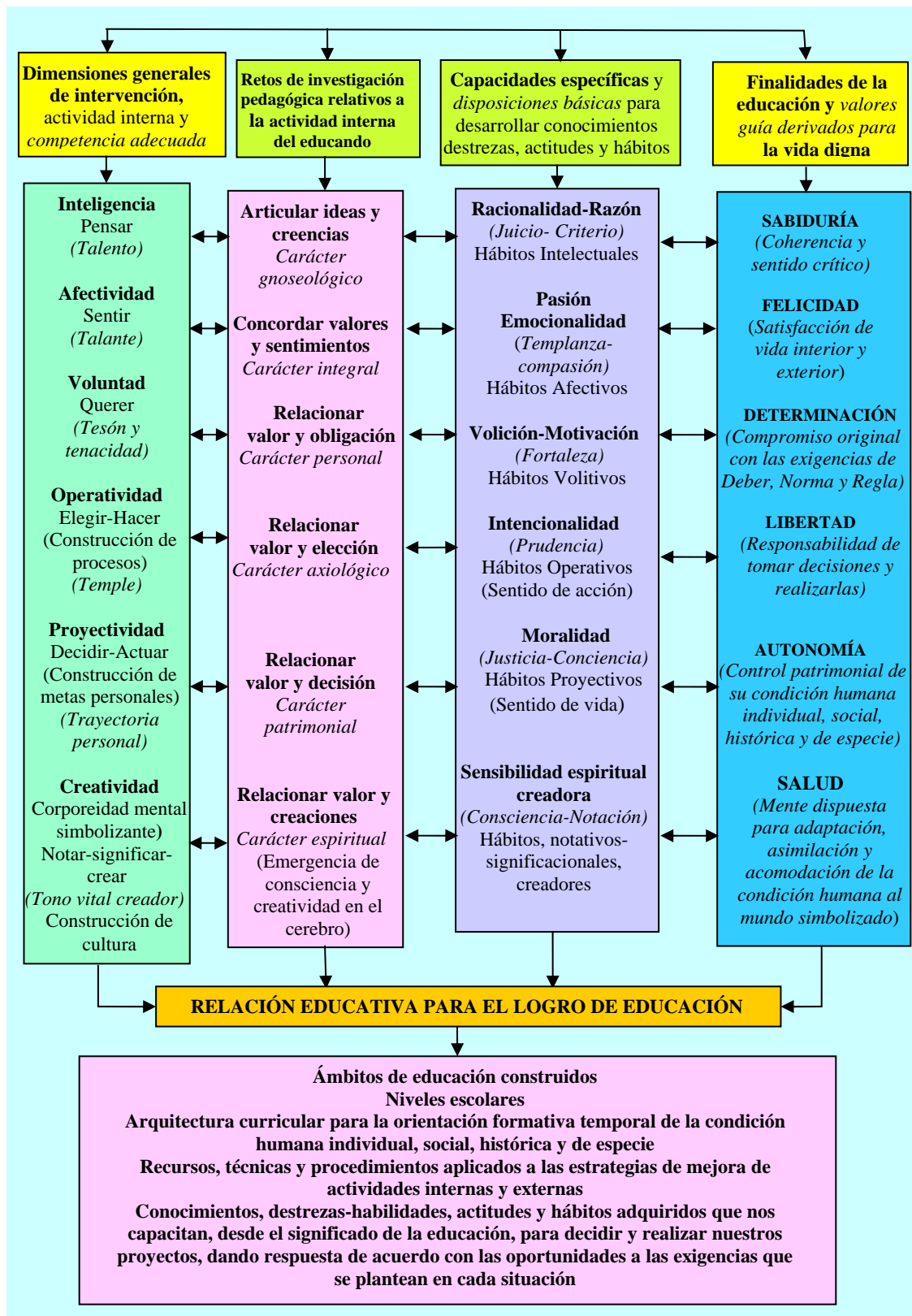
formativa temporal para la condición humana como pieza clave de la arquitectura curricular. Hay que desarrollar competencias adecuadas para la educación y utilizar aptitudes específicas y disposiciones básicas del educando en la relación educativa. Y esto es un nuevo modo de entender la competencia del profesional de la educación, desde las dimensiones generales de intervención, que resalta en la educación la evidente necesidad de construir, desde la Pedagogía, cada área de experiencia como ámbito general de educación y como competencia profesional irrenunciable del educador para realizar la relación educativa, tal como se singulariza en el Cuadro 9.

En este trabajo la relación educativa tiene un sentido singular y específico desde las cualidades personales de sus agentes. Cada caso de intervención, es un ejercicio de libertad, compromiso, decisión, pasión y compasión, en el que la experiencia sentida de la acción concreta relaciona valores y sentimientos de modo tal que la ejecución de la acción tiene que ir creando su sentido específico en el proceso mismo de realización desde las cualidades personales de los agentes que no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. En la relación educativa se gestionan ámbitos educativos y en cada ámbito se gestionan cada una de las relaciones derivadas de la complejidad objetual de educación.

La relación educativa no es, en este trabajo, una cuestión de *educabilidad*, ni de *educatividad*, ni de oportunidad de educar, sino todo eso junto en una acción concreta. Y como acción concreta está definida en sus propios términos que se establecen desde la condición fundamentante del valor, la doble condición de agente y la doble consideración de conocimiento y acción para el objeto 'educación'. De la complejidad objetual de 'educación' se sigue que la relación educativa responde a rasgos reales definidos de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual.

La relación educativa, en este libro, no es básicamente un problema de enseñanza, pues esta puede usarse para educar o no, ni un problema de conocimiento que puede permanecer separado de la acción. La relación educativa es básicamente un problema de conocimiento y acción vinculados al significado de la educación en cada ámbito construido para intervenir. Todo esto es, en mi opinión, lo que *hace que la relación educativa no pueda darse por comprendida, si no se interpreta como un ejercicio de libertad comprometida y como una actividad responsable*. No existe la neutralidad de la tarea. Si la relación que establecemos es educativa, *hay que comprometerse* y defender el significado de la educación en cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación y, en ese caso, ejercemos una *actividad responsable*, porque cuidamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo, de tal manera que éste no sea sólo actor, sino también autor de su propio proyecto de vida en lo que pueda, en cada ámbito de intervención creado.

En el contexto de la relación educativa siempre ha estado latiendo la amenaza fundamentalista del adoctrinamiento y la ilusión antipedagógica del neutralismo (que se analizan con visión crítica en los capítulos 2 y 5). Pero, desde una perspectiva pedagógica, es incuestionable que la educación es educación en valores. Cuando hablamos de educar CON valores, estamos hablando de la construcción de un ámbito de educación desde la Pedagogía. El conocimiento de la educación fundamenta que toda educación es intervención que relaciona valores, para educar, de manera que la relación de valores y educación constituye una necesidad inexorable. No es posible educar, si no se educa con valores y por consiguiente, la relación educación-valores es una competencia profesional insoslayable y hay que adquirir competencia, para construir el ámbito de educación derivado del área cultural "valores".



Cuadro 9. Elementos de la acción educativa concreta a partir de las dimensiones generales de intervención. Fuente: Tourián, 2014, p. 678

El sentido axiológico general en la educación permite afirmar que la existencia de una asignatura de educación en valores dentro de la educación escolar, no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el tema de educación en valores, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar resolviendo con eficacia y eficiencia los valores como ámbito general de educación, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en un ámbito particular de la experiencia axiológica, sea este el ámbito del desarrollo cívico, la ética, la convivencia pacífica u otra.

Debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor como especialista en valores derivados del significado de educación y vinculados a la acepción de ámbito de educación como ámbito general (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación en valores.

Tal parece que en la educación, respecto de su sentido axiológico, o estamos preparados para afrontarlo como educadores profesionales desde cada disciplina de la arquitectura curricular de la educación general o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre *el educador y el enseñante*. Y desde mi perspectiva, no parece plausible que la creación en la educación general de una disciplina pueda sustituir la tarea de todos y cada uno de los profesores en la formación con los valores como ámbito general de educación, tal como se resume en el Cuadro 10.

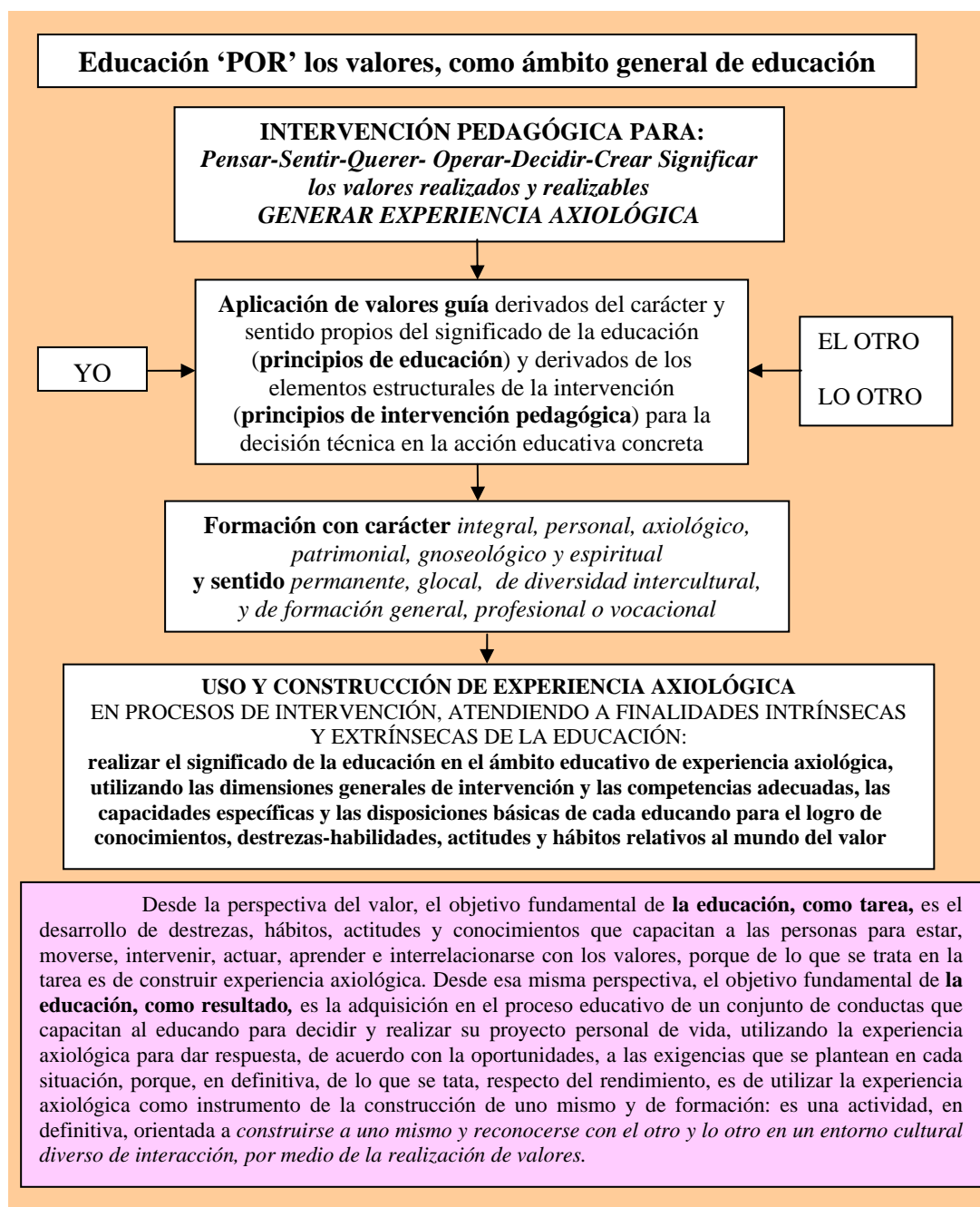
Se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida jurídica y socialmente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el

educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal del educando, aprendiendo a construir y usar experiencia axiológica, y el logro de su capacitación para responder a las exigencias de la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

El contenido del libro se ordena en 10 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 último, está dedicado al camino que discurre 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 todos estos elementos nacen principios de intervención que están vinculados a cada uno de los elementos estructurales y amalgaman la acción y la mentalidad.

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 83 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.



Cuadro 10. Competencia de Educador “Valores como ámbito general de educación”. Fuente: Tourián, 2014, p. 708

El primer capítulo y el último proporcionan, por medio de su lectura, una visión de conjunto del contenido del libro. Otra lectura posible del libro está concretada en los 83 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; de este modo es posible obtener una visión rápida y enlazada de los principios de intervención pedagógica. Hay una lectura temática, más analítica, vinculada a los índices de cada capítulo y al general, porque el título de cada uno de los epígrafes constituye una formulación de la tesis que se defiende y de los conceptos que se usan y justifican en el correspondiente contenido, haciendo referencia a fuentes bibliográficas multidisciplinares amplísimas y totalmente actualizadas (más de 800 referencias bibliográficas distintas son utilizadas en el libro y se recogen alfabetizadas en la bibliografía). 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 para construir ámbitos de educación.

Esta lectura sucesiva y progresiva nos permite viajar, como se dice en el capítulo 10, del método al modelo a través del programa con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, justificando las siguientes tesis:

1. La educación es un problema de todos en el que la responsabilidad compartida no anula el lugar de la competencia técnica. Se trata de entender que se ha modificado de tal manera el marco del desarrollo humano que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de su educación.
2. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo

mismo pero responden a vinculaciones nómicas, programadas e intencionales en procesos de auto educación y de heteroeducación formales, no formales e informales. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias que se plantean en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

3. Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo, porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero. El reto de la Pedagogía es la construcción de ámbitos de educación. Hacemos Pedagogía Mesoaxiológica, porque hacemos el medio o ámbito de educación con la intervención pedagógica. Y eso quiere decir que intervenimos de manera que una determinada influencia se convierte en influencia educativa. Y para ello cada área de experiencia tiene que ser valorada como educación y construida como “*ámbito de educación*”. El ámbito de educación convierte el área de experiencia en instrumento y meta de la educación, atendiendo a componentes de ámbito que determina la Pedagogía, como conocimiento de la educación, que solo es válido, por principio de significación, si sirve para educar.
4. La educación como concepto responde a rasgos de significado de definición real y nominal que hacen posible la comprensión del concepto de educación como integración de finalidades intrínsecas y extrínsecas en la orientación formativa temporal diseñada para la condición humana individual, social, histórica y de especie en cada territorio legalmente constituido
5. La relación educativa es la forma sustantiva de la acción de educar; es su acto concreto. En la relación educativa hacemos compatible la acción de educar y nuestro conocimiento de tal actividad, con

objeto de responder en cada acción educativa concreta a la pregunta *qué actividades cuentan para educar y qué cuenta en las actividades educativas*, porque conocer, enseñar y educar no significan lo mismo

6. La actividad es el principio-eje directriz de la dinámica de la educación y representa el sentido real de la educación como actividad dirigida al uso y construcción de experiencia valiosa para generar actividad educada. Es doblemente principio, es principio de educación y es principio de intervención. Usamos la actividad para intervenir y educamos la actividad.
7. Por medio de los elementos estructurales de la intervención vinculamos acción y mentalidad pedagógica específica. Por medio del conocimiento de la educación damos contenido a la mirada pedagógica especializada. En ambos casos, los medios marcan la condición de viabilidad de la acción. Cada acción educativa necesita de medios para poder ser realizada. Y el primer medio es el que nos permite pasar del conocimiento a la acción. Como educando percibo la acción del profesor como determinante externo de mi conducta y actúo en consecuencia para educarme. Los primeros medios que utilizo para educarme son las actividades comunes internas. Tengo que elegir, comprometerme y decidir y, para pasar de saber que algo me educa a realizarlo, tengo que ejecutar, interpretar y expresar; debo conseguir la integración afectiva, cognitiva y creadora. No hay otro modo de educarse.
8. Los medios se ajustan a la finalidad, porque nacen dentro del esquema medios-fines y los medios se ajustan a la definición de educación, porque cualquier medio no es sin más un medio educativo. Este es el punto clave de su sentido pedagógico, que se completa en la misma medida en que somos capaces de entender que los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa; que actúa para realizar la finalidad de la acción. El sentido pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. *La versatilidad, la*

reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad, que son propiedades de los medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto; un medio es un fin mientras no se ha conseguido y una vez conseguido es un medio para otro fin; en cada circunstancia, un determinado medio puede ser sustituido por otro en determinadas condiciones; los medios son limitados pero aportan soluciones recursivas que descargan las carencias y superan, de alguna manera las limitaciones.

9. La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones necesarias de la Pedagogía para analizar la educación como conocimiento y como acción en conceptos propios con significación intrínseca y cultivar una reflexión independiente. 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, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica.

En definitiva, el libro *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*, es una obra de lectura para todos los interesados en la Pedagogía y en la Educación, ya sean investigadores, estudiantes, padres, profesionales o aficionados vocacionales. Todos pueden encontrar en la obra respuestas a sus preocupaciones intelectuales y prácticas en

el análisis de la actividad común interna y en la comprensión del significado de la educación y los elementos estructurales de la intervención. Hay un cambio fundado en el modo de hacer Pedagogía general y hay innovación en el modo de abordar los problemas de la tarea educativa; ambas cosas permiten afirmar que en la obra se da un salto cualitativo respecto del conocimiento de la educación, el significado de la Pedagogía y su aportación a la realización de la educación por medio del análisis de los elementos estructurales de la intervención y de la construcción de ámbitos, tal como se indica en el Cuadro 11.

En la educación, gracias a la Pedagogía, hacemos intervención pedagógica y para ello, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en tal caso, distinguiremos saber Historia, enseñar Historia y educar con la Historia, usando esa área de experiencia como ejemplo.

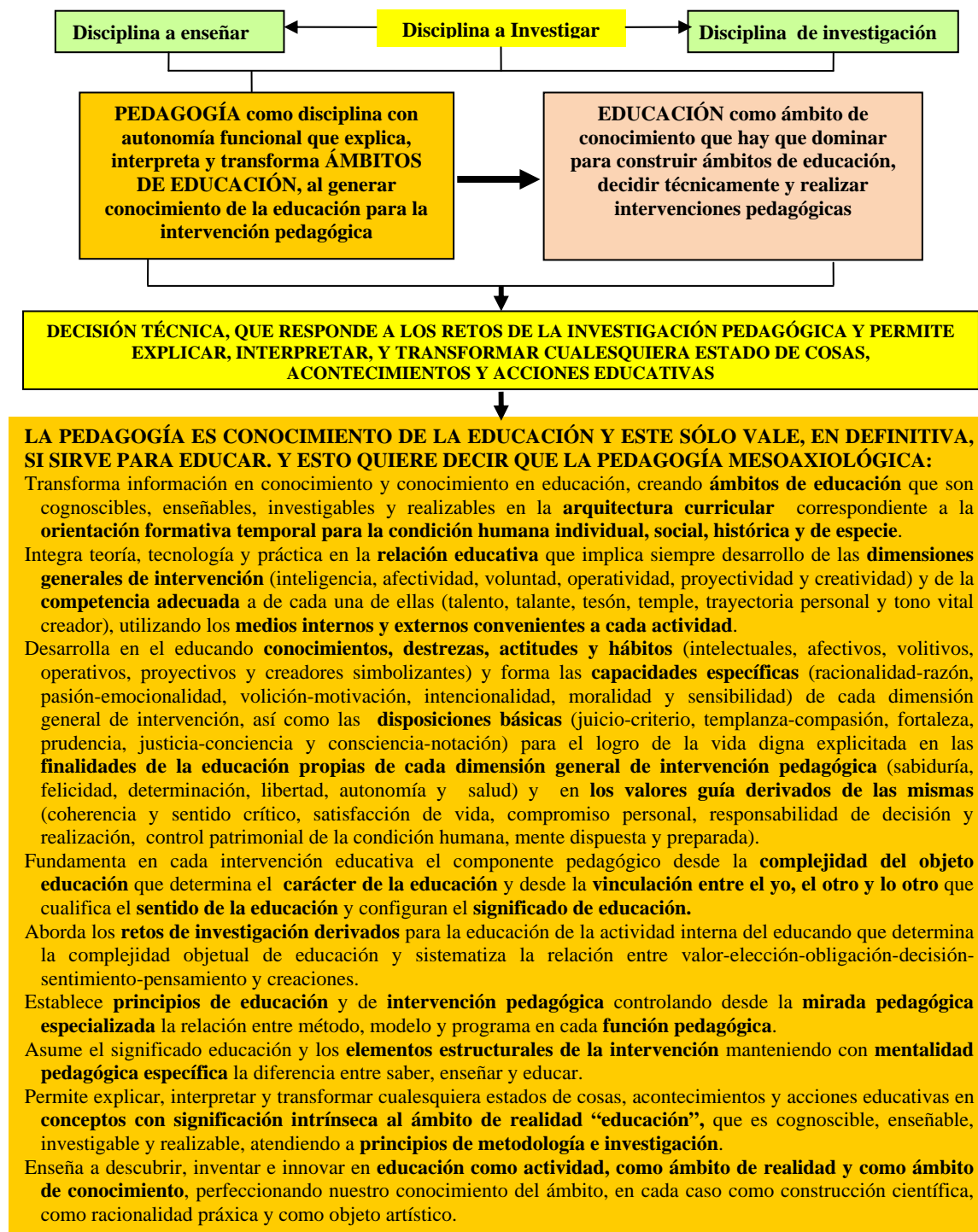
Hacemos educación de las dimensiones generales de intervención y educamos con las áreas de experiencia, construyendo ámbitos. Todas las dimensiones generales de intervención se utilizan en la acción educativa y no siempre centramos la educación en una de ellas. A veces la utilizamos todas para educar en una determinada área de experiencia y construimos el ámbito de educación relativo a esa área. Toda la educación es intelectual, pero cada intervención educativa no es educación de la inteligencia. Toda la educación es afectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la afectividad. Toda la educación es volitiva, pero cada intervención educativa no es educación de la voluntad. Toda la

educación es operativa, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de obrar-hacer. Toda la educación es proyectiva, pero cada intervención educativa no es educación de la capacidad de decidir moralmente. Toda la educación es *notativa*, *simbolizadora*, creadora y *concienciadora*, pero cada intervención educativa no es educación de la creatividad.

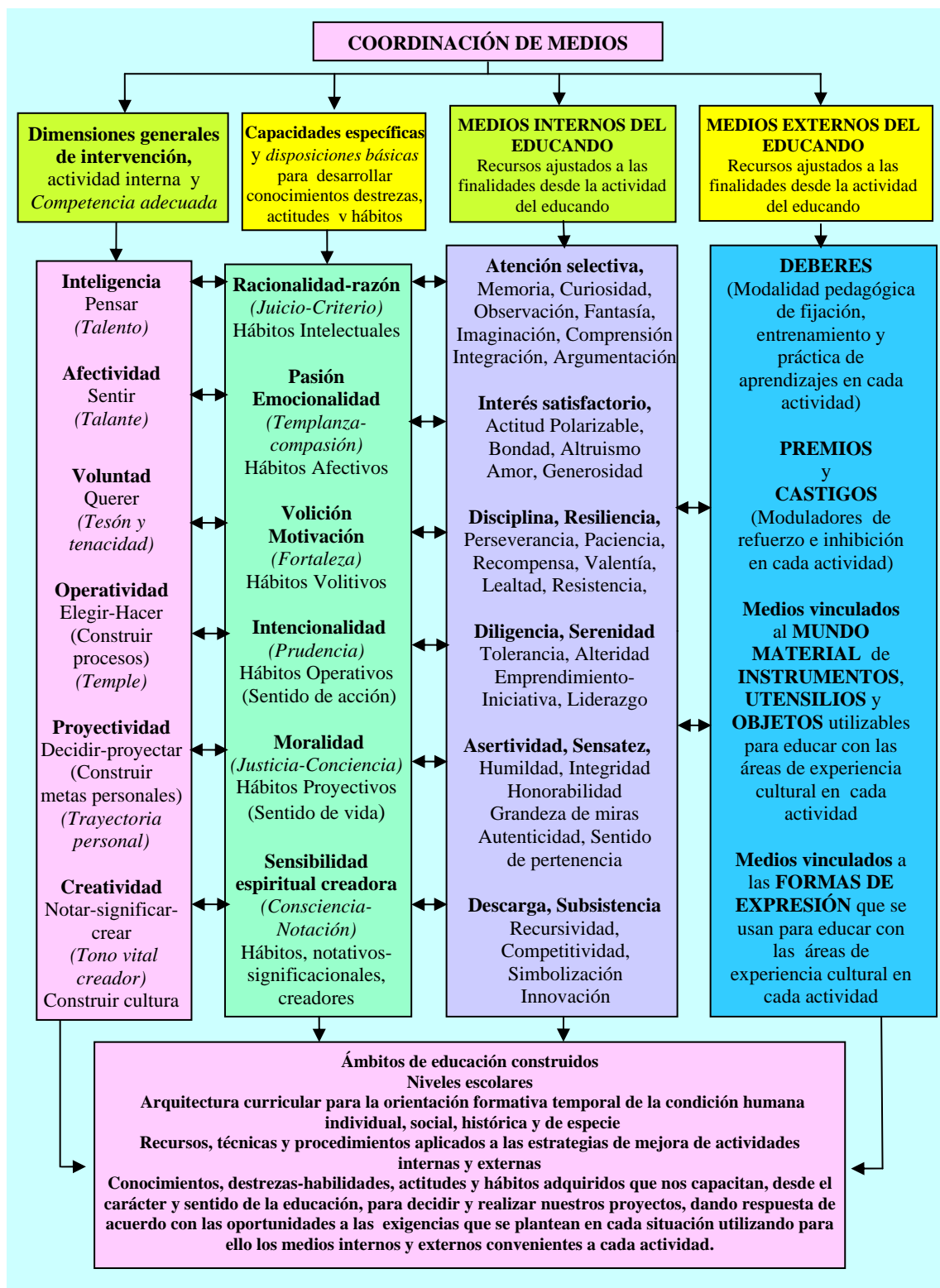
3. CONSIDERACIONES FINALES

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, en un caso, al carácter y al sentido de la educación, y en otro, a los elementos estructurales de la intervención, de manera tal que estemos en condiciones de fundamentar, con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, una acción educativa concreta y programada para controlar la intervención pedagógica y construir los ámbitos de educación, utilizando los medios pertinentes en cada oportunidad, tal como se resume en el Cuadro 12.

Todo esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en el libro *“Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención”*, avanzando del método al modelo, a través del programa con mirada pedagógica, para ofrecer respuestas a cualquiera que tenga inquietudes e intereses en la Pedagogía y en la Educación, independientemente de su condición de investigador, estudiante, padre, profesional o aficionado vocacional.



Cuadro 11. Pedagogía como Disciplina y Educación como Ámbito de Conocimiento. Fuente: Touriñán, 2014, p. 813



Cuadro 12. Medios internos y externos vinculados a dimensiones, actividades internas, competencias, capacidades y disposiciones del educando. Fuente: Touriñán, 2014, p. 732.