



Touriñán López, J. M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Coruña: Netbiblo, 860 pp. (ISBN: 978-84-9745-995-2; Depósito legal: C-277-2014. Edición en papel).

[Edición digital disponible en :

http://www.amazon.com/D%C3%B3nde-est%C3%A1-educaci%C3%B3n-estructurales-intervenci%C3%B3n-ebook/dp/B00K1FIYMU/ref=sr_1_3?ie=UTF8&qid=1398896742&sr=8-3&keywords=touri%C3%B1an]

ÍNDICE DEL LIBRO

Introducción

xv

Capítulo 1

De la etimología al significado. Dónde está la educación

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.....	4
1.2.2. Entender el sistema real como reproducción del sistema mentales 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. A cercamiento etimológico al término ‘educación’.....	25
1.4.1. Tradición 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.....	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.....	61
1.8. Consideraciones finales: necesitamos saber dónde encontrar los criterios.....	65

Capítulo 2

Conocimiento de la educación y mentalidad pedagógica. Realidad y normatividad frente a 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.....	103
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.....	118
2.4.8. Los cuatro componentes estructurales de la mentalidad pedagógica.....	122
2.5. Realidad y normatividad frente a neutralidad. El conocimiento de la educación y la no neutralidad del estudio científico de la educación.....	124
2.5.1. El neutralismo ingenuo no existe.....	125
2.5.2. El supuesto dogmático de la neutralidad no es el ciencismo.....	126
2.5.3. La lógica interna de la neutralidad diferencia entre elección de la actividad científica y neutralidad de la actividad científica.....	128
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. 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... ..	199
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

Profesión y profesionales de la educación. Imagen social de la pedagogía y formación universitaria

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 definitorias de profesión.....	260
4.3.2. A gentes 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	276

único.....	
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. Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica: una convergencia necesaria en la formación universitaria de hoy.....	292
4.6.1. El sentido del “área de conocimiento”.....	293
4.6.2. Disfunciones del concepto de área de conocimiento.....	294
4.6.3. Convergencia deseable de racionalidades desde la implantación del concepto de área de conocimiento.....	297
4.6.4. El espacio europeo de la educación superior: una nueva oportunidad o un cierre coherente de la incoherencia heredada.....	301
4.6.5. Universidad, investigación e innovación: la ciencia como cuestión de estado.....	307
4.6.6. El énfasis en el desarrollo tecnológico no es dar la espalda financieramente a la docencia.....	311
4.6.7. Universidad y preparación profesional: cualificaciones, competencias y atribuciones profesionales... ..	314
4.7. Consideraciones finales: la autoridad institucionalizada es principio de intervención.....	318
Capítulo 5	
Relación educativa, complejidad objetual de educación, carácter de la educación y compromiso responsable	
5.1. Introducción.....	327
5.2. La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado.....	328
5.2.1. La relación educativa es distinta porque asume los criterios de uso común y de finalidad en su significado.....	330
5.2.2. La relación educativa no solo es convivir.....	332
5.2.3. La relación educativa no solo es comunicar.....	336
5.2.4. La relación educativa no solo es cuidar.....	340
5.2.5. La relación educativa es relación y no se resuelve en pares antinómicos o con pensamiento metafórico..	344
5.3. Complejidad objetual y carácter de la educación: la exigencia de la definición real en la relación educativa.....	348
5.3.1. La relación valor-elección (carácter axiológico de la educación).....	358
5.3.2. La relación valor-obligación (carácter personal de la educación).....	360
5.3.3. La relación valor-decisión (carácter patrimonial de la educación).....	364
5.3.4. La relación valor-sentimiento (carácter integral de la educación).....	368
5.3.5. La relación valor-pensamiento, vinculando ideas-creencias (carácter gnoseológico de la educación).....	377
5.3.6. La relación valor-creación, vinculando lo físico y lo mental (carácter espiritual de la educación).....	385
5.4. La relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar.....	393
5.4.1. La relación educativa es un ejercicio de libertad comprometida y una actividad responsable.....	395
5.4.2. La relación educativa relaciona libertad y educación.....	398
5.4.3. Libertad y educación son extremos antagónicos implicados en la relación educativa.....	399
5.4.4. Educación ‘de’ la libertad exige educar ‘en’ y ‘para’ la libertad.....	400
5.5. Libertad y educación en valores frente a neutralidad de la tarea.....	403
5.5.1. Diferencia entre neutralidad de la tarea y neutralidad del estudio científico de la educación.....	404
5.5.2. Improcedencia del neutralismo axiológico y técnico en la tarea educativa.....	405
5.5.3. Implicación cientista de la neutralidad de la tarea.....	406
5.5.4. Crítica de la neutralidad de la tarea derivada del cientismo.....	407
5.5.5. La neutralidad de la tarea educativa siempre es externa.....	408

5.5.6. Argumentación teórica frente al neutralismo externo.....	410
5.5.7. Contradicciones del neutralismo externo en la práctica.....	411
5.5.8. El compromiso responsable marca la relación libertad-educación frente a la neutralidad.....	413
5.6. Consideraciones finales: la libertad y la compasión son principios de intervención.....	416

Capítulo 6

Agentes de la educación, complejidad estructural de la decisión, explicación de la intervención pedagógica y sentido de la educación

6.1. Introducción.....	423
6.2. Educadores y valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social.....	426
6.2.1. La educación es un problema de responsabilidad compartida y derivada.....	430
6.2.2. Los valores constitucionales como marco de garantía jurídica y social para la responsabilidad compartida.....	432
6.2.3. La distinción derecho “a” y “de” la educación.....	434
6.2.4. Responsabilidad jurídicamente compartida.....	437
6.2.5. Responsabilidad socialmente compartida.....	438
6.2.6. Prestación de servicio público no es pública intromisión en el derecho de cada uno.....	441
6.2.7. La encrucijada pedagógica de la legislación.....	443
6.3. Complejidad estructural de la decisión en política educativa.....	446
6.3.1. La racionalidad en la toma de decisiones: decisiones técnicas, decisiones morales y decisiones políticas.....	447
6.3.2. Relación decisiones técnicas, políticas y morales.....	451
6.3.3. Metas sociales y responsabilidad profesional.....	455
6.4. Identificación de procesos de explicación en educación.....	457
6.4.1. Conexiones nómicas, conexiones programadas y conexiones intencionales.....	458
6.4.2. Explicaciones causales, cuasi-causales, cuasi-teleológicas y teleológicas.....	461
6.4.3. La explicación de la acción no es completa en lenguaje de acontecimientos.....	463
6.4.4. Explicación causal y explicación intencional-teleológica de la intervención pedagógica.....	469
6.5. Intervención pedagógica, acción del educador y del educando y conformación de determinantes de conducta del alumno.....	476
6.5.1. Intervención pedagógica y determinantes de la conducta.....	479
6.5.2. Acción intencional y acontecimientos involuntarios y espontáneos.....	481
6.5.3. Utilidad pedagógica de acontecimientos específicos de explicaciones cuasi-causales y teleológicas en el alumno.....	483
6.5.4. Incompatibilidad de intervención pedagógica y conducta coactiva-intimidatoria del profesor sobre el alumno.....	484
6.5.5. Intencionalidad pedagógica y presencia de intencionalidad educativa en el alumno.....	491
6.5.6. Agentes, intencionalidad educativa y procesos educativos.....	494
6.6. El sentido de la educación como vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.....	498
6.6.1. El sentido de la educación está marcado en cada territorio.....	501
6.6.2. El sentido de la educación converge en la formación para la convivencia como desarrollo cívico intercultural.....	503
6.6.3. El sentido de la educación se hace orientación formativa de desarrollo cívico.....	506
6.7. Consideraciones finales: actividad y control son principios de intervención.....	512

Capítulo 7

Procesos formales, no formales e informales de educación, escuela y orientación formativa temporal

7.1. Introducción.....	519
7.2. Análisis conceptual de los procesos educativos ‘formales’, ‘no formales’ e ‘informales’ de la educación.....	520
7.2.1. Necesidad general del estudio teórico de estos términos.....	520
7.2.2. Los términos formal, no formal e informal se predicen de los procesos de heteroeducación.....	523

7.2.3. Definición originaria de los términos ‘formal’, ‘no formal’ e ‘informal’ en relación con educación.....	526
7.2.4. Carácter restivo de la definición originaria de los términos.....	528
7.2.5. Violación del uso lógico de la partícula ‘no’ y de la partícula ‘in’.....	529
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”.....	532
7.2.7. Redefinición de ‘formal’ y ‘no formal’ en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre las dos subespecies ‘formal’ y ‘no formal’.....	537
7.3. La escuela entre la permanencia y el cambio. La orientación formativa temporal.....	541
7.3.1. La escuela tiene un lugar propio en la educación.....	546
7.3.2. Educar, ni es escolarizar, ni se produce en un vacío socio-económico.....	547
7.3.3. Preguntas permanentes y respuestas cambiantes.....	548
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.....	553
7.3.5. Presupuestos pedagógicos de la descentralización.....	555
7.4. Los procesos educativos son procesos culturales.....	561
7.4.1. Cultura, civilización y educación. Aproximación a la interrelación desde la polisemia.....	562
7.4.2. La propuesta glocal: ni localismo, ni globalismo; una convivencia ciudadana planetaria.....	566
7.4.3. Criterios de racionalización de la oferta cultural.....	576
7.5. La educación para el desarrollo de los pueblos es orientación formativa de convivencia planetaria.....	597
7.5.1. Una nueva dimensión del desarrollo cívico y un escalón en la formación para la convivencia ciudadana planetaria.....	598
7.5.2. Hablar de convivencia ciudadana planetaria es comprometerse con la suma, no con la resta.....	600
7.5.3. La Educación para el desarrollo de los pueblos es un derecho de cuarta generación.....	602
7.5.4. La relación educación-desarrollo-innovación exige educar con la sostenibilidad, el consumo y el emprendimiento.....	605
7.6. Consideraciones finales: direccionalidad y temporalidad son principios de intervención.....	612

Capítulo 8

El producto: finalidades, significado de educación y principios derivados; la construcción de ámbitos de educación

8.1. Introducción.....	619
8.2. Ambigüedades en el lenguaje de las finalidades.....	621
8.2.1. Ambigüedad como ocultación.....	621
8.2.2. Ambigüedad como polisemia.....	622
8.2.3. Ambigüedad como subjetividad.....	623
8.2.4. Ambigüedad como diversidad de expectativas socio-culturales.....	624
8.3. Significado del concepto de finalidades.....	627
8.3.1. Los fines son valores elegidos, vinculados al carácter axiológico de la educación.....	627
8.3.2. Los fines son constantes de las conductas propositivas intencionales.....	628
8.3.3. Los fines no son criterios de decisión externos al sistema, sino engendrados en el sistema mismo.....	637
8.4. Carácter, sentido, significado, concepto de educación, orientación formativa temporal y principios de educación.....	639
8.4.1. El carácter deriva de la complejidad objetual y determina el significado real de ‘educación’.....	640
8.4.2. El sentido deriva de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro y cualifica el significado de ‘educación’.....	646
8.4.3. El significado de ‘educación’ como confluencia de criterios de definición.....	649
8.4.4. El concepto de ‘educación’ como confluencia de significado y orientación formativa temporal.....	652
8.4.5. Los principios de educación derivados del carácter y del sentido de la educación.....	654

8.5. Dimensiones generales de intervención, ámbitos de educación y arquitectura curricular.....	657
8.5.1. La triple acepción técnica del área cultural como ámbito de educación.....	657
8.5.2. Transformar áreas culturales en ámbitos de educación es una nueva. Encrucijada del sistema educativo.....	663
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.....	668
8.5.4. Educación de las dimensiones generales de intervención.....	674
8.5.5. El ejemplo de la Educación de la afectividad (de la sensibilidad al sentimiento) como educación de una dimensión general.....	681
8.5.6. El reto de la arquitectura curricular es integrar el concepto de ámbito de educación.....	687
8.6. Educar con valores: una competencia profesional insoslayable e irrenunciable.....	693
8.6.1. Educar con valores: una necesidad inexorable.....	693
8.6.2. Posibilidad de educar con valores.....	695
8.6.3. ‘Educar CON valores’ exige construir el ámbito de educación correspondiente y ‘educación en valores’ es una disciplina de la arquitectura curricular.....	703
8.7. Consideraciones finales. Significado y finalidad como principios de intervención.....	709

Capítulo 9

Los medios. Sentido pedagógico de los medios. Los nuevos medios no son solo medios, son ámbitos de educación

9.1. Introducción.....	713
9.2. Medios y actividad. Sentido pedagógico de los medios.....	716
9.2.1. La libertad, acción y medios: positivos, negativos, internos y externos.....	716
9.2.2. Medios, recursos o instrumentos.....	719
9.2.3. Los medios educan, se ajustan a la finalidad y no son neutrales.....	721
9.2.4. Los medios se ajustan a la actividad del sujeto y al concepto de educación.....	725
9.2.5. La tipología de los medios de la educación es compleja y no es unívoca, pero se vincula a la actividad.....	730
9.3. Premios, castigos y deberes como recursos pedagógicos.....	734
9.3.1. Premios y castigos entre la costumbre y la ley en la educación.....	735
9.3.2. Premios y castigos: entre la necesidad y la determinación personal, la vinculación programada.....	737
9.3.3. Los deberes: entrenamiento, fijación habitual y vinculación cuasicausal.....	742
9.4. Los nuevos medios no son solo un medio: la experiencia digital y mediática como ámbito de educación.....	746
9.4.1. La competencia digital y mediática es instrumento y meta de la educación electrónica (e-Educación).....	749
9.4.2. Los nuevos medios: valorar y elegir con criterio de definición.....	754
9.4.3. Tecnología digital y condicionantes del éxito: desmitificar la perspectiva TIC.....	761
9.4.4. Orientaciones de estrategia: tecnologías digitales y formación continua.....	767
9.4.5. La educación electrónica como ámbito de educación (e-Educación o educación de la competencia digital y mediática).....	774
9.5. Consideraciones finales: organización y oportunidad como principios de intervención.....	779

Capítulo 10

Del método al modelo, a través del programa y con mirada pedagógica: Principios de intervención y pedagogía mesoaxiológica

10.1. Introducción.....	785
10.2. Método, metodología, modelo y programa: delimitación de conceptos.....	787
10.3. Los principios de intervención pedagógica vinculan mentalidad pedagógica y acción.....	789
10.4. Los modelos de intervención se sistematizan con la mirada pedagógica.....	798
10.4.1. Hacia una pedagogía tecno-axiológica.....	800
10.4.2. Hacia una pedagogía mesoaxiológica.....	802
10.4.3. El conocimiento de la educación marca el sentido de la mirada pedagógica.....	805
10.5. Consideraciones finales: vamos del método al modelo a través del programa con mirada pedagógica.....	814

Referencias bibliográficas.....	819
Índice de cuadros.....	859

PRESENTACIÓN DEL LIBRO

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.

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.

Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido, inherentes al significado de 'educación'. El carácter, determinante del significado, proviene de la complejidad objetual de 'educación'. El sentido, que cualifica el significado, proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a condiciones de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Dado que hay carácter y sentido inherente al significado de educación, 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.

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. Esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en este libro, cuyo contenido expone la concepción pedagógica de la construcción de ámbitos de educación, que se condensa en el capítulo 8.

La obra justifica y crea conocimiento pedagógico y herramientas para la construcción de ámbitos de educación desde la Pedagogía. El autor prueba que, desde la Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber, en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar el carácter y sentido propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada área de experiencia cultural, que tiene que ser valorada como educación y construida como ámbito de educación.

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.

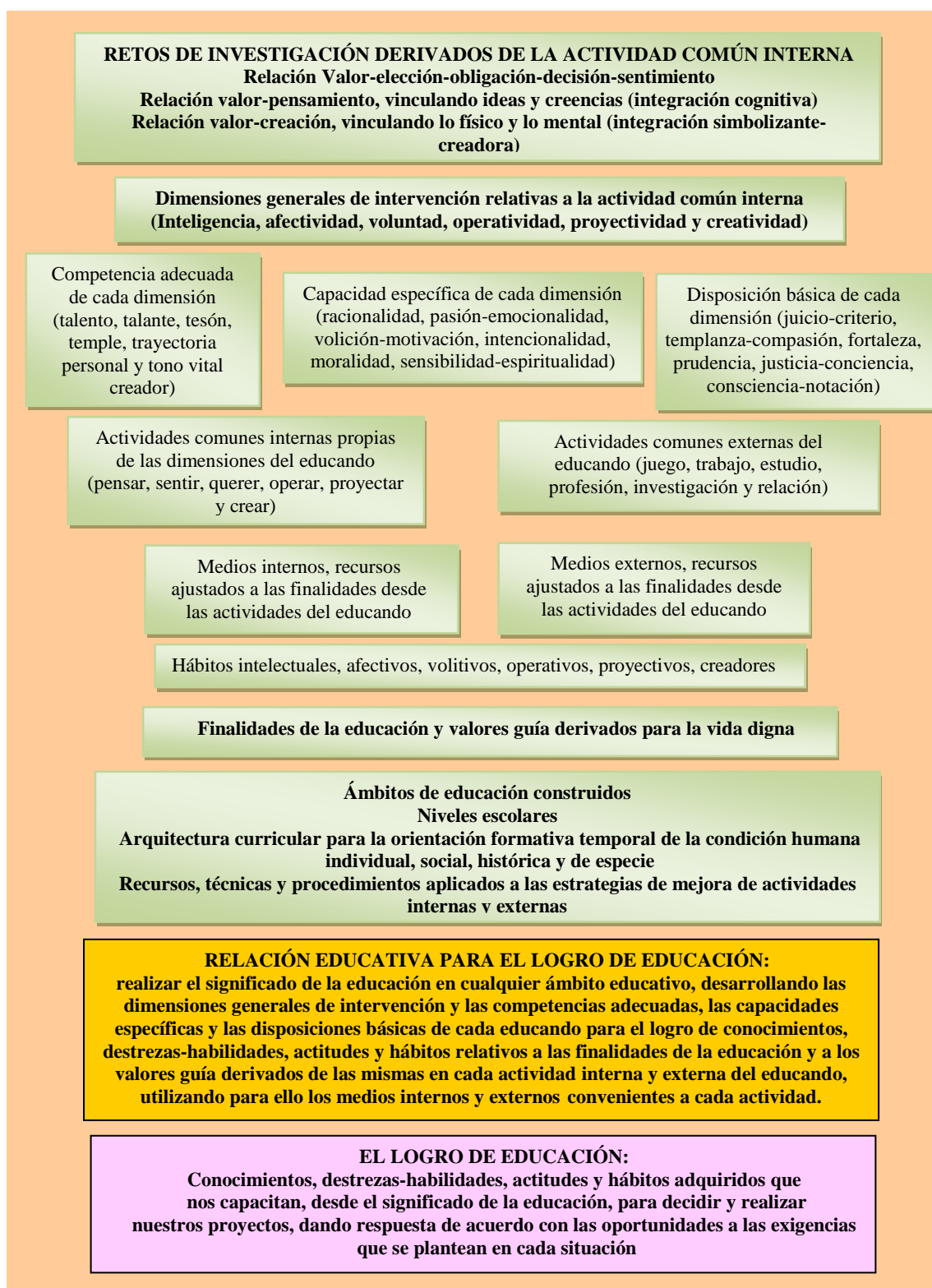
El eje conocimiento-educación-innovación está presente de manera sustantiva en esta obra magna que nos hace comprender que estamos obligados en Pedagogía a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción y responde de manera directa y fundamentada en el conocimiento de la educación a la pregunta "*Dónde está la educación*", afirmando que la educación está donde está la actividad común interna de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Se avanza hasta la definición real de educación, fundada en los rasgos propios de carácter y sentido inherentes al significado de educación, asumiendo la comprensión del funcionamiento de los elementos estructurales de la intervención y las relaciones de valor vinculadas a la actividad común interna del que se educa y del que educa.

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.

A esa tarea se dedica gran parte del contenido del libro, razonando desde de los elementos estructurales de la intervención (conocimiento de la educación, función

pedagógica, profesión educativa, relación educativa, agentes, procesos, producto y medios), tal como se recoge en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Dónde está la educación



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*.

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.

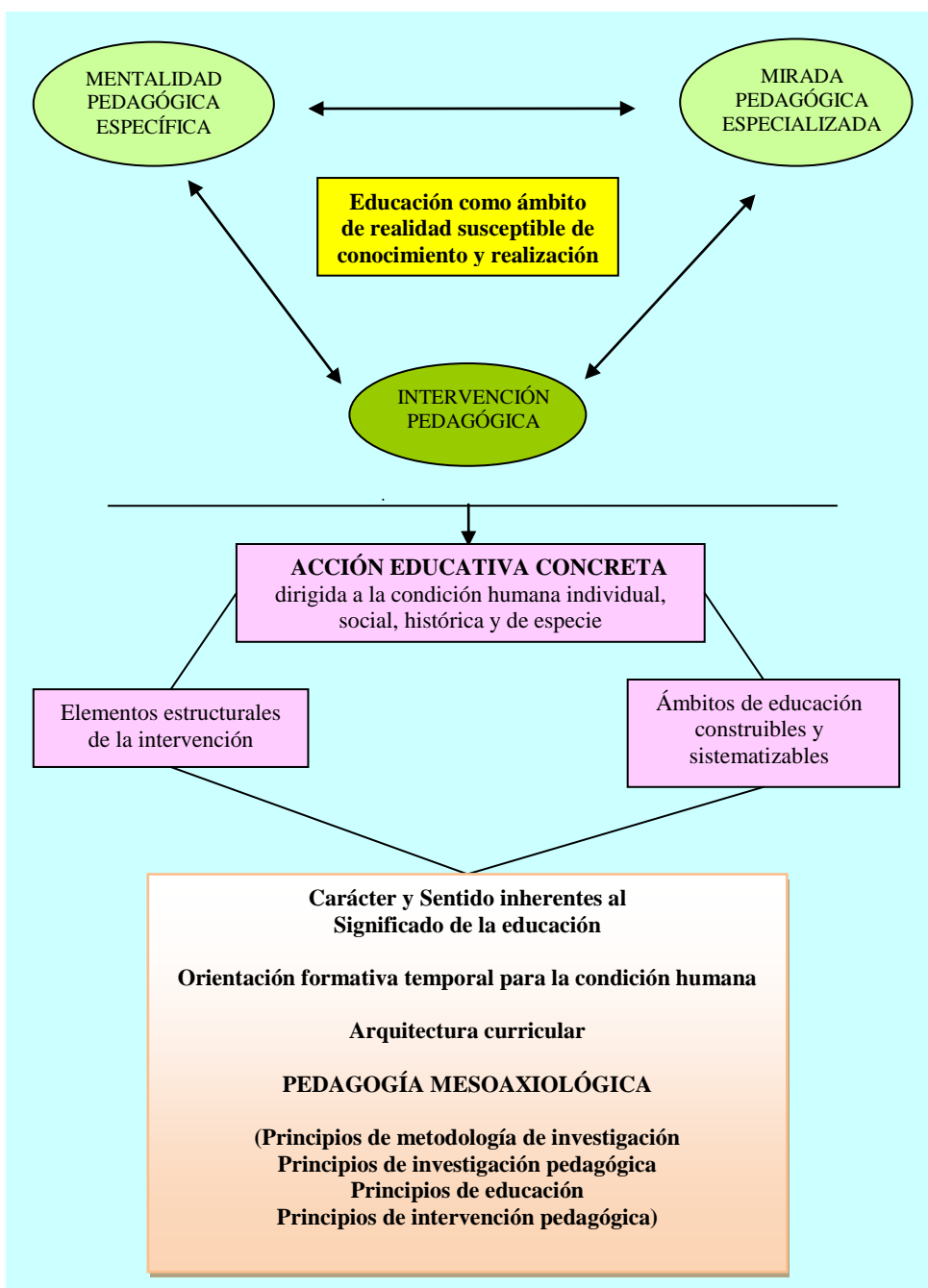
La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción. La Pedagogía afronta retos epistemológicos específicos que hacen posible la generación de hechos y decisiones con sentido profesional en las funciones pedagógicas. 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 libro, 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 2.

Cuadro 2: Educación, Mentalidad, Mirada e Intervención pedagógica



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 a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; 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).

En este libro se fundamenta y justifica una alternativa que coloca en el primer plano a las finalidades orientadas a optimizar el significado de educación; es una alternativa 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. Y esto resalta en la educación la evidente necesidad 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.

En este libro 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 libro, 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.

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.

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 multidisciplinarias 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 proceso 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 calve 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 necesaria para todos 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 una sólida innovación en el modo de abordar los problemas de la tarea educativa. Es un libro doctrinal, sólido, riguroso y completo cuya lectura obliga a repensar, con lenguaje técnico definido y preciso, 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.