

CAPÍTULO

1

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN: CARÁCTER, SENTIDO PEDAGÓGICO, SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS DE EDUCACIÓN

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Teoría de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela.
<http://dondestalaeducacion.com/>

INTRODUCCIÓN

Es una observación común que el verdadero conocimiento de las cosas sólo se alcanza con la experiencia de su frecuente trato, porque este nos permite hacernos una idea de ellas y alcanzar su significado o comprensión, por medio de una personal asimilación. Esto, que en general acontece en todo orden de asuntos, vale, de una manera especial, para la esfera de los conocimientos. De ahí que la comprensión del significado de un término sea más un resultado tardío y reflexivo, que una labor enteramente apriorística sin experiencia previa. Yo escribo este trabajo desde esa convicción.

En general, toda definición puede verificarse de una doble manera: como *definición nominal* o como *definición real*, según se centre, respectivamente, en la palabra o nombre con que designamos a una cosa, o en los rasgos y caracteres peculiares de la cosa nombrada. La definición nominal ofrece, pues, la significación de una palabra; la definición real es expresiva de los caracteres distintivos y singulares de la cosa que se pretende definir.

Es normal, antes de elucidar los rasgos que se identifican en la definición real, considerar la significación de la palabra con la cual la nombramos. El estudio de la palabra se ha especificado en la definición de dos maneras: atendiendo al origen y a su sinonimia. La *definición nominal tiene dos modalidades*: definición *etimológica* y definición *sinonímica*; en el primer caso, el método del que nos valemos para manifestar la significación de un término es el recurso a su origen; en el segundo caso, llegamos al significado buscando su aclaración por medio de otras voces más conocidas y de pareja significación.

El objetivo de este trabajo es fundamentar la necesidad de ir más allá de la definición nominal del concepto de educación y justificar la existencia de rasgos distintivos de la definición real del término 'educación' en el carácter y el sentido inherentes al significado. El desarrollo del trabajo se resume en las siguientes tesis:

- La definición nominal es necesaria, pero no es suficiente
- La definición real exige atender a rasgos de carácter y sentido vinculados al objeto 'educación' y al acto educativo
- El concepto de educación se integra en la orientación formativa temporal en cada territorio desde la arquitectura curricular

En definitiva, se trata de formar criterio sobre el significado de 'educación' y la importancia de la Pedagogía en la construcción de ámbitos de educación. El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación.

EL PUNTO DE PARTIDA HACIA LA DEFINICIÓN REAL DE EDUCACIÓN ESTÁ EN EL USO COMÚN DEL TÉRMINO Y EN LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN

Por principio de significado, la definición real nos exige, además de discernir y definir, *entender*, o sea, nos exige saber en sentido pleno: 1) demostrar la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonar teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibrar la impresión de realidad que nos transmiten. Por consiguiente, tiene sentido afirmar que la indefinición del significado es una fuente constante de mala comprensión y de consideraciones erróneas. Cuando el significado es ambiguo, interpretamos mal a otras personas, a otras cosas y a nosotros mismos: por ambigüedad, distorsionamos y tergiversamos (Dewey, 1998, p. 140).

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, ‘educar’ es, básicamente, adquirir en el proceso de intervención 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 la 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 interna: pensar, sentir afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), y desde cada actividad externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación (Touriñán, 2014a).

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la actividad, se afirma 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 otra entidad que se defina nominalmente 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*. Pero eso es necesario, aunque no es suficiente, si queremos hacer una definición real.

El concepto de educación se vincula nominalmente a criterios de uso común del término

Hoy es frecuente escuchar frases que reflejan los usos más comunes de educación: ¿Se ha pasado de moda la buena educación?; ¿Dónde está el civismo?; ¿Dónde está la cortesía?; ¿Tiene alguna utilidad respetar las normas sociales?; La amabilidad no se premia y no es habitual; ahora, más que nunca, la ignorancia es muy osada y se disculpa, como si fuera ingenuidad; no parece que esté formado; hay que darle un barniz, hay que perfeccionarlo; este chico está malcriado”. Todas esas frases inciden en las manifestaciones más tradicionales del uso común de ‘educado’.

Las formas más tradicionales que el uso común hace del significado de educación proceden de nuestra experiencia colectiva histórica y en muy diversos autores y pasajes históricos encontramos argumentaciones que se han

transmitido como acervo cultural colectivo y forman parte de la experiencia y de la memoria colectiva que identifica la educación en los siguientes usos comunes: 1) la educación es cortesía, civismo y urbanidad; 2) la educación es crianza material y espiritual; 3) la educación es perfeccionamiento; 4) la educación es formación.

De manera sintética los criterios vinculados al uso del lenguaje común se agrupan en cuatro apartados: Criterios de contenido, forma, uso formativo y equilibrio (Esteve, 2010, pp. 21-28; Peters, 1969 y 1979):

- a) Algo es educación, porque obedece a un criterio axiológico de contenido: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos axiológicamente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio de valor sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.
- b) Algo es educación, porque obedece a un criterio ético de forma: no consideramos educativo actuar sobre un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. El proceso educativo debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es también agente de su propio desarrollo. Si no se logra esto, estamos en proceso de instrumentalización.
- c) Algo es educación, porque obedece a un criterio de uso formativo: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. El proceso educativo debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo que se le comunica. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en procesos de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.
- d) Algo es educación, porque obedece a un criterio de equilibrio en el desarrollo: hablar de educación exige que se consiga una personalidad integrada sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de las áreas de experiencia produzca hombres y mujeres desequilibrados. El proceso educativo reclama siempre resultados equilibrados. Tanto si hablamos de formación general, como de

formación especializada, hablamos de formación construida sobre el principio de educación equilibrada. Si no se logra esto, no educamos, estamos en proceso de especialismo.

El concepto de educación se vincula nominalmente a criterio de finalidad en las actividades

En el ámbito del conocimiento de la educación y desde la perspectiva de la actividad, se puede mantener que *las actividades que realizamos no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa.* En la educación se enseña, se convive, se comunica y se cuida, pero educar no es cada una de esas cosas por separado, ni todas juntas:

- Cualquier tipo de influencia no es educación, porque, en caso contrario, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, sería también educación.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, no anula ni invalida la posibilidad de transformar cualquier tipo de influencia en un proceso educativo. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo y a partir de la experiencia que otros le comunican (proceso de autoeducación), o por medio de las experiencias que otros le comunican (procesos de heteroeducación), pueda analizar con criterio fundado en el conocimiento de la educación esa influencia negativa y transformarla en un proceso de influencia educativa. No es educativa la manipulación o transmitir como verdadero un conocimiento de un área cultural que la investigación teórica del área prueba como falso. Sin embargo, sí es educativo desenmascarar la manipulación y utilizar un conocimiento falso para probar su error y ejercitar las destrezas de uso de los criterios teóricos de prueba.
- El hecho de que cualquier tipo de influencia no sea educación, pero pueda transformarse en un proceso de influencia educativa, no anula ni invalida la posibilidad de obtener resultados educativos por medio de procesos de influencia no orientados exclusivamente a finalidades educativas (procesos informales).

Desde la perspectiva de las actividades, distinguir cualquier otro tipo de

influencia e influencias educativas, 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 elicitarse 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, podemos 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 objeto que se defina y sea comprensible. Desde una perspectiva descriptiva o expositiva que tenga presente las actividades enunciadas anteriormente, la finalidad de la educación, es que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna (pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear) y externa (juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación), para elegir, comprometerse, decidir y realizar sus proyectos, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se le plantean en cada situación.

Desde la perspectiva de la finalidad, la educación es valor, porque la finalidad es un valor que se elige. Como valor, el objetivo fundamental de *la educación, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para elegir, comprometerse, decidir, realizar y relacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica. Desde esa misma perspectiva, el objetivo fundamental de *la educación, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para elegir, comprometerse, decidir y realizar su proyecto personal de vida, utilizando la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación, porque, en definitiva, de lo que se trata, respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de formación: es una actividad, en definitiva, orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores.

Hay que ir más allá del uso común y de las actividades que corresponden a la definición nominal

El uso común del término educación nos ayuda a configurar el concepto, de manera que somos capaces de discernir entre lo que es educar y lo que *parece* y esto es importante, porque, es posible que determinadas actividades *parezcan* educación y *sean* otra cosa. El análisis de las actividades 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 también 'es'. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa. 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. 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* (Tourriñán, 2014a)

Pero nada de lo anterior 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. Además de discernir, conocer el aspecto, hay que definir los rasgos propios de la educación y hay que llegar a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es saber discernir, saber definir y entender el concepto. 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 real.

La etimología y la sinonimia constituyen 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 (Scheffler, 1970). Pero saber no es solo 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 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 realizamos en educación no son las que determinan el significado real. Las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas tareas. Tenemos criterios de uso del término que nos permiten discernir, pero solo alcanzamos 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, pero va más allá.

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 extraer los rasgos que mejor se ajustan a la posición particular del contexto que queremos defender, como si fueran definiciones expositivas o descriptivas. Muy diversos trabajos recopilan múltiples definiciones de educación que se ajustan a esta forma de definir (Sáez, 2007; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009).

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, estas definiciones no se comprometen con las situaciones concretas no comunes y evitan entrar en relación 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 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 (Quintana, 1988, p. 51; Berlo, 1979, pp. 209-228). Si educar es transformar la animalidad en humanidad, ¿cuántas maneras tenemos de hacerlo?; si educar es dar al cuerpo y al alma toda la perfección de que son susceptibles, ¿cómo identificamos, discernimos, definimos, creamos o desarrollamos esa perfección?; 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 tendrían que ver con la educación?

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 real. 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 (Mantovani, 1972).

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 este modo, sabemos la *necesidad* de que sean como son y, por tanto, por qué no son de otro modo. Al definir rasgos y *entenderlos*, sabemos en sentido pleno: 1) demostramos la necesidad 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 (Zubiri, 1978, pp. 39-44).

Saber en sentido pleno es conocimiento con coherencia y sentido crítico. Es un saber próximo a la sabiduría que siempre requiere integración personal de lo sabido. Asumir la competencia de saber en sentido pleno ha obligado a pensar en nuevas revisiones en el ámbito de la investigación de nuevos procesos y

entornos de adquisición de conocimiento que se configuran como entornos personales de aprendizaje (Reig, 2012), compatibles con trayectorias personales de aprendizaje que orientan nuevas teorías del enseñanza (Stzajn, Confrey, Wilson y Edington, 2012) y que sirven para crear fondos de conocimiento personal (González, Moll, y Amanti, 2005). Son aprendizajes específicos que afectan a la capacidad cognitiva, al procesamiento de la información y a la competencia socio y afectivo-emocional, en la perspectiva del aprendizaje situado y significativo (Novak, 1998; Díaz Barriga, 2006; Polanyi, 1978; Ausubel, 1982).

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 cuales 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. Tenemos que construir la definición real.

Desde la perspectiva de la definición real, distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo 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 otra entidad que se defina y sea comprensible.

Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y es educación, tenemos que preguntarnos:

- Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación
- Qué hacemos para que una actividad artística sea educativa

- Que hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación
- Que hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural
- Que hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación
- Qué hacemos para construir un ámbito educativo integrado en la arquitectura curricular

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 las educaciones especificadas (matemática, ambiental, intelectual, física, afectiva, profesional, virtual, etc.), son educaciones, porque todas ellas son, genéricamente, educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y, en cada caso se ejecuta como acción educativa concreta y programada que tiene en cuenta todos y cada uno de los elementos estructurales de la intervención pedagógica.

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 determinan y cualifican 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 (Tourrián, 2014b).

Desde el punto de vista de la definición real de educación, tenemos que avanzar en el conocimiento de todos estos rasgos distintivos y *tiene sentido preguntarse dónde está la educación y cómo llegamos al conocimiento de sus rasgos distintivos*, porque hay que ir más allá de la etimología, de la sinonimia y de la finalidad, para alcanzar el significado real y poder establecer principios de educación vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de educación.

Principios de educación y principios de intervención pedagógica no son lo mismo. Los principios de intervención pedagógica derivan de los elementos estructurales de la intervención (conocimiento de la educación, función y profesión pedagógica, relación educativa, agentes de la educación, procesos, productos y medios). Los principios de educación nacen vinculados al carácter y al sentido que son inherentes al significado de 'educación'. El carácter propio del significado de 'educación' proviene, como vamos a ver en los epígrafes siguientes, 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, que pertenece al significado de 'educación', se infiere de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y del sentido, se dice que toda acción educativa es de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y que toda acción educativa tiene, al mismo tiempo, sentido territorial, durable, cultural y formativo. Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Los principios de educación, derivados del carácter y del sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas. Los principios de intervención fundamentan la acción. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada.

Este razonamiento nos sitúa ante el reto de ir más allá de la definición nominal y de la actividad con finalidad: 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. Vamos a avanzar en este reto desde los rasgos de carácter y sentido de la educación que determinan y cualifican su significado.

COMPLEJIDAD OBJETUAL Y CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN: UNA EXIGENCIA INSOSLAYABLE EN LA DEFINICIÓN REAL

En el ámbito de la metodología de investigación hay un principio básico: el principio de correspondencia objetual. El método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer. Directa e indirectamente, la investigación pedagógica ha avanzado asumiendo que la correspondencia objetual es una condición de la metodología: el método debe adecuarse a los objetos que investiga (González Álvarez, 1947). La correspondencia objetual quiere decir que el método depende del objeto o del aspecto de la realidad que se pretende conocer y, por consiguiente, tan cierto es que no se puede formular el método con anterioridad a emprender el estudio del objeto, porque un método descrito *a priori* suele ser inadecuado al objeto, como que tampoco se puede llegar lejos en el estudio del objeto sin adquirir un método, porque se procederá de modo desorganizado (Colbert, 1969, p. 667). Estamos obligados metodológicamente por el principio de correspondencia objetual a avanzar en el desarrollo teórico del objeto de investigación.

En el año 1947 el profesor González Álvarez, enunció este principio fundamental de la metodología: “toda ciencia, como producto humano que es, depende de dos factores fundamentales: el objeto sobre el que versa y el sujeto que la elabora. Ello implica esta verdad fundamental: el método de una disciplina debe ser congruente con la estructura noética del objeto que investiga y adaptado a la contextura cognoscitiva del sujeto que la recibe” (González Álvarez, 1947, p. 10). Esta afirmación nos confirma, por una parte, que cualquier método no sirve para cualquier investigación y, por otra, la necesidad de adaptarse a las condiciones bajo las cuales la verdad se nos ofrezca. En el caso de la relación educativa, es preciso entender que la relación solo se singulariza, si se tiene en cuenta la complejidad del objeto educación y se asumen los rasgos de carácter que determinan una acción singular y concreta como ‘educación’.

La complejidad objetual se vincula a la actividad común interna del agente y determina los rasgos de carácter de ‘educación’

La investigación pedagógica, tiene que atender al objeto de conocimiento que le es propio: la educación. Y en este empeño, estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto ‘educación’, porque, muy diversos aspectos hacen de la educación un objeto complejo y el paradigma de la complejidad ayuda a perfilar las condiciones que lo hacen así (Arendt, 1974;

Ballester y Colom, 2017; Lyotard, 1984; Prigogine, 1997; Prigogine y Stengers, 1983; Lipovetsky, 1986; Touriñán y Sáez, 2006 y 2012; Luhman, 1983; Maslow, 1982; Bateson, 1979; Damasio, 2010; Pinker, 2003; Zubiri, 2006).

El desplazamiento que se ha operado en la epistemología actualmente señala con claridad que lo esencial no consiste en eliminar las interpretaciones perspectivistas, sino en “la elaboración de un modo de conocimiento totalmente crítico, es decir, que sea capaz de controlar cada uno de sus procesos, de proponerse conscientemente sus metas y de autojustificar los procedimientos que utiliza para conseguirlos” (Ladrière, 1977, p. 115). Un conocimiento objetivo debe poder juzgarse, y por tanto, tiene que “pronunciarse sobre el valor y los límites de validez de lo que al final propone” (Ladrière, 1977, p. 115).

La variación que se ha operado apunta al aparato conceptual interpretativo y sus reglas de racionalidad no están dadas ‘a priori’: “La crítica asocia además, de modo inseparable, el juicio y la elaboración de los criterios de juicio. No posee de antemano los principios según los cuales podrá dirigir sus apreciaciones; *construye sus principios a medida que los utiliza (...) las normas implícitas de la ciencia, no existen ‘a priori’, se construyen y reconstruyen continuamente*” (Ladrière, 1977, p.115).

La idea de dominio es, según Ladriere, la que resume quizás de modo mejor lo específico de este cambio hacia lo complejo desde el concepto de objetividad; el dominio “representa la capacidad de alcanzar con seguridad los objetivos que se propone y de independizarse de todos los condicionamientos exteriores” (Ladrière, 1977, p. 120). La racionalidad de los medios exige la racionalidad de los objetivos marcados, porque no es suficiente garantía de conocimiento decir que se hace lo que los “científicos normalmente hacen”; la correspondencia objetual debe estar siempre presente en cada acción metodológica.

Si queremos abordar la sustantividad propia de la acción educativa en su totalidad, el conocimiento de la educación está abocado, por desarrollo de la metodología, hacia paradigmas críticos y de la complejidad y, por evolución del concepto de objetividad, hacia posturas comprensivas que reconocen el carácter axiológico de los hechos y la condición fáctica del valor. Estamos abocados a la complejidad por la propia condición del objeto ‘educación’.

La idea de simplicidad que ha presidido siempre la metodología de investigación no es contradictoria con la idea de paradigmas de la complejidad. Simplicidad no significa renunciar a explicar un ámbito en conceptos nuevos

o reducir su explicación a lo que sea posible desde los conceptos de otras ciencias. La simplicidad no se considera un principio irrefutable, y ciertamente no es un resultado científico, porque la explicación más simple y suficiente es la más probable, mas no necesariamente la verdadera. Su sentido básico es que en condiciones idénticas, serán preferidas las teorías más simples, pero es una cuestión diferente cuales serán las evidencias que apoyen la teoría. En contra del principio de simplicidad, el sentido común nos dicta que una teoría más simple pero menos correcta no debería ser preferida a una teoría más compleja pero más correcta (Novak, 1998; Bunge, 1975, pp. 145-184). Así las cosas, a menos que se defienda erróneamente que no queremos obtener nuevos conocimientos, o que el conocimiento ha llegado a un grado de perfección tal que no puede mejorarse, hay que reconocer que son las teorías mismas con las que nos enfrentamos a la realidad las que nos fuerzan a valorar o despreciar datos. No es que no existan datos; más precisamente lo que ocurre es que nos sentimos en condiciones de no prestarles atención.

El profesor Colom, que ha dedicado muy diversos trabajos al problema de la complejidad del objeto de conocimiento 'educación', resume su posición sobre la complejidad de la educación en su trabajo "*Pedagogía del laberinto*" y nos dice que 'educación' es un objeto complejo, porque (Colom, 2008, p.10):

- La educación integra al niño, pero este tendrá que reestructurar lo recibido
- Las influencias educativas de distintos ambientes no se desarrollan en el mismo sentido y hacen imprevisibles la evolución y el desarrollo
- El punto de partida es diferente para cada educando y la materia educativa es impartida por sujetos diferentes
- El currículum que sirve para ordenar la enseñanza y el aprendizaje da lugar a prácticas diversas, con lo cual el orden de la educación da lugar a la diferenciación
- El fracaso escolar evidencia que el sistema educativo no es tan ordenado y previsible como parece.

Por su parte, Edgar Morin nos dice que conducir a la humanidad al saber de sus "*propias realidades complejas*" es posible (Morin, 2009, p. 18) y mantiene que el conocimiento de lo humano es complejo, porque (Morin, 2009, p. 17):

- Su campo de observación y de reflexión es un laboratorio muy

extenso

- Reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto
- Concibe inseparablemente unidad y diversidad humanas
- Concibe relacionadas todas las dimensiones o aspectos que actualmente están disjuntos y compartimentados en los estudios del hombre
- Mantiene juntas verdades disjuntas que se excluyen entre sí
- Alía la dimensión científica (verificación, hipótesis, refutabilidad) a las dimensiones epistemológica y filosófica
- El conocimiento debe ser a la vez mucho más científico, mucho más filosófico y en fin mucho más poético de lo que es
- Hay que encontrar sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento.

Para Morin, la educación asume la complejidad de lo humano en la acción educativa. La acción educativa es compleja, porque, en ella, los educandos junto con los educadores encuentran posibilidades de autoconstrucción de su autonomía (Morin, 2009, p. 312):

- A través de la capacidad de adquirir, capitalizar, explotar la experiencia personal
- A través de la capacidad de elaborar estrategias de conocimiento y comportamiento (es decir, dar la cara a la incertidumbre)
- A través de la capacidad de elegir y modificar la elección
- A través de la capacidad de consciencia.

Para mí, la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, tanto que hablemos de las competencias adecuadas para educar (talento, talante, tesón, temple, trayectoria personal y tono vital creador), como si hablamos, en relación con la educación, de actividad común (actividad como estado y capacidad) interna y externa y de actividad especificada (actividad como tarea con finalidad). Esto es así, porque, cuando educamos, buscamos siempre competencia para *elegir*, *obligarse*, *decidir* y *sentir* valores realizados y realizables como educativos y todo ello exige *integración cognitiva* e *integración creativa*. Se exige integración cognitiva, porque en cada acción hay que relacionar ideas y creencias con las expectativas y convicciones, utilizando las formas de pensar para articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento

y la racionalidad. Se exige integración creativa, porque en cada acción hay que articular valor y creaciones, vinculando lo físico y lo mental para construir cultura simbolizando; la integración creativa es forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro y consecuencia emergente de la vinculación humana entre lo físico y lo mental en el cerebro que hace posible crear cultura y símbolos para notar y significar la realidad y dar respuesta desde nuestros proyectos a la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourrián, 2014a).

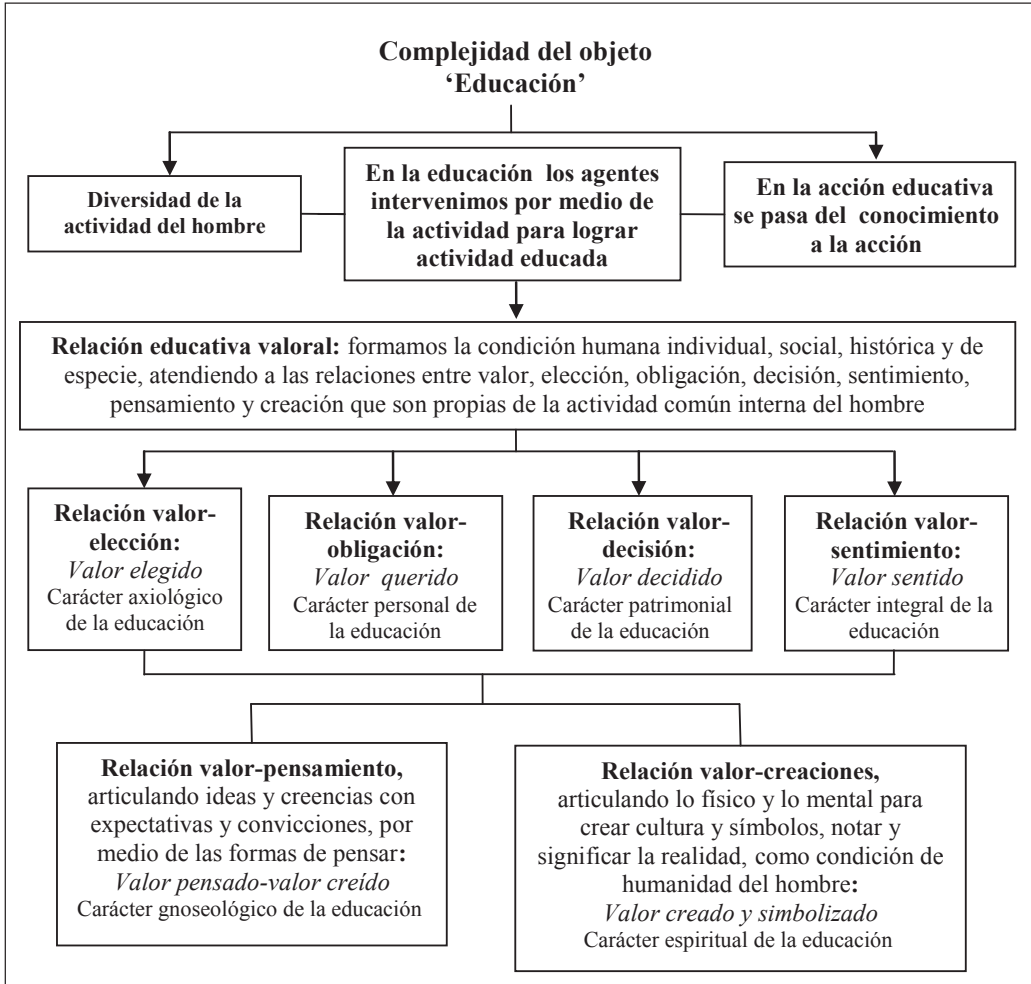
Para todo eso, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en los sentimientos, otras en la voluntad, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora, de manera que se haga efectiva la generación de símbolos propios de la cultura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

Todo eso es la complejidad objetual de 'educación' que tiene que transformarse en acción educativa concreta, en cada caso de intervención. La complejidad nace de la diversidad de la actividad; intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación', que hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter). La actividad es el pilar central de la complejidad del objeto 'educación'

La complejidad objetual es la propiedad de la investigación pedagógica que nos hace mantener con realismo la vinculación de la condición humana individual, social, histórica y de especie con el objeto 'educación', y atender a las características propias de este, cuyas relaciones hacen posible identificar sus rasgos internos determinantes (de carácter) y afrontar cada intervención como conocimiento y acción y como vinculación entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento, pensamiento y creación. Las relaciones que se establecen entre esos elementos hacen posible identificar los rasgos internos determinantes (de carácter) de la educación. El carácter es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina y eso que la determina nace de la complejidad objetual de educación que exige resolver en cada caso concreto de actuación las relaciones entre valor, elección, obligación, decisión, sentimiento,

pensamiento y creación que son propias de la actividad común interna del hombre y quedan reflejadas en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Complejidad objetual de 'educación'



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 352.

Esto es así, porque la actividad común interna de cualquier humano que se educa implica *pensar*, *sentir* afectivamente (tener sentimientos), *querer* objetos o sujetos de cualquier condición, *operar* ("elegir hacer" cosas, construyendo procesos, procesando medios y fines), *proyectar* ("decidir actuar" sobre la realidad interna y externa orientándose, construyendo proyectos y metas) y *crear*

(*construir* cultura, construir algo desde algo, no desde la nada, simbolizando la notación de signos; darse cuenta de algo *-notar-* y darle significado *-significar-*, construyendo símbolos de nuestra cultura).

Sistematización de rasgos de carácter que determinan el significado de 'educación'

En mi opinión, es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación:

- La condición fundamentante de los valores en la educación
- La doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación
- La doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción.

Respecto de la primera condición, hemos de decir que la educación carece de toda justificación inteligible, cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores, pues, dado que no tenemos que ser todos lo mismo en la vida necesariamente, se infiere que cada uno sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás. Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida. Y esta relación entre educación y valores es la que hace de la educación en valores sea una necesidad inexorable. La educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. Tenemos que conocer, estimar, y elegir valores; la educación en sí misma es un valor, enseña valores y, cuando educamos, estamos eligiendo valores, porque nos marcamos fines y las finalidades son valores elegidos. A los valores les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la *relación medio-fin*. La relación educativa, desde la condición fundamentante del valor, se hace de carácter axiológico y se entiende necesariamente como educación en valores para la construcción de procesos y de hábitos operativos de elección que se concretan en creación de sentido responsable de acción, desde la perspectiva de vincular medios y fines

La condición fundamentante del valor hace que el objeto de conocimiento 'educación' sea como es: valores elegidos. Desde la perspectiva del valor, la educación implica *relación valor-elección*, porque construimos finalidades y eso significa que tenemos que desarrollar *hábitos operativos* que nos permiten relacionar las cosas que elegimos y ordenarlas como fines y como medios. Hay que lograr en cada educando hábitos operativos, que se vinculan al *sentido de la acción responsable*. *La responsabilidad y el sentido de acción son principios de la educación vinculados al carácter axiológico de la misma.*

Por medio de la primera condición, la educación adquiere carácter axiológico. *Carácter axiológico* significa que la educación es siempre educación en valores y elección de valores y cualquier tipo de influencia no es educación, aunque cualquier tipo de influencia pueda ser transformada en un proceso de influencia educativo. En cada acción nos marcamos fines, que son valores elegidos y les damos sentido de acción responsablemente desde la resolución de la relación medio-fin. Los valores son elegibles, porque nos marcamos fines, que son valores elegidos. Y así, *el carácter axiológico determina la educación como construcción de procesos, de relación medios-fines.*

Respecto de la segunda condición, hemos de decir que el significado de agente marca un rasgo de carácter en la educación que no puede soslayarse, so pena de renunciar a educar. Se piensa siempre en la relación educativa como una relación entre dos, pero lo cierto es que la relación educativa es, de manera inequívoca, relación de uno consigo mismo. En la relación educativa somos cada uno de nosotros *agentes-actores* que nos dejamos guiar y obedecemos a las personas que ejercen la condición de educadores. Realizamos un montón de operaciones guiados para educarnos. Pero además, somos *agentes-autores* que nos guiamos a nosotros mismos en procesos de educación, decidiendo nuestras metas e integrando nuestros actos en nuestros proyectos. Por medio de la educación emprendemos la tarea de ser actores y autores de nuestros proyectos, incluso si nuestra decisión es la de actuar según nos digan los demás. *En cada caso, como agentes, estamos abocados por la educación a emprender la tarea de ser autores y actores de nuestros propios proyectos.*

Desde la perspectiva de agentes, la peculiaridad de la acción educativa no estriba en el hecho de que sean uno o dos agentes, sino en la incuestionable verdad de que cada persona es agente -actor y autor- de su propio desarrollo de alguna manera y por consiguiente hay que lograr en cada educando *hábitos volitivos*, de querer las cosas y comprometerse con ellas, obligándose, y *hábitos*

proyektivos, que le permiten integrar las cosas en sus proyectos, identificándose con ellos y estableciendo metas. Los hábitos volitivos se vinculan al compromiso personal y los hábitos proyectivos se vinculan al sentido de vida. Es decir, que yo educo para que el educando pueda educarse y decidir y desarrollar su proyecto de vida y formación. No sólo operamos (elegimos hacer cosas, hacemos operaciones, actuamos), también nos obligamos (compromiso voluntario) y proyectamos (hacemos proyectos, decidimos actuar). En la relación educativa, el educando es también sujeto de su educación que ha de encontrar el control de su propia vida, desarrollando el sentido patrimonial de su condición humana individual, social, histórica y de especie. Me marco fines, pero además, me obligo a mí mismo y controlo con autonomía mi elección, decidiendo las acciones desde mi proyecto, incluso si mi proyecto decidido es hacer lo que me digan los demás. Desde el punto de vista de los agentes, la educación se hace de carácter personal y patrimonial y exige entender la relación valor-obligación y valor-decisión, porque en la acción educadora, junto al hábito operativo, tienen su lugar los hábitos volitivos y los hábitos proyectivos (Ferrater, 1979, pp. 119-155; Dearden, Hirst, Peters, 1982).

Por medio de la segunda condición, la educación adquiere carácter personal y patrimonial. *Carácter personal* de la educación quiere decir que la acción educativa respeta la condición de agente del educando y lo prepara para comprometerse y obligarse personalmente (es el origen genuino de su elección), de manera voluntaria, en sus actuaciones y para inventar o crear modos originales-singulares (que nacen en él y de él) de realización de la existencia, afrontando su condición humana (individual, social, histórica y de especie), con autonomía y responsabilidad, dentro del espacio participado de una cultura, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos (Arendt, 1974; Damasio, 2010; Gervilla, 2000, Haidt, 2006; Marina, 2009; Morin, 2009; Pinker, 2011; Mosterín 2008).

Carácter personal de la educación significa que nos obligamos a actuar como procede, bajo las consideraciones del deber simple, el deber urgente y el deber fundamental, cualquiera que sea la forma de racionalidad que hayamos utilizado para comprender la situación. Además de hábitos operativos, necesitamos hábitos volitivos de compromiso y obligación personal a la acción. Esto marca el sentido personal de la educación como compromiso propio y original, es decir, nacido de uno mismo hacia su educación, que no debe ser vista alejada de la existencia del otro y de lo otro en cada intervención. Estamos

obligados a ser actores y autores en la acción educativa respecto de uno mismo y del otro y de lo otro. Nos comprometemos con los valores voluntariamente para cumplir reglas y normas. *El compromiso y el origen de la acción en la persona que es agente son principios de educación vinculados al carácter personal.*

Carácter patrimonial, significa que, cuando nos marcamos finalidades, no sólo hacemos una estimación del valor, sino que también asumimos ese valor en la finalidad como una parte integrante de nuestro proyecto de vida; hacemos de nosotros mismos, nuestro propio patrimonio: nos identificamos en la decisión, nos individualizamos y determinamos nuestro sentido de vida. *La identidad, la individualización y el sentido de vida son principios de la educación vinculados al carácter patrimonial.* Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a comprometernos y a decidir nuestras metas, integradas en nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia: nos construimos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cuál de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar, amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión. *El carácter patrimonial determina la educación como construcción de metas y proyectos personales. La finalidad se convierte en meta, porque se integra en nuestros proyectos.*

Respecto de la tercera condición, se sigue que yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo e incluso puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Desde la tercera condición, hay que insistir en que la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una acción que se desempeña mediante la relación educativa. Cabría decir, por tanto, que a la educación le convienen tanto los métodos de pensamiento, como los métodos de acción, en el sentido más clásico y universal de métodos propios de la racionalidad teórica y de la racionalidad práctica (Mosterín, 2008b). Esta doble condición identifica la complejidad de la acción educativa para el conocimiento pedagógico, que debe resolver en cada caso la relación teoría-

práctica: debo pasar del pensamiento y del conocimiento a la acción. Y para eso no basta con conocer, elegir, comprometerse y decidir; hay que dar un paso más y sentir, es decir, vincular afecto, valor y expectativas personales para que se produzca *sentimiento en forma de vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr. La realización efectiva de algo exige ejecutar mediante la acción, comprendiendo, interpretando y expresando* (Tourrián, 2017).

Y para que esto sea posible, tenemos que hacer una *integración afectiva*, pues nos expresamos con los sentimientos que tenemos en cada situación concreta y vinculamos afectivamente (mediante apego positivo) lo que queremos lograr con valores específicos; pero, también, necesitamos hacer *integración cognitiva* relacionando ideas y creencias con nuestras expectativas y convicciones, para que podamos articular valores pensados y creídos con la realidad, porque nuestra acción se fundamenta desde la racionalidad, de manera explícita, con el conocimiento. Y necesitamos, además, hacer una *integración creativa*, es decir, debemos dar significado a nuestros actos por medio de símbolos, porque cada acto que realizamos requiere una interpretación de la situación en su conjunto y en relación al conjunto de nuestras acciones y proyectos dentro de nuestro contexto cultural: construimos cultura simbolizando.

Necesitamos hábitos afectivos, pero la realización concreta de la acción no es posible sin el hábito intelectual y sin el hábito creativo, simbolizante-creador. El hábito operativo, el hábito volitivo y el hábito proyectivo exigen, para realizar la acción, el hábito afectivo que se deriva de la relación valor-sentimiento y genera experiencia sentida del valor. Nos desplazamos de la sensibilidad al sentimiento y vinculamos, con apego positivo, lo que queremos hacer con lo que es valioso, para resolver la situación con hábitos intelectuales y creativos.

Las cualidades personales de los agentes le imprimen carácter a la intervención, como concreta y singular puesta en escena, porque las personas no pueden dejar de tener los valores y los sentimientos que tienen en cada situación concreta. Y ese sentido personal y singular nos pone en situación de entender que la acción educativa obliga a asumir la relación valor-sentimiento y nos ofrece, no sólo una perspectiva teórico-práctica, sino también una perspectiva artística y estética intrínseca.

Por medio del sentimiento manifestamos el estado de ánimo que se ha producido, según se cumplan o no nuestras expectativas en la acción; manifestamos y esperamos *reconocimiento* de nuestra elección; manifestamos

y esperamos *aceptación* de nuestro compromiso voluntario; manifestamos y esperamos *acogida* nuestros proyectos y manifestamos *entrega* a ellos. Elegir, comprometerse decidir y sentir positivamente un valor tiene su manifestación afectiva en *actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega a la acción*. Lo que caracteriza a la actitud es su condición de experiencia significativa de aprendizaje nacida de la evaluación afectiva de los resultados positivos o negativos de la realización de una determinada conducta.

Por medio de la tercera condición la educación adquiere carácter integral, gnoseológico y espiritual. *Carácter integral* quiere decir desarrollo dimensional integrado de cada educando desde su actividad común interna: pensar, sentir afectivamente, querer, elegir-hacer (operar), decidir-actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando), para desarrollar con posibilidades de éxito la condición humana individual, social, histórica y de especie en las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida (personal, familiar, local, escolar, profesional, etcétera). *Carácter integral* de la educación quiere decir educación de todo el educando, como un todo desde su actividad interna, no como una suma de partes. *Positividad y desarrollo dimensional son principios de educación derivados del carácter integral de la misma, porque la afectividad educada reclama positividad y desarrollo dimensional, como principios.*

Desde la perspectiva del carácter integral de la educación, puede decirse que toda educación es intelectual, pero no todo en la educación es educación de la inteligencia; hay otras dimensiones de intervención educables, que pueden ser atendidas específicamente. Y lo mismo se puede decir de cada una de las otras dimensiones de intervención: toda educación es afectiva, pero no todo en la educación es educación de la afectividad; toda educación es volitiva, pero no todo en la educación es educación de la voluntad; toda educación es operativa, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de obrar-hacer; toda educación es proyectiva, pero no todo en la educación es educación de la capacidad de decidir moralmente; toda educación es creadora y concienciadora, pero no todo en la educación es educación de la espiritualidad, de la aprehensión significativa, de la creatividad.

Desde el punto de vista pedagógico, en la acción educativa integral se unen *inteligencia* (cognición y razonamiento), *afectividad y emociones* (sentimiento dimensionado), *volición* (querer con determinación y compromiso), *operación y proyección* (sentido de acción y sentido de vida, construcción de procesos y construcción de metas), *creación* (construcción de cultura simbolizada) de las

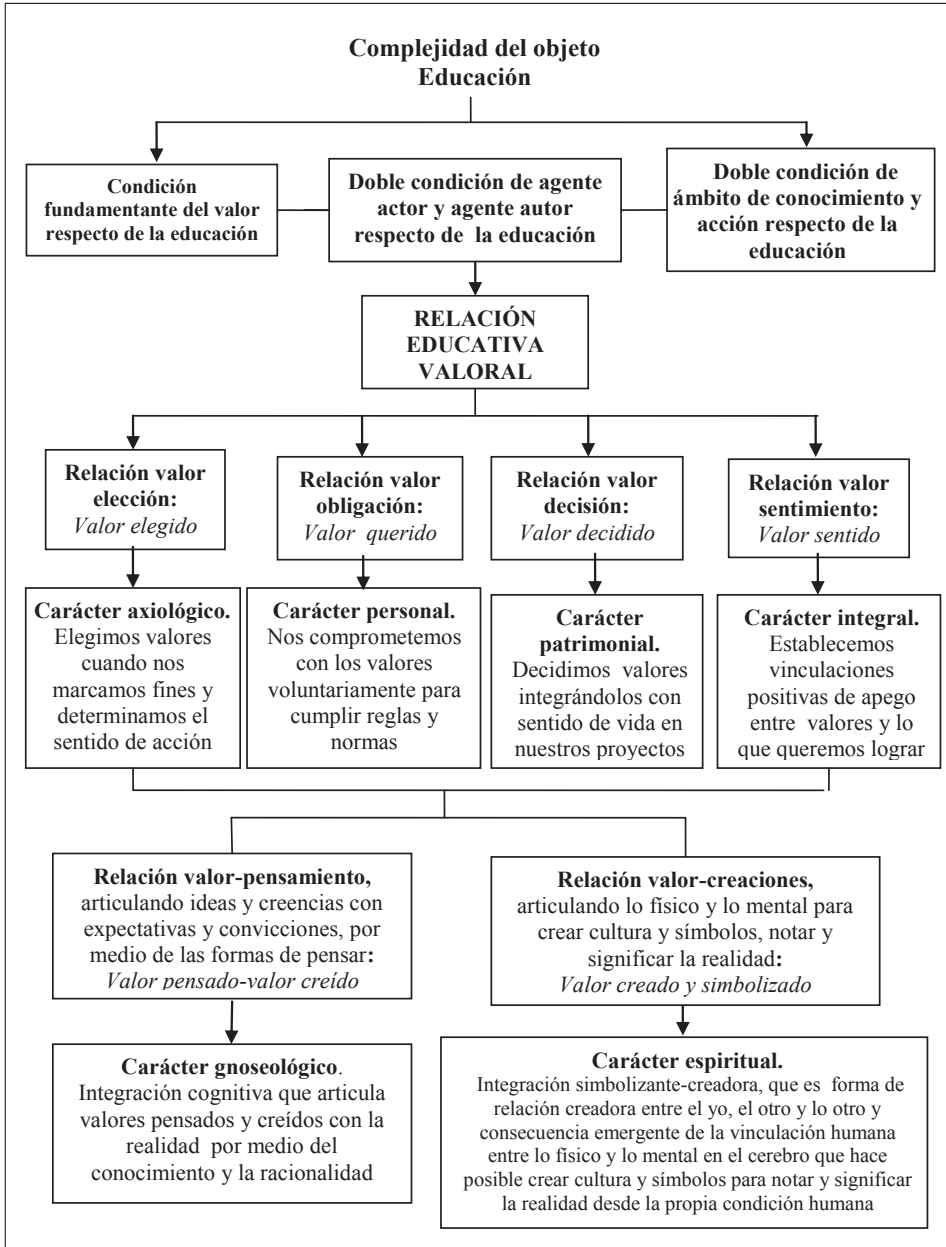
personas en desarrollo y *variables contextuales* que nos permiten configurar un “todo concordado” entre valores, pensamientos, sentimientos, obligaciones, elecciones, decisiones y creaciones. Todas las dimensiones intervienen en cada caso y la educación no se resuelve atendiendo a una de ellas solamente.

Carácter gnoseológico quiere decir que somos capaces de integración cognitiva, o sea, que aprendemos a relacionar ideas y creencias utilizando las formas de pensar, de manera que podamos articular valores pensados y valores creídos con la realidad por medio del conocimiento y la racionalidad en cada uno de nuestras elecciones, voliciones, proyectos, sentimientos, pensamientos e interpretaciones creativas. *La integración cognitiva es principio de educación derivado del carácter gnoseológico.*

Carácter espiritual significa que generamos consciencia y creatividad que hace posible, desde la propia condición humana, crear símbolos para notar y significar el yo, el otro y lo otro, en el mundo físico, en el mundo de los estados mentales y en el mundo de los contenidos de pensamiento y sus productos. *Carácter espiritual* de la educación significa que la educación se hace al modo humano y genera eventos mentales en los educandos; mejoramos la toma de conciencia de nosotros mismos y de la realidad por medio de símbolos, al modo humano, es decir, como corporeidad mental que integra de manera emergente en el cerebro lo físico y lo mental y establece una forma de relación creadora entre el yo, el otro y lo otro, por medio de símbolos. *Carácter espiritual* quiere decir que podemos construir cultura, es decir, que podemos construir simbolizando. *La integración simbolizante-creadora es principio de educación vinculado al carácter espiritual.*

Para mí, la educación se define atendiendo a rasgos de carácter que determinan el significado de educación. Nada es educación, si no cumple las condiciones de uso común, finalidad y los rasgos de carácter. Toda acción educativa se distingue de las demás por el uso común y por la actividad, pero además se singulariza, atendiendo a criterios de definición real porque, desde la complejidad objetual de educación, a la acción educativa se le atribuyen rasgos de carácter que determinan el significado. Y así, puede decirse que toda acción educativa tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual, tal como se resume en el Cuadro 2.

Cuadro 2: *Carácter de la educación derivado de la complejidad objetual de 'educación'*



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 645.

EL SENTIDO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN COMO VINCULACIÓN ENTRE EL YO, EL OTRO Y LO OTRO EN CADA ACTO EDUCATIVO, ATENDIENDO A CATEGORÍAS QUE CUALIFICAN SU SIGNIFICADO

En la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, que se infiere de la vinculación que se establece entre el yo y el otro, en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica; es decir, apelamos, con propiedad, al *sentido de la educación*. El sentido de la educación es lo que la cualifica. Los agentes actúan y sus acciones tienen sentido de acción (relación fines-medios) y sentido de vida (relación decisión-proyectos-metas), pero además, tienen el sentido propio del significado de la acción que realizamos: a la acción educativa le corresponde un sentido que es inherente al significado de 'educación' (Tourriñán, 2013a). El significado de la educación está conformado por los rasgos de carácter y de sentido. El carácter determina el significado de 'educación', el sentido, derivado de las vinculaciones de agentes en cada acto educativo, cualifica el significado de 'educación'.

El carácter de la educación nace de la complejidad objetual de educación. Como acabamos de ver en el epígrafe anterior, es posible sistematizar la complejidad del objeto educación desde tres ejes que determinan rasgos de carácter de la educación: la condición fundamentante de los valores en la educación, la doble condición de agente-autor y agente-actor de cada sujeto respecto de su educación y la doble condición para la educación de ámbito de conocimiento y de acción. En nuestros días, el carácter de la educación se establece como carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual (Tourriñán, 2014c).

El sentido pedagógico de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo. En cada situación concreta nos percatamos y somos conscientes de las cosas y de nosotros y generamos símbolos que atribuyen significado al yo, al otro y a lo otro y permiten interpretar, transformar y comprender la realidad y crear nuevas formas y cultura. Por esta posibilidad de crear símbolos para notar y significar cultura y realidad desde su propia condición humana, podemos hablar de la condición humana individual, social, histórica y de especie, porque el hombre se adapta, acomoda y asimila su condición desde un mundo simbolizado. Nuestros hábitos creadores y simbolizantes nos permiten interpretar la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso (Tourriñán, 2014a).

La vinculación entre el yo, el otro y lo otro es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al “yo”, “el otro”, y “lo otro” en cada caso concreto de actuación (Tourriñán, 2015). El sentido pedagógico de la educación se establece en nuestros días, desde las vinculaciones entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, como un sentido espacial (territorializado), temporal (durable), de género (cultural) y de diferencia específica (formativo). Desde el punto de vista del sentido de la educación, toda acción educativa se cualifica como de sentido territorial, durable, cultural y formativo y admite variadas respuestas, atendiendo a las circunstancias de cada caso (Tourriñán, 2014a).

En Pedagogía, el sentido de la educación es un elemento fundamental en el significado de educación, no porque se cualifique la vinculación del yo, el otro y lo otro en cada acción, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica, sino porque, si no se conjuga en cada acción la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, no abarcaremos la condición de agente de la educación en su extensión: pues mi derecho ‘a’ y ‘de’ la educación es un derecho legal y legítimamente encuadrado en un marco legal territorial y con unas circunstancias concretas que condicionan oportunidades específicas. Si no se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, el agente pierde su ubicación de sujeto situado en el mundo. Sin esa reserva, no distinguiremos entre la integración territorial de las diferencias culturales y la inclusión transnacional de la diversidad cultural en cada agente de la educación.

El sentido pedagógico de la educación se infiere de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y cualifica el significado del término, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva, volitiva, operativa-intencional, proyectiva-moral y creativa. Hablamos también de educación rítmica, verbal, lingüística, matemática y audiovisual-virtual. Hablamos, además, de educación religiosa, ambiental, científico-natural y

socio-histórica. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja en particular un modo distinto de abordar la educación: en el primer caso, hablamos de la pedagogía de las dimensiones generales de intervención; en el segundo caso, hablamos de la pedagogía de las formas de expresión; en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las áreas de experiencia. Las áreas de expresión y experiencia constituyen ámbitos de educación y son susceptibles de intervención pedagógica. Cada uno de estos ámbitos puede ser desarrollado atendiendo a las dimensiones generales de intervención, desde una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora. La educación puede tener *sentidos filosóficos* diversos: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera (Carr, 2014). Pero, cuando hablamos del sentido como característica del significado de educación, queremos referirnos a una *cualificación propia del significado de educación, vinculada a la relación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde esta perspectiva, cualquier acción educativa, sea humanista, socialista, etc., tendrá sentido territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido inherente al significado de educación. Tendrá sentido pedagógico*

Cuando hablamos de sentido cultural, por ejemplo, no estamos hablando de una dimensión general de intervención, ni de uno de los ámbitos de la educación (formas de expresión y áreas de experiencia), ni de uno de los sentidos filosóficos atribuibles a la educación desde la perspectiva de las finalidades. Cuando hablamos de sentido cultural, estamos pensando en el sentido pedagógico: un rasgo cualificador, que es propio del significado de educación y que se integra en la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. Toda educación tiene, por principio de significado, sentido cultural, territorial, duradero y formativo.

En las sociedades abiertas, pluralistas y constitucionalmente aconfesionales, se evidencia la necesidad de modelos de intervención que propicien el sentido cultural como rasgo definitorio propio del significado de la educación, que admite diversas respuestas, desde el multiculturalismo al interculturalismo, desde el tratamiento simétrico al tratamiento asimétrico de las diferencias, desde la integración territorial de las diferencias a la inclusión transnacional de la diversidad, pero siempre desde una visión coherente con los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación. El sentido

cultural de la educación se vincula al principio educativo de la diversidad y la diferencia, en tanto que rasgo definitorio que cualifica el significado de educación, atendiendo a la categoría conceptual y clasificatoria de 'género'.

El sentido pedagógico de la educación está vinculado a la respuesta formativa que en cada momento cultural se da a la condición humana individual, social, histórica y de especie. El sentido de la educación se integra en la orientación formativa temporal de la condición humana por medio de las materias escolares, pero no se confunde con las materias escolares de estudio, derivadas de las áreas culturales que están vigentes y consolidadas en cada momento socio-histórico. Esto es así y, precisamente por eso, tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo determinante del significado y derivado de la complejidad objetual de 'educación'), pero no necesariamente toda educación es de matemáticas o de física o de literatura o de artes. Al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, etcétera, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido territorial, durable, cultural y formativo. Un sentido que admite diversas respuestas concretas según se trate de una materia escolar general o profesional, de formación ocasional, permanente o continua, de formación presencial o virtual, de formación sincrónica o asincrónica, etc.

El sentido pedagógico de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica que están presentes en el significado de educación; es un tipo de vinculación que requiere conjugar en el desarrollo formativo de la condición humana la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, articulando en cada acción los límites de lo singularmente personal, lo próximo ambiental y lo universal, tres categorías vinculadas al "yo", "el otro", y "lo otro" en cada caso concreto de actuación (Tourrián, 2015).

Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran el *significado* de 'educación'; el carácter determina el significado; el sentido lo cualifica. Desde esta perspectiva, la educación se configura como *una tarea y un rendimiento* orientado a desarrollar *experiencia valiosa* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación, en cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación

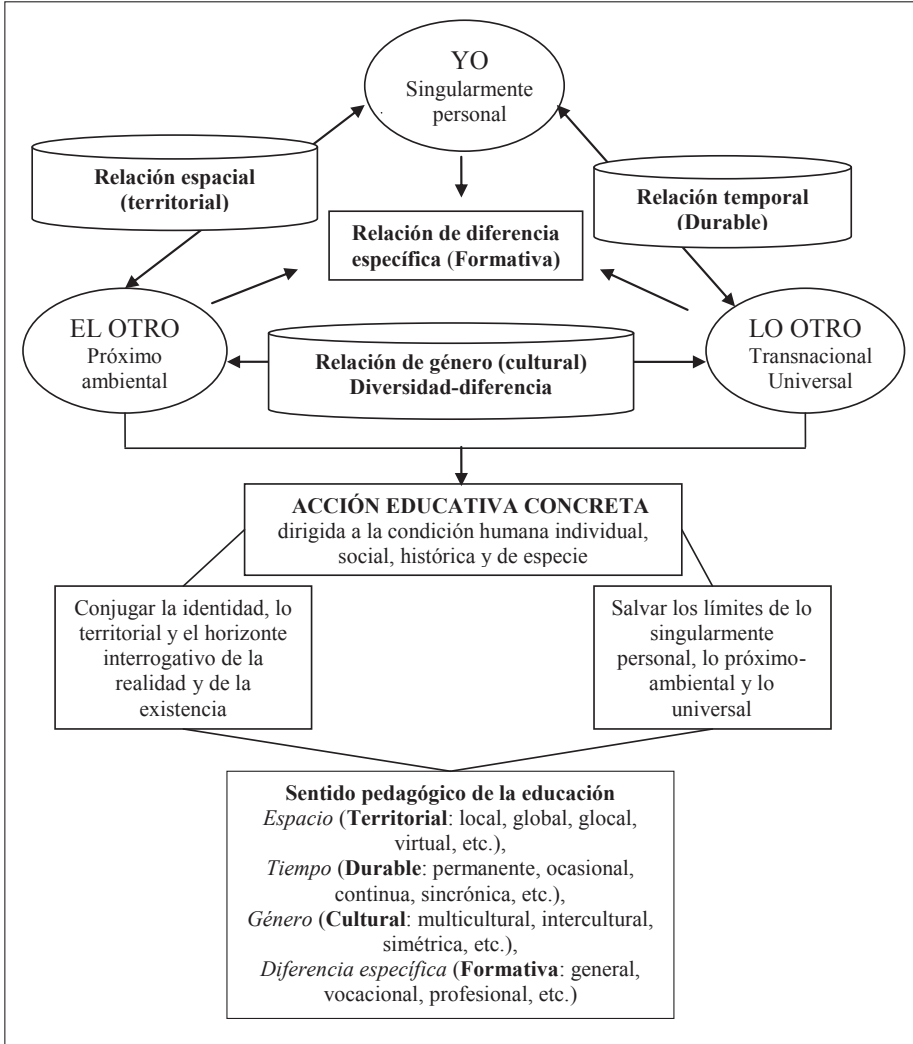
desde su complejidad objetual (axiológico, integral, personal, patrimonial, gnoseológico y espiritual) y el *sentido* que cualifica el significado de la educación, desde la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica (territorial, durable, cultural y formativa). Al yo, en tanto que singularidad individualizada, hay que formarlo en todos los rasgos de carácter inherentes al significado de la educación. Al yo, en relación con el otro y lo otro, hay que formarlo en los rasgos de sentido inherentes al significado de educación y darle la respuesta adecuada de acuerdo con las oportunidades concretas y las circunstancias específicas de cada acción (Tourriñán, 2014a).

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro y se genera en la educación el sentido de cualificación espacial, temporal, de género y de diferencia específica. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, temporal, cultural y formativo, sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido espacial (territorial), temporal (durable), de género (cultural) y de diferencia específica (formativa), cualquiera que sea el área de experiencia cultural con la que educamos y cualquiera que sea el sentido filosófico que le atribuye una sociedad a la educación (Tourriñán, 2014b).

El sentido durable, territorial, cultural y formativo cualifica la acción educativa en cada caso concreto según las oportunidades. El sentido no determina sin más el significado de la educación. Atendiendo a estas cuatro categorías conceptuales clasificatorias, la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada caso concreto nos permite hablar de educación permanente y ocasional, de educación presencial y no presencial, de educación sincrónica y asincrónica, de educación virtual, de educación local, global y glocal, de educación multicultural e intercultural, de educación vocacional, general y profesional, etc.

En cada acto educativo conjugamos la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia, para salvar los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal, tal como se resume en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Sentido pedagógico de la educación derivado de la vinculación establecida entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo y que cualifica el significado desde las categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 500.

En cada acto educativo se establece vinculación entre el yo, el otro y lo otro de manera que, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica, se genera en la educación

el sentido territorial, durable, cultural y formativo. En cada acto educativo, desde las relaciones entre el yo, el otro y lo otro, en sí mismas, se conjuga la identidad, lo territorial y el horizonte interrogativo de la realidad y de la existencia y en cada acción, desde las relaciones en sí mismas, se salvan los límites de lo singularmente personal, lo próximo-ambiental y lo universal. En cada acto educativo se concreta un sentido territorial, duradero, cultural y formativo sin los cuales la educación no queda definida. Toda educación tiene sentido temporal, territorial, cultural y es específicamente formativa. El sentido de diversidad cultural, permanente o no, glocal o no y de formación vocacional o no, cualifica la educación en un concreto marco cultural y territorial. El sentido no determina sin más el significado de la educación; lo cualifica y esa cualificación tiene condicionamiento territorial integrado en cada orientación formativa temporal. Ni todo en la educación de la diversidad es fusión o integración cultural, por ejemplo, ni toda educación es educación, si propicia la fusión o la integración, porque no solo se respeta la diversidad desde la fusión o la integración. Es decir, siempre habrá una respuesta que marca el sentido de la educación respecto de la categoría conceptual “género”, porque toda educación tiene sentido cultural, pero la respuesta educativa al sentido cultural de la diversidad no es sólo una, porque son igualmente reales y posibles las respuestas de tratamiento simétrico y asimétrico de las diferencias. Y este modo de razonar se aplica a cada concreción de sentido: ni hay una sola respuesta de sentido educativo frente a la diversidad cultural, ni hay un solo tipo de respuesta educativa al sentido educativo derivado de la categoría conceptual espacio; ahora bien, la respuesta, por ser global, local o glocal, según los casos, tiene sentido territorial. Y así, sucesivamente:

- Entre el yo y el otro y lo otro siempre se da una relación de convivencia como interacción de identidades en un marco territorial. El principio básico de la convivencia es la socialización territorializada y precisamente por eso la socialización territorializada es principio de educación vinculado al sentido de esta. Desde la categoría conceptual “espacio”, el sentido de la educación es, en nuestros días, territorial. Pero en sentido territorial, la educación no tiene que ser, ni de corte localista, ni de corte globalista, también puede ser glocal; puedo ir en determinados casos de lo local a lo global y viceversa de lo global a lo local. No hay una única respuesta, no se trata sólo de pensar localmente para actuar globalmente y

hacer a todos a la imagen de “mi localidad nacional”, ni se trata sólo de pensar globalmente para actuar localmente y hacer todos a la imagen de un mundo uniforme sin raíces identitarias culturalmente diversas. Atendiendo a la categoría conceptual de espacio, desde la perspectiva de la relación del yo y el otro, *el sentido de la educación es territorial* y no tiene que pensarse en una sola dirección. En la educación se da un sentido de cualificación espacial (sentido territorial: a veces glocal, a veces local, a veces global, a veces planetario, virtual, presencial, etcétera).

- Entre el yo y lo otro y el otro siempre se da una relación temporal, porque la realidad es inagotable y tenemos que interpretarla en cada acción. El tiempo, igual que el espacio, se vincula a la acción educativa bajo forma de durabilidad o duración, porque la actividad de aprendizaje y educación, ya sea reglada o actividad en torno al tiempo libre, va más allá del tiempo escolar y de los procesos formales de intervención escolar; el perfeccionamiento progresivo es posible a lo largo de la vida de las personas y precisamente por eso perfeccionamiento y progresividad son principios de educación vinculados al sentido de esta. La progresividad se vincula con las vivencias, por medio de la experiencia de vida; el perfeccionamiento progresivo adquiere un significado y valoración distinta en cada etapa del desarrollo humano (infancia-adolescencia-juventud-madurez-senectud); un significado distinto según la vivencia personal. Mantenemos recuerdos de vivencias pertenecientes a diversas etapas de la vida. Y no se vive con la misma intensidad el tiempo en cada momento. Atendiendo a la categoría conceptual de tiempo, desde la perspectiva de la relación entre el yo y todo lo demás, *el sentido de la educación es durable: permanente, continua, ocasional, etc., según el caso*. En la educación se da un sentido de cualificación temporal (sentido de duración: a veces permanente, a veces ocasional, a veces continuo, a veces sincrónico, diacrónico, asincrónico, etc.).
- Entre el otro y lo otro se da siempre desde la perspectiva del yo una relación de género cultural: toda acción educativa es cultura y es diversa y diferente, porque el yo se distingue de todo lo demás y se educa por medio de los símbolos culturales. *El sentido de la*

educación desde la perspectiva de la relación con el otro y lo otro, atendiendo a la categoría conceptual de género, es *cultural*. Es una relación marcada por el principio educativo de la diversidad y la diferencia, porque cada uno es como es y cada cosa es lo que es, aunque puedan ser cambiados en la interacción. Buscamos la diversidad y la diferencia sin convertirlas en desigualdad. Y precisamente por eso la diversidad y la diferencia son principios de educación vinculados al sentido de esta. El sentido cultural de la educación debe ser entendido, dentro del conjunto “educación”, como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia que representan el otro y lo otro, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometer, decidir y realizar. Asumir este principio de cualificación y sentido de la educación exige comunidad de metas y viabilidad armónica entre hombres y culturas. En la educación se da siempre un sentido cultural de cualificación de género (a veces, con respuesta intercultural; a veces, la respuesta es multicultural; a veces, es respuesta de tratamiento simétrico de la diferencias; a veces, es respuesta de tratamiento asimétrico de las diferencias; etcétera). Pero siempre es sentido cultural que adquiere diferentes respuestas en la orientación formativa temporal, respecto de la diversidad y la diferencia.

- Entre el yo, el otro y lo otro se da siempre la relación de formación que afecta a la condición humana, de manera general, vocacional o profesional. Cualquier área cultural puede ser instrumento para desarrollar en los educandos los valores vinculados al dominio teórico, tecnológico y práctico del área como manifestación creativa que puede conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse. Pero el área no es solo instrumento de educación profesional. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos educar “con” el área cultural, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una

perspectiva vocacional o profesional. Atendiendo a la categoría conceptual de diferencia específica, desde la perspectiva de la relación entre el yo, el otro y lo otro, *el sentido de la educación es formativo; toda acción educativa es formativa o no es educación*. Pero no hay una única respuesta formativa; puede ser formación general, vocacional y profesional. Es siempre sentido de formación interesada. Porque nadie está obligado a ir en la formación más allá de su interés, pensando en la profesión y en la vocación, y nadie está obligado a lograr todo en la formación general, porque en cada educando hay un límite a su capacidad de interesarse en concreto por cualquier tema. Formación e interés son principios de educación vinculados al sentido de esta. En la educación se da siempre un sentido de cualificación de la diferencia específica (a veces, sentido de formación general; a veces, vocacional; a veces, profesional, etc.).

EL SIGNIFICADO DE 'EDUCACIÓN' COMO CONFLUENCIA DE CRITERIOS DE DEFINICIÓN

Desde el conocimiento de la educación, el carácter y el sentido de la educación son los dos elementos que integran el *significado* desde la perspectiva de la definición real de 'educación'; el carácter determina el significado, el sentido lo cualifica. El concepto clásico de naturaleza de la educación se identifica con el concepto de carácter que yo estoy manejando, pero, en sentido amplio, de modo de ser o actuar de las cosas una vez producidas o nacidas, el concepto de naturaleza de la educación implica el carácter y el sentido, inherentes al significado de "educación", que no se confunde con las materias escolares de estudio derivadas de las áreas culturales vigentes y consolidadas en cada momento histórico.

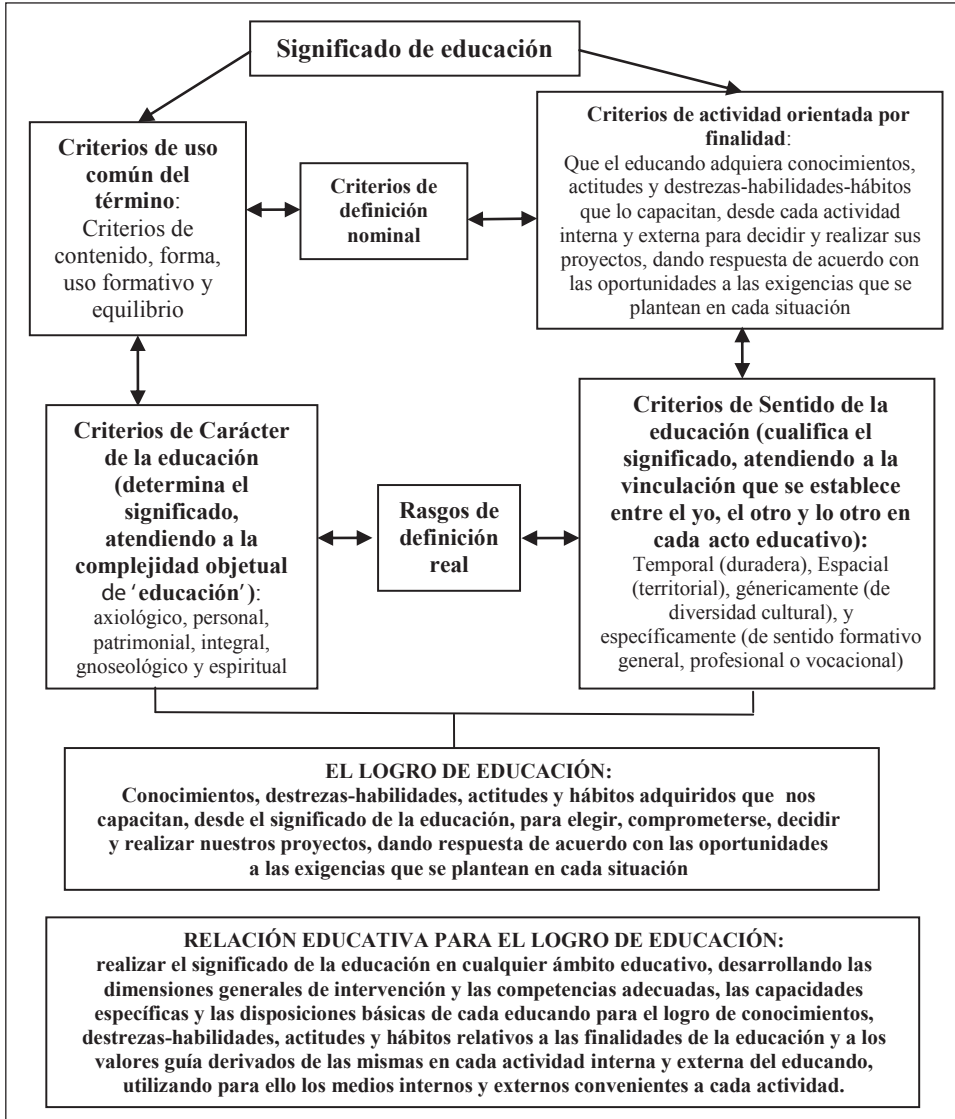
El *significado* real de educación es confluencia de carácter y sentido. El *carácter* es el rasgo distintivo o conjunto de características que determinan a algo como lo que es. El carácter de la educación es su determinación, lo que la determina. El *sentido* de la educación es lo que la cualifica; es la específica perspectiva de enfoque o cualificación, que se infiere de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica.

Desde la perspectiva de la definición real, cualquier acto de significado educativo tiene que realizarse ajustándose a las determinaciones y cualificaciones que corresponden al significado real de educación. Toda educación debe ajustarse al carácter y al sentido. La educación matemática, la educación química, la educación física, la educación literaria, la educación artística, la educación moral, la educación ciudadana, etcétera, son educación porque, primariamente, cumplen las condiciones de carácter y sentido propias del significado de “educación”. Pero no toda educación tiene que ser matemática, para ser educación.

Tiene sentido decir que toda educación tiene que ser personal (que es rasgo de carácter, determinante, y derivado de la complejidad objetual de ‘educación’), pero no necesariamente es de matemáticas o de física o de literatura o de artes y, al mismo tiempo, tiene sentido decir que toda educación matemática, física, artística o literaria, atendiendo a la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo, debe pensarse como educación con sentido territorial, temporal, cultural y formativo.

De este modo, en cada intervención, se manifiesta el significado de la educación, como confluencia de carácter y sentido, en tanto que definición real. Pero además, en cada intervención se manifiesta el conjunto de condiciones derivadas de los criterios de uso y actividad finalista que completan la definición, desde el punto de vista nominal. Así las cosas, el significado de ‘educación’ exige la confluencia de definición nominal y real, de manera que se ajuste cada actividad a criterios de uso, finalidad y de rasgos de carácter y sentido propios del término ‘educación’, tal como reflejamos en el Cuadro 4.

Cuadro 4: Significado de educación como confluencia de criterios de definición



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 651.

Atendiendo a la definición nominal y real, podemos decir que educar es, en tanto que actividad, una actividad especificada; no es cualquier actividad, si bien cualquier actividad puede ser transformada en una actividad educativa, si conseguimos que cumpla los criterios uso común, de finalidad y de significado real.

La actividad educativa, para serlo, requiere el cumplimiento de las condiciones de carácter de la educación (axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual) y las condiciones de sentido de la educación (territorial, duradera, de diversidad cultural y específicamente formativa con sentido general, profesional y vocacional), así como los criterios de uso y finalidad.

EL CONCEPTO DE ‘EDUCACIÓN’ COMO CONFLUENCIA DE SIGNIFICADO Y ORIENTACIÓN FORMATIVA TEMPORAL

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación*, resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación en el sentido de las decisiones técnicas vinculadas a los rasgos propios del significado de la educación.
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema con el amparo del conocimiento de la educación valioso, su contenido es contenido socio-cultural legitimado práxicamente como bueno para la educación en un momento y lugar socio-histórico concreto, en el sentido de las decisiones prácticas (morales y políticas).

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero su origen es distinto, por el tipo de discurso que lo justifica; en un caso decimos que el hombre debe expresarse histórica y literariamente, por ejemplo, para estar educado en esta época (finalidad extrínseca) y en el otro decimos hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca, propia de la actividad interna del educando identificada como “pensar”). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado, según en qué áreas sepa expresarse; en el segundo caso, el hombre, si no tiene sentido crítico formado, no tendrá educación, porque el criterio y la racionalidad son rasgos de necesidad lógica respecto del concepto ‘educación’, vinculados al carácter de la educación.

Parece razonable afirmar que una manera de diferenciar las finalidades intrínsecas y extrínsecas consiste en distinguir “*necesidad lógica de algo*” (¿Qué es lo que hace que algo sea educación?, -criterios y rasgos de significado que determinan y cualifican como educación-) y “*expectativas socio-culturales dirigidas al sistema educación*” que expresan lo que la sociedad espera de la educación. Necesidad lógica y expectativa se integran en la “*orientación formativa*

temporal de la condición humana", individual, social, histórica y de especie, en un momento concreto (¿cuál es el hombre educado de cada época?). En ambos casos debemos fundamentar nuestra decisión de determinación de finalidades, apelando al significado de la educación (Tourrián, 2014c).

Así las cosas, se confirma una vez más en este discurso que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento en la enseñanza, no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y pueden convertirse en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Justamente por eso, son candidato a meta de la educación. Si además de estar legitimados social y moralmente, son elegidos, porque se justifican desde los criterios y rasgos propios del significado de 'educación', pasan a ser, no candidato a meta educativa, sino efectiva finalidad extrínseca.

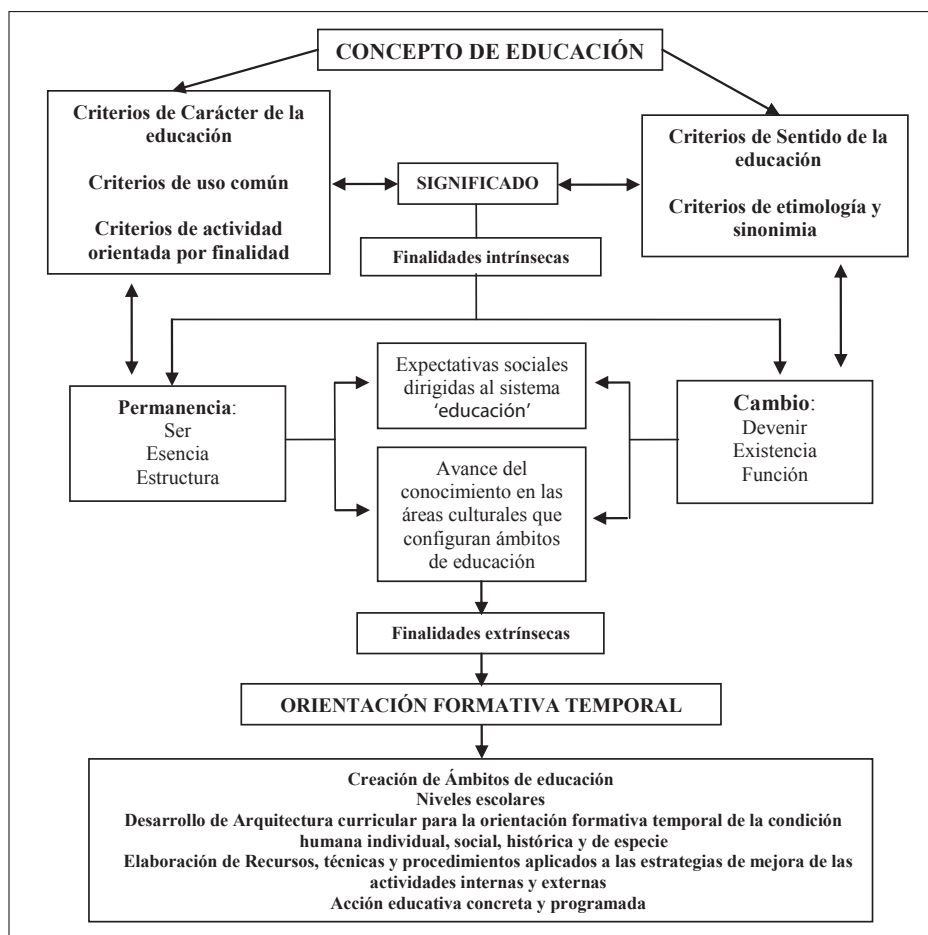
Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede sin más de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Podemos decir que las finalidades intrínsecas se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*, son finalidades vinculadas al proyecto educativo y nacen del conocimiento de la educación. Las finalidades extrínsecas se conocen genéricamente -a falta de un nombre más específico- como *metas educativas*. Las primeras se identifican con lo propio de los criterios de significado que hacen posible que algo sea 'educación' y no otra cosa; las segundas se identifican con la orientación socio-histórica de la educación, con lo que la sociedad espera de la educación. Ambas finalidades se integran en la orientación de la respuesta formativa temporal para la condición humana en cada época, sin contradicción con el significado de educación (Tourrián, 2013b).

La *orientación formativa temporal para la condición humana*, es el *modelo o patrón* educativo de esa sociedad (el tipo de personas que queremos hacer con la formación que les damos en un determinado momento histórico). Por medio de la intervención, transformamos en educación el conocimiento de áreas culturales, *en cada ámbito de educación que construimos*.

La orientación formativa temporal integra el contenido de la educación y permite concretar y diferenciar la respuesta educativa correspondiente en cada territorio a cuestiones centrales y complementarias del *concepto* de educación, respecto de lo permanente y lo cambiante, lo esencial y lo existencial, lo estructural y lo funcional, lo que corresponde al ser o al devenir de la educación en cada momento socio-histórico concreto y que se plasma en la arquitectura curricular y en los ámbitos de educación que construimos, tal como queda recogido en el Cuadro 5.

Cuadro 5: Concepto de educación como confluencia de significado y orientación formativa temporal



Fuente: Tourián, 2014a, p. 656.

Toda orientación formativa temporal conjuga tradición e innovación, el cultivo de lo personal y el compromiso con la grandeza de miras, porque ese es el marco en el que se mueven los fines de la educación que nacen de las expectativas sociales dirigidas al sistema. Se conjuga tradición e innovación (a veces, enmascarado en los términos modernidad y progreso), no por puro capricho particular del político de turno, sino porque, asumiendo el carácter de responsabilidad compartida en la educación, todos reconocen participativamente que, a la hora de definir el humano que queremos formar, ni todo en la tradición es rechazable, ni solo las innovaciones responden al conocimiento que debe conservarse. Se conjuga el cultivo de lo personal y la grandeza de miras, porque la educación, entendida en su sentido pleno, no alcanza su objetivo con desarrollar un hombre capaz de valerse por sí mismo y para sí mismo. Además, debe entenderse que este núcleo personal no estará conseguido mientras que la educación no salvaguarde y cultive en cada educando el sentido de la relación con el otro y lo otro, es decir el sentido social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia. Y esto implica llegar a asumir el compromiso con los principales derechos y obligaciones que como ciudadanos y como miembros de la comunidad deben cumplirse en el marco legal territorializado. *La orientación formativa temporal responde al significado de educación y a las expectativas sociales dirigidas al sistema en forma de cumplimiento de las funciones que se le atribuyen, en tanto que la educación es factor de desarrollo social.*

Los distintos modos de abordar la educación, desde la perspectiva del conocimiento pedagógico, permiten hablar siempre de ella como un valor elegido con finalidad educativa. Desde el punto de vista de la intervención, la educación está comprometida con finalidades extrínsecas o metas educativas y con finalidades intrínsecas o metas pedagógicas para lograr en la intervención el cumplimiento de exigencias lógicas del significado de la educación que determinan y cualifican destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias como componentes de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse.

La orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación. Y,

desde áreas culturales, vigentes, consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana, oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

Por medio de las materias escolares, la orientación formativa se aplica y se nutre desde estratos de pensamiento, derivados de diversas áreas culturales y variada condición, que van desde el humanismo al comunitarismo, desde el nacionalismo al individualismo, de la ética a la estética, de la moral a la religión, de la filosofía a la ciencia, de lo antropológico a lo cultural y así sucesivamente. La educación no se confunde, ni se identifica con esos estratos necesariamente, porque el significado de la educación es específico, distinto y propio de ese ámbito de realidad que es la educación y ajustado a definición nominal y real. La educación, tendrá orientación formativa temporal en la política educativa de perfil socialista, humanista, comunitario, laico, confesional, aconfesional, etc., según sea el momento histórico y atendiendo a la mayor o menor preponderancia de un determinado tipo de mentalidad ciudadana; son los sentidos filosóficos de la educación vinculados a expectativas sociales (Pring, 2014). Pero, además, en todos esos casos la educación es educación sustantivamente y por ello mantiene -tiene que mantener, so pena de perder su condición propia- coherencia con el significado de educación, con los rasgos de carácter y sentido que son inherentes al significado de 'educación'. De este modo, la educación podrá ser socialista, humanista, etc., pero solo será necesariamente educación, si cumple las condiciones de carácter y sentido propias del significado: toda educación es educación, porque tiene carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y porque tiene sentido territorial, duradero, cultural y formativo en cada una de sus acciones. De este modo la acción educativa no dejará de ser educación y no se convertirá en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante (Tourifián, 2017).

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, los hábitos fundamentales de desarrollo, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de las finalidades de la educación y los valores guía derivados de las mismas. No por otra cosa, sino por esta, decimos que, *la educación* es uso y construcción de experiencia axiológica para elegir,

comprometerse, decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es una actividad, en definitiva, orientada a *construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar.*

CONSIDERACIONES FINALES EN ORDEN A CONSTRUIR ÁMBITOS: TRIPLE ACEPCIÓN TÉCNICA DEL ÁREA CULTURAL COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación se identifican y definen, atendiendo al sentido formativo de 'educación', tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación "como educación", "como experiencia cultural" y "como experiencia profesional y vocacional", es decir, se justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación.

Para mí, 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 el diseño educativo de cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación.

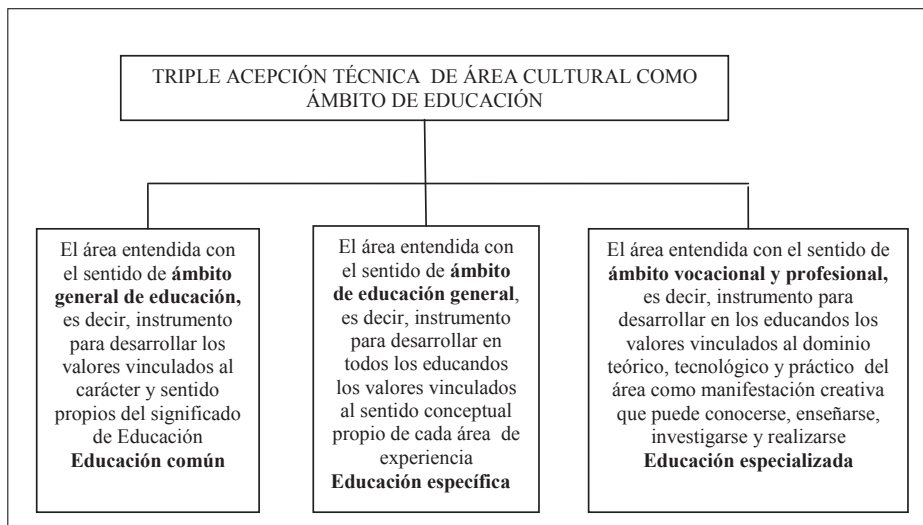
Para mí, la intervención siempre está orientada a la acción desde el *diseño educativo*, que es representación del ámbito de educación construido (valoramos el área de experiencia como educativa). El diseño es ordenación de los componentes de ámbito de educación (área de experiencia, formas de expresión, criterios de significado, dimensiones generales, procesos de intervención, acepción técnica de ámbito). El diseño educativo propicia la relación educativa ajustada a principios de educación y a principios de intervención en cada acción pedagógica singular para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie.

El diseño educativo es compatible con y necesario para hacer un diseño instructivo coherente en cada intervención pedagógica bajo principios de educación y de intervención pedagógica. Y para hacer el diseño educativo, no solo tenemos que entender los componentes de 'ámbito de educación', sino que tenemos que implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando los medios internos y externos convenientes en cada circunstancia y grado escolar.

El *diseño educativo* queda definido para mí en este trabajo como la ordenación racional (espacio-temporal) de los componentes de ámbito de educación para intervenir contando con los medios internos y externos pertinentes en cada circunstancia y grado escolar.

Para mí, el *ámbito de educación* es resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención, las dimensiones de intervención, las áreas de experiencia y las formas de expresión en cada acepción técnica de ámbito, tal como queda reflejado en el Cuadro 6:

Cuadro 6: La triple acepción técnica de área cultural como ámbito de educación



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 659.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general, vinculadas al significado de “educación”, y las finalidades de la educación general identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión “*educación por el área cultural*”. En la tercera acepción damos contenido a la expresión “*educación para un área cultural*”.

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de

ámbito de educación no es sólo *educación “para” un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. El área cultural también es *educación “por” el área cultural* (ámbito general de educación y ámbito de educación general), *ámbito general de educación* que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general- y *ámbito de educación general* en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *educar “con” el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar especialistas en el área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Tourriñán, 2015).

Así las cosas, podemos hablar, con propiedad, de educación “para” un área cultural (la de mi vocación o la de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación general “por” el área cultural. La educación de un área cultural, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general, por eso puede impartirse a los educandos como educación común y como educación general y básica. La educación de un área cultural, como ámbito general de educación, cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación: se ajusta a valores derivados de los criterios de significado de ‘educación’. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles del área cultural como problema de educación, y que son las que dan significado a la relación “área cultural-educación” como experiencia educativa común, como experiencia educativa específica y experiencia educativa especializada (Tourriñán, 2016):

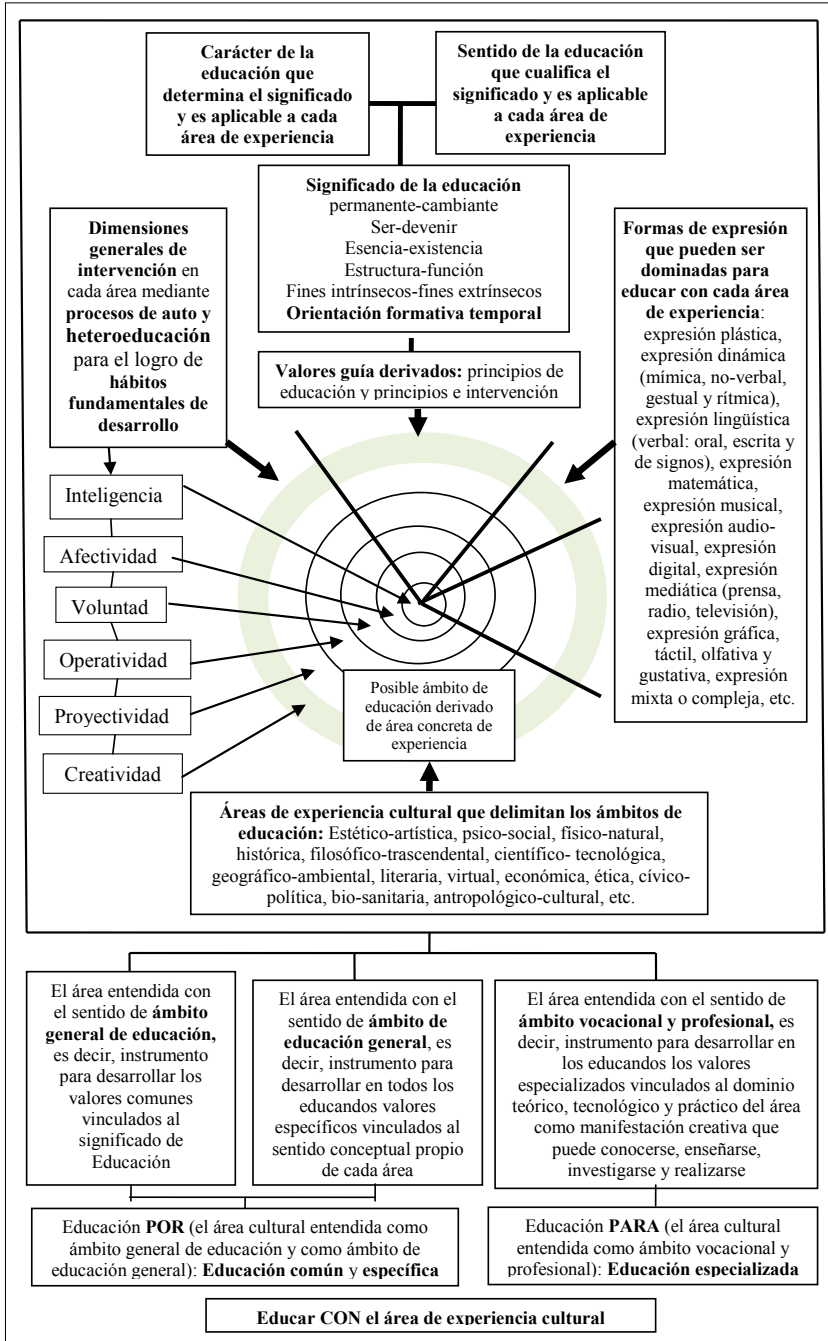
- El área cultural como ámbito general de educación que aportan valores educativos comunes vinculados al carácter y al sentido propios de la educación igual que cualquier otra materia educativa
- El área cultural como ámbito de educación general, que aporta

valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares

- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área.

Esas propuestas permiten identificar cada vez mejor la educación: en primer lugar, como educación común (ámbito general de educación); en segundo lugar, como educación específica (ámbito de educación general) y en tercer lugar, como educación especializada (ámbito profesional y vocacional), que reflejamos en el Cuadro 7.

Cuadro 7: Componentes de ámbito de educación (educación por, para y Con)



Fuente: Touriñán, 2014a, p. 665.

La pedagogía forma criterio acerca de los ámbitos de educación en el sentido genérico de entender cada área cultural como ámbito de educación. Este es un objetivo que solo se resuelve desde la Pedagogía, porque cada área cultural tiene que integrar los rasgos de carácter y sentido que son propios del significado de educación. Para ello, el área de experiencia cultural tiene que ser construida como ámbito de educación, ya sea ámbito general de educación, ámbito de educación general o ámbito de educación vocacional y profesional. Y esto es factible, si interpretamos y comprendemos el área cultural desde la perspectiva del conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía Mesoaxiológica, porque a la pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como “*ámbito de educación*”. Como ya sabemos, la Pedagogía se especifica necesariamente como pedagogía mesoaxiológica, porque es objetivo de la pedagogía transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo ámbitos de educación desde las diversas áreas culturales. Cada área cultural es un área de experiencia cognoscible, enseñable, investigable y realizable que puede constituirse en objeto y meta de la educación: transformándose en ámbito de educación. Estamos en condiciones de ir desde la pedagogía general a las pedagogías aplicadas construyendo ámbitos de educación.

CHAPTER

1

CONTENTS

CHAPTER 1.- THE CONCEPT OF EDUCATION: CHARACTER, PEDAGOGICAL SENSE, MEANING AND TEMPORARY FORMATIVE ORIENTATION. TOWARDS THE CONSTRUCTION OF FIELDS OF EDUCATION

1. Introduction
2. The starting point towards the real definition of education is in the common use of the term and in the activities which are carried out
 - 2.1. The concept of education is nominally related to criteria of common use of the term
 - 2.2. The concept of education is nominally related to a criterion of purpose in the activities
 - 2.3. It is necessary to go beyond the common use and the activities which correspond to the nominal definition
3. Objectual complexity and character of education: an unavoidable requirement in the real definition
 - 3.1. Objectual complexity is related to the agent's internal common activity and it determines the traits of character of 'education'
 - 3.2. Systematisation of traits of character which determine the meaning of 'education'
4. The pedagogical sense of education as a relationship between the self, the other person and the other thing in each educational act, attending to categories which qualify its meaning
 - 4.1. The pedagogical sense of education is inferred from the relationship between the self, the other person and the other thing in each educational act and qualifies the meaning of the term attending to the conceptual classifying categories of space, time, genre and specific difference
5. The meaning of 'education' as a confluence of definition criteria
6. The concept of 'education' as a confluence of meaning and temporary formative orientation
7. Final considerations in order to build fields: triple technical meaning of the cultural area as a field of education

CHAPTER

1

THE CONCEPT OF EDUCATION: CHARACTER, PEDAGOGICAL SENSE, MEANING AND TEMPORARY FORMATIVE ORIENTATION. THE CONSTRUCTION OF FIELDS OF EDUCATION

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Full professor of Theory of Education
University of Santiago de Compostela.
<http://dondestalaeducacion.com/>

INTRODUCTION

It is a common observation that the true knowledge of things is only attained through the experience of its frequent use, since it allows us to get an idea of them and reach its meaning or understanding by means of a personal assimilation. This generally occurs in all kind of matters, but it is especially useful for the spheres of knowledge. That is why the understanding of the meaning of a term is a late and reflexive result more than an entirely a priori task without previous experience. I am writing this work from that conviction.

In general, every definition can be verified in a double way: as a *nominal definition* or as a *real definition*, depending on whether it focuses respectively on the word or name with which we designate a thing, or on the traits and particular characters of the thing which is designated. The nominal definition offers the signification of a word, whilst the real definition expresses the distinctive and singular characters of the thing that we try to define.

It is usual, before elucidating the traits which are identified in the real

definition, to consider the signification of the word with which we name it. The study of the word has been specified in the definition in two ways: attending to its origin and to its synonymy. The *nominal definition has two modalities: etymological definition and synonymic definition*. In the first case, the method which we use to express the signification of a term is resorting to its origin; in the second case, we reach its meaning by looking for its explanation by means of other more common voices and with a similar signification.

The aim of this work is to establish the need to go beyond the nominal definition of the concept of education and justify the existence of distinctive traits of the real definition of the term 'education' in the character and the sense inherent in meaning. The development of this work can be summarised in the following theses:

- The nominal definition is necessary, but it is insufficient.
- The real definition demands to attend to traits of character and sense related to the object 'education' and to the educational act.
- The concept of education integrates into the temporary formative orientation in each territory from the curricular architecture.

Ultimately, it comes to form criteria about the meaning of "education" and the importance of Pedagogy in order to construct fields of education. Knowledge of education makes it possible the creation of fields of education with cultural areas, by transforming information into knowledge and knowledge into education.

THE STARTING POINT TOWARDS THE REAL DEFINITION OF EDUCATION IS IN THE COMMON USE OF THE TERM AND IN THE ACTIVITIES WHICH ARE CARRIED OUT

According to the principle of meaning, apart from discerning and defining, the real definition demands to *understand*, that is to say, it demands to know in a full sense: 1) to show the logical need for some characters or constitutive traits, 2) to reason theoretically and practically about its principles and 3) to measure the impression of reality which they transmit us. Therefore, it makes sense to affirm that the undefinition of meaning is a constant source of bad comprehension and of erroneous considerations. When the meaning is ambiguous, we interpret other people, other things and ourselves badly: we distort and misrepresent because of ambiguity (Dewey, 1998, p. 140).

From the perspective of the nominal definition and the purpose related to the activities, 'educating' is basically to acquire a set of behaviours which

qualify educatees to choose, to engage, to decide, to perform their personal life project and to construct themselves by using the axiological experience in order to give an answer to the demands that may arise in each situation according to the opportunities. It is a question of making educatees acquire knowledge, attitudes and skills-abilities-habits which qualify them to choose, to engage, to decide and to perform their projects by giving an answer to the demands that arise in each situation according to the opportunities, from every common internal activity: think, feel affectively, want, choose-do (operate), decide-act (project) and create (build by symbolising), and from every common external activity (game, work, study, profession, investigation and relationship) (Touriñán, 2014a).

From the perspective of the nominal definition and the activity, it is affirmed that the educational activity is “educational” because its purpose is to educate and it adapts meaning to the criteria of common use of the term, like any other entity which is defined nominally and is comprehensible. The criteria of common use of the term and the criteria related to the activities allow us to discern and to relate the definition to the purpose: the concept of education is demarcated *whenever the criteria of common use of the term are fulfilled and the aim of educating is preserved*. This is necessary, but it is not enough if we want to make a real definition.

The concept of education is nominally related to criteria of common use of the term

Today it is usual to listen to sentences that reflect the most common uses of education: is politeness outdated? Where is civic behaviour? Where is courtesy? Is it useful to respect social norms? Kindness is not rewarded and it is not usual. Now, more than ever, ignorance is daring and it is excused as if it was naivety; “that boy does not seem to be educated; it is necessary to “polish him up”, that is, it is necessary to make him better; this boy is badly brought up”. All these sentences stress the most traditional statements of the common use of ‘polite’.

The most traditional forms which the common use makes of the meaning of education come from our historical and collective experience; in very different authors and historical passages we find arguments which have been transmitted as collective cultural heritage and are part of the collective experience and the memory which identifies education in the following common uses: 1) education is courtesy; civic behaviour and urbanity; 2) education is material and spiritual

upbringing; 3) education is improvement; 4) education is formation.

In short, the criteria related to the use of common language are grouped in four sections: criteria of content, form, formative use and balance (Esteve, 2010, pp. 21-28; Peters, 1969 and 1979):

- a) Something is education because it obeys to axiological criterion of content: those processes in which we learn something that goes against values are not qualified as educational, which means that only the learning of axiologically irreproachable contents is qualified as educational. Defending something as educational involves a value judgement about the content which is used. If we do not achieve this, we are simply in process of communication, teaching and learning.
- b) Something is education because it obeys to ethical criterion of form: acting on educatees without respecting their freedom or dignity as persons is not considered educational. The educational process has to respect the educatees' dignity and freedom, because they are also the agents of their own development. If we do not achieve this, we are in process of instrumentalization.
- c) Something is education because it obeys a criterion of formative use: those kinds of learning in which educatees repeat something that they do not understand and that they do not know how to use is not described as educational. The educational process has to make it possible for the educatee to develop some type of conceptual diagram about what is communicated. If we do not achieve this, we do not educate, we are only in processes of information, instruction, training and memory dexterity.
- d) Something is education because it obeys a criterion of balance for development: talking about education demands the achievement of an integrated personality avoiding situations in which the excessive or unilateral development of one of the areas of experience generates unbalanced men and women. The educational process always demands balanced results. Whether we speak about general formation or skilled formation, we speak about formation built on the principle of balanced education. If we do not achieve this, we do not educate, we are in process of specialism.

The concept of education is nominally related to a criterion of purpose in the activities

In the field of educational knowledge and from the perspective of activity, we can affirm that the activities which we carry out do not determine the real meaning. The same activities which we perform to educate are done for many other things, so activities do not identify the educational action. In education we teach, coexist, communicate and take care, but educating is not each of these things separately, or all of them together:

- Any type of influence is not education, otherwise influencing a person to stop them from doing what they have to do to be educated would also be education.
- The fact that any type of influence is not education does not nullify or invalidate the possibility to turn any type of influence into an educational process. Logically, nothing prevents educatees, through themselves and through the experience that others communicate them (self-education process) or by means of the experiences that others communicate them (heteroeducation processes), from analysing that negative influence with well-founded criteria on the educational knowledge and from turning it into a process of educational influence. It is not educational to manipulate or transmit as true the knowledge of a cultural area which the theoretical investigation of the area proves to be false. However, it is indeed educational to unmask manipulation and to use false knowledge to prove its error and exercise skills in the use of the theoretical proof criteria.
- The fact that any type of influence is not education, but it can turn into a process of educational influence, does not nullify or invalidate the possibility to obtain educational results by means of influence processes not exclusively oriented to educational aims (informal processes).

From the perspective of the activities, distinguishing any other type of influence and educational influences, demands the pedagogical assessment of different ways of behaviour, taking into account the purpose criterion. Coexisting is not educating, as there are kinds of coexistence that are not specified or described as educational. Communicating is not educating, since communication is always a physical and symbolic process whose purpose is to elucidate the message

which the speaker aims at and the speaker does not always aim at education. Knowing a cultural area is not teaching, as knowledge can be separated from action and teaching is not educating because we can affirm that there are some types of teaching which do not educate, etc.

At this point, we can say that the educational activity is “educational” because its aim is to educate and it adjusts meaning to the criteria of common use of the term, like any other object which is defined and comprehensible. From a descriptive or expositive point of view which takes into account the activities previously mentioned, the aim of education is to make educatees acquire knowledge, attitudes and skills-abilities-habits which qualify them, from each internal activity (think, feel, want, operate, project and create) and from the external one (game, work, study, profession, investigation and relationship), to choose, engage, decide and perform their projects, by giving an answer to the requirements that may arise in each situation in accordance with the opportunities.

From the point of view of purpose, education is value, because the purpose is a value that you choose. As a value, the main aim of *education as a task*, is the development of skills, habits, attitudes and knowledge that qualify people to choose, engage, decide, perform and relate to values, because the task aims to build axiological experience. From that point of view, the main aim of *education, as an achievement*, is the acquisition of a set of behaviours that qualify educatees to choose, engage, decide and perform their personal life project in the educational process by using the axiological experience to give an answer to the requirements that arise in each situation in accordance with the opportunities. Concerning achievement, the aim is to use the axiological experience as an instrument of self-construction and training: it is an activity oriented to construct oneself and recognise oneself with the other in a diverse cultural environment of interaction by means of values.

It is necessary to go beyond the common use and the activities which correspond to the nominal definition

The common use of the term education helps us to form the concept in such a way that we are able to distinguish between what educating *is* and what it *looks like* and this is important, since it is possible for certain activities to *look like* education and *to be* a different thing. The analysis of the activities helps us to specify more; we not only discern (know its appearance and configuration), but we advance towards the definition of the specific traits of education. Apart

from knowing that something is education, it is necessary to be able to say *what* education is. It is necessary to know what a thing is, unlike another which 'is', as well. It is necessary to explain all the physiognomic traits of the thing. Then, we not only discern a thing from its appearance, what it is from what it is not, but we also circumscribe the limits where education begins and finishes precisely, that is, its unitary profile. The criteria of common use of the term and the criteria related to the activities allow us to discern and link the definition to the purpose: the concept of education is demarcated *whenever the criteria of common use of the term are achieved and the purpose of educating is preserved* (Touriñán, 2014a).

However, nothing previously mentioned allows us to establish with certainty which are the specific aims which have to be related to what the product of education is and to the temporary formative orientation of each moment, adjusted to the individual, social, historical and species-being human condition. Apart from discerning, knowing the appearance, it is necessary to define the typical traits of education and try to understand them in their functioning, because knowing what education is implies knowing how to discern and knowing how to define and understand the concept. This demands to go beyond the criterion of common use of the term and the criterion of activity as a purpose to understand the distinctive traits of the character of education and of the sense of education that qualify and determine its real meaning in each educational act.

Etymology and synonymy constitute the sphere of nominal definitions. In this sphere we are able to reach a kind of knowledge that allows us to discern. We can even go deeply into the stipulative, descriptive and programmatic uses of the general definition (Scheffler, 1970). Knowing is not only discerning; it is necessary to be able to define by looking for the traits that allow us to distinguish what it is from what it is not. The common use of the term education helps us to form the concept, so we are able to distinguish what educating is from what it looks like.

The analysis of the activities helps us to specify more: not only do we discern (know its appearance and configuration), but we advance towards the definition of the specific features of education. In addition to knowing that something is education, it is necessary to say *what* education is. It is necessary to know what a thing is, unlike another which 'is', as well. Nevertheless, the analysis of the activities allows us to affirm that the activities which we perform in education are not those that determine the real meaning. The same activities that

we carry out to educate are done for many other tasks. We have criteria of use of the term which let us discern, but we only reach the sphere of the real definition, if we go into the traits that characterise the thing to be defined. The way to the real definition starts with the analysis of the activities which enables us to preserve the purpose, but it goes further.

In the context of education, nearly all the definitions of the term move between the nominal definition (etymological or synonymical) and the connection with the purpose of the uses of the term. It is a frequent practice to define by following previous definitions given by other authors and extract the features which adapt best to the particular position of the context that we want to defend, as if they were expositive or descriptive definitions. Very varied works compile multiple definitions of education which adjust themselves to this way of defining (Sáez, 2007; García Aretio, Ruiz Corbella and García Blanco, 2009).

However, this way of acting has sometimes led to an excessive formalism in the context of definition, because, by trying to look for meanings of common use which are accepted in general, these definitions do not engage with specific uncommon situations and avoid being related to the previous uses in particular. On other occasions, the definition frequently ends in unconcerned eclecticism, since these definitions do not try to reconcile or confront the doctrines of the numerous currents about the different meanings compiled, but they try to emphasize the features which are considered denotative and which form the concept (Quintana, 1988, p. 51; Berlo, 1979, pp. 209-228). If educating implies turning animality into humanity, in how many ways can we do it?; If educating is giving the body and the soul all the perfection of which they are susceptible, how can we identify, discern, define, create or develop this perfection? If education is intentional improvement of the specifically human capacities, are all man's capacities human or are there any that are typical of man but which are not human and, therefore, which would not have to do with education?

We have to go beyond the nominal definition: apart from discerning, knowing the appearance, it is necessary to define the typical features of education and it is necessary to try to understand them in their functioning. This demands to go beyond the criterion of common use of the term and the criterion of activity as a purpose to understand the distinctive features of the character of education and of the sense of education which qualify and determine its real meaning in each educational act. However, the truth is that instead of following this path, a large part of the pedagogical thinking is inclined to follow the metaphorical thinking,

compatible with the pedagogical antinomic thinking (Mantovani, 1972).

Moving from the nominal definition to the real definition requires discovering the typical features of education and understanding them in its functioning. It is necessary to explain all the physiognomic features of the thing which is defined. Therefore, not only do we discern a thing from its appearance, what it is from what it is not, but we also circumscribe the limits where education begins and finishes with precision, that is to say, its unitary profile, since knowing what education is implies not only discerning, but also knowing how to define and understand the concept.

We have to reach the real definition because the truth of every definable thing is based on itself, on its particular features which justify it as such, because they confer it character and sense, determination and qualification against any another thing that is and has the properties that belong to it by logical necessity. Understanding is not only noticing the set of traits offered to the one who observes, but explaining them as traits which have previously constituted the thing in question; it is necessary to understand why this thing is that way and not another way. When knowing things in this way, we know about their need to be the way they are and, therefore, why they are not another way. When defining traits and *understanding* them, we know in the full sense of the word: 1) we show the logical need for some characters or constitutive traits, 2) we reason theoretically and practically about its principles and 3) we measure the impression of reality that they transmit us (Zubiri, 1978, pp. 39-44).

Knowing in a deep sense is knowledge with coherence and critical sense. It is knowledge which is close to wisdom, which always requires the personal integration of what we know. Assuming the competence of knowing in a broad sense has forced us to think about new revisions in the field of the research of new processes and environments for knowledge acquisition which are configured as personal learning environments (Reig, 2012), compatible with personal learning trajectories which orient new teaching theories (Stzajn, Confrey, Wilson and Edington, 2012) and serve to create funds of personal knowledge (González, Moll, and Amanti, 2005). They are types of specific learning that affect the cognitive capacity, the information processing and the affective-emotional and social competence from the perspective of situated and meaningful learning (Novak, 1998; Díaz Barriga, 2006; Polanyi, 1978; Ausubel, 1982).

Nothing of the nominal definition allows us to establish with certainty which will be the concrete aims that have to be related to what the product of

education is and to the temporary formative orientation of each moment, adjusted to the individual, social, historical and species-being human condition. The nominal definition does not help us either to accurately know which the structural components of the pedagogical intervention are, since it does not let us go deeper into the objectual complexity of education. Nominal definition does not tell us anything about the capacity to solve theoretical and practical problems of the educational action, because it does not allow us to go into the capacity to solve problems of educational knowledge. None of these questions is a matter which is simply deducible from the idea of purpose in a direct way. We have to build the real definition.

From the perspective of the real definition, distinguishing any other type of influence and educational influences, demands the pedagogical assessment of diverse ways of behaviour, paying attention not only to criteria of use and purpose, but also to criteria of meaning which are intrinsic to the concept itself and to principles derived from the knowledge of education from the perspective of the structural elements of the pedagogical intervention. In short, we have to build the thought that allows us to justify that the educational activity is “educational”, because: 1) it adjusts to the criteria of use of the term, 2) it fulfils the purpose of educating in its activities and 3) it adjusts to the real meaning of that action, that is to say it adjusts to its typical traits of character and sense, like any other entity that can be defined and is understandable.

To be able to affirm that something is really educational and is education, we have to ask ourselves:

- What we can do with all the activities to turn them into education.
- What we can do to make an artistic activity be educational.
- What we can do to turn a certain content of cultural area from information into knowledge and from knowledge into education.
- What we can do to teach a cultural area in some cases and to educate with the cultural area in other cases.
- What we can do to turn an area of cultural experience into a field of education.
- What we can do to construct an educational field integrated into the curricular architecture.

We have to advance from discerning, knowing the appearance, to defining the particular traits of education and to understand them in their functioning, because knowing what education is means discerning, defining

and understanding. All the types of the education specified (mathematical, environmental, intellectual, physical, affective, professional, virtual, etc.), are education because they are, generically, education and this means that they have in common the particular features that determine and qualify an action as education and, in each case it is performed as a specific and programmed educational action which takes into account each of the structural elements of the pedagogical intervention.

From the point of view of the real definition, “educating” demands to speak about education, taking into account the distinctive traits of the character of education and of the sense of education which determine and qualify its actual meaning in each educational act. *Educating* is carrying out the meaning of education in any educational field, by developing the general dimensions of intervention and the adjusted competencies, the specific capacities and the basic dispositions of each educatee to achieve knowledge, attitudes and skills-abilities-habits related to the aims of education and to the guiding values derived from these aims in each educatee’s internal and external activity, using for this the internal and external means suitable for each activity, in accordance with the opportunities (Tourrián, 2014b).

From the point of view of the real definition of education, we have to advance in the knowledge of all these distinctive traits and *it makes sense to ask oneself where education is and how we achieve the knowledge of its distinctive traits*, as it is necessary to go beyond etymology, synonymy and purpose to reach the real meaning and to be able to establish principles of education related to the character and the sense inherent in the meaning of education.

Principles of education and principles of pedagogical intervention are not the same. The principles of pedagogical intervention derive from the structural elements of intervention (knowledge of education, pedagogical function and profession, educational relationship, education agents, processes, products and means). The principles of education are related to the character and to the sense that are inherent in the meaning of ‘education’. As we will see in next epigraphs, the specific character of the meaning of ‘education’ comes from the objectual complexity of ‘education’. Objectual complexity, which comes from the diversity of man’s activity in the educational action, can be systematised from the axes which determine the features of character of education. Sense, which belongs to the meaning of ‘education’, is inferred from the connection between the self, the other person and the other thing in each educational act and qualifies the

meaning, taking into account conceptual categories of space, time, genre and specific difference. From the point of view of character and sense, it is said that all educational action is of axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual character and that all educational action has territorial, durable, cultural and formative sense at the same time. Since we can develop a conceptual system in education based on its real definition, Pedagogy develops principles of education, adjusted to the traits of character and sense of education, and principles of intervention, adjusted to the structural elements of intervention. The principles of education, derived from the character and the sense of education, support the educational purposes; the principles of intervention support the action. Both principles have their own place in the achievement of the controlled educative action.

This reasoning makes us face the challenge of going beyond the nominal definition and the activity with a purpose: apart from discerning (knowing the appearance) it is necessary to define the typical traits of education and it is necessary to try to understand them in their functioning. This demands to go beyond the criterion of common use of the term and the criterion of activity as a purpose in order to understand the distinctive features of the character of education and of the sense of education that qualify and determine its real meaning in each educational act. We will manage to advance in this challenge taking into account the traits of character and sense of education which determine and qualify its meaning.

OBJECTUAL COMPLEXITY AND CHARACTER OF EDUCATION: AN UNAVOIDABLE REQUIREMENT IN THE REAL DEFINITION

In the field of the research methodology there is a basic principle: the principle of objectual correspondence. The method depends on the object or on the aspect of reality which we intend to know. Directly and indirectly, the pedagogical research has made progress by assuming that objectual correspondence is a condition of methodology: the method has to adapt to the objects that it researches (González Álvarez, 1947). Objectual correspondence implies that the method depends on the object or on the aspect of reality that we intend to know, therefore, it is true that the method cannot be formulated before undertaking the study of the object because a method described as a *priori* is usually unsuitable for the object; it is also true that we cannot go further in the study of the object without acquiring a method, because we will act in

a disorganised way (Colbert, 1969, p. 667). We are methodologically forced to advance in the theoretical development of the object of research by the principle of objectual correspondence.

In the year 1947 professor González Álvarez, stated this fundamental principle of methodology: “all science, as a human product, depends on two fundamental factors: the object which it deals with and the subject which elaborates it. This implies this fundamental truth: the method of a discipline has to be congruent with the noetic structure of the object that it researches and be adapted to the cognitive contexture of the subject that receives it” (González Álvarez, 1947, p. 10). On the one hand, this statement confirms that any method is not useful for any kind of research and on the other hand it confirms the need to adapt to the conditions under which the truth is offered to us. In the case of educational relationship, it is necessary to understand that the relationship is only singularised if the complexity of the object education is taken into account and if we assume the traits of character that determine a singular and specific action as ‘education’.

Objectual complexity is related to the agent’s internal common activity and it determines the traits of character of ‘education’

The pedagogical research has to pay attention to the object of knowledge that is appropriate for it: education. In this determination, we are destined to complexity due to the particular condition of the object ‘education’ because very diverse aspects make education a complex object and the paradigm of the complexity helps to outline the conditions that make it be like this (Arendt, 1974; Ballester y Colom, 2017; Lyotard, 1984; Prigogine, 1997; Prigogine and Stengers, 1983; Lipovetsky, 1986; Touriñán and Sáez, 2006 and 2012; Luhman, 1983; Maslow, 1982; Bateson, 1979; Damasio, 2010; Pinker, 2003; Zubiri, 2006).

The displacement which has occurred in Epistemology at present clearly shows that the essential does not consist in eliminating perspectivist interpretations, but in “the production of a way of totally critical knowledge, that is to say, which is able to control each of its processes, to consciously set its goals and to justify the procedures used to attain them” (Ladrière, 1977, p. 115). Objective knowledge must be able to be judged and therefore, must “pronounce on the value and the validity limits of what it finally proposes” (Ladrière, 1977, p. 115).

The variation that has been carried out aims at the interpretative

conceptual system and its rationality rules are not given 'a priori': "Criticism also associates judgement and the construction of criteria in an inseparable way. It does not possess in advance the principles according to which it will be able to direct its appraisals; *it builds its principles while it uses them* (...) The implicit norms of science do not exist 'a priori', they are built and rebuilt continuously" (Ladrière, 1977, p.115).

According to Ladrière, the idea of mastery is perhaps the one that summarises the specific of this change from the concept of objectivity to complexity in a better way; mastery "represents the capacity to achieve the set goals and to gain independence from all external conditioning" (Ladrière, 1977, p. 120). The rationality of means requires the rationality of the set goals because it is not enough guarantee of knowledge to say that it does what "scientists usually do"; the objectual correspondence must always be present in each methodological action.

If we want to tackle the substantiality which is characteristic of the educational action as a whole, the knowledge of education is destined to critical and complexity paradigms owing to the methodology development, and to comprehensive positions which recognise the axiological character of facts and the factual condition of value owing to the evolution of the objectivity concept. We are destined to complexity because of the particular condition of the object 'education'.

The idea of simplicity that has always dominated the research methodology is not contradictory with the idea of complexity paradigms. Simplicity does not mean renouncing to explain a field with new concepts or reducing its explanation as much as possible from the concepts of other sciences. Simplicity is not considered an irrefutable principle, and certainly it is not a scientific result, because the simplest and sufficient explanation is the most probable, but not necessarily the true one. Its basic sense is that the simplest theories will be preferred in identical conditions, but a different question is to know which evidences will support the theory. Against the principle of simplicity, common sense suggests that a simpler theory but less correct should not be preferred to a more complex theory but more correct (Novak, 1998; Bunge, 1975, pp. 145-184). At this point, unless we defend erroneously that we do not want to attain new knowledge, or that knowledge has reached such a degree of perfection that it cannot be improved, it is necessary to admit that the same theories with which we face reality force us to value or reject data. We do not mean that data do not exist;

what occurs exactly is that we do feel in condition not to pay attention to them.

Professor Colom, who has dedicated several works to the complexity of the object of knowledge 'education', summarises his position about the education complexity in his work "*Pedagogy of the labyrinth*" and tells us that 'education' is a complex object, because (Colom, 2008, p.10):

- Education integrates children, but they will have to restructure the things which they learnt.
- Educational influences from different environments do not develop in the same sense and make evolution and development unpredictable.
- The starting point is different for each educatee and the educational subject is imparted by different people.
- The curriculum which serves to arrange education and learning leads to diverse practices, with which the education arrangement leads to differentiation.
- School failure proves that the educational system is not so organized and predictable as it looks like.

For his part, Edgar Morin tells us that leading humankind to the knowledge of their own complex realities is possible (Morin, 2009, p. 18) and maintains that human knowledge is complex because (Morin, 2009, p. 17):

- Its sphere of observation and reflection is a really extensive laboratory.
- He admits that the human subject that he studies is included in his object.
- He conceives human unity and diversity inseparably.
- He considers that all the dimensions or aspects which are nowadays disjunct and compartmentalised in the studies on man are actually related.
- He keeps together disjunct truths which are mutually excluded .
- He links the scientific dimension (verification, hypothesis, refutability) to epistemological and philosophical dimensions.
- Knowledge must also be more scientific, much more philosophical and finally much more poetic than it actually is.
- It is necessary to find a sense to the words that have been lost and rejected by sciences, including the cognitive ones: soul, mind, thought.

For Morin, education assumes the human complexity in the educational action. Educational action is complex because both educatees and educators find possibilities for the self construction of their autonomy (Morin, 2009, p. 312):

- Through their capacity to acquire, to capitalize on and exploit their personal experience.
- Through their capacity to produce strategies of knowledge and behaviour (that is to say, face uncertainty).
- Through the capacity to choose and modify their choice.
- Through the capacity of consciousness.

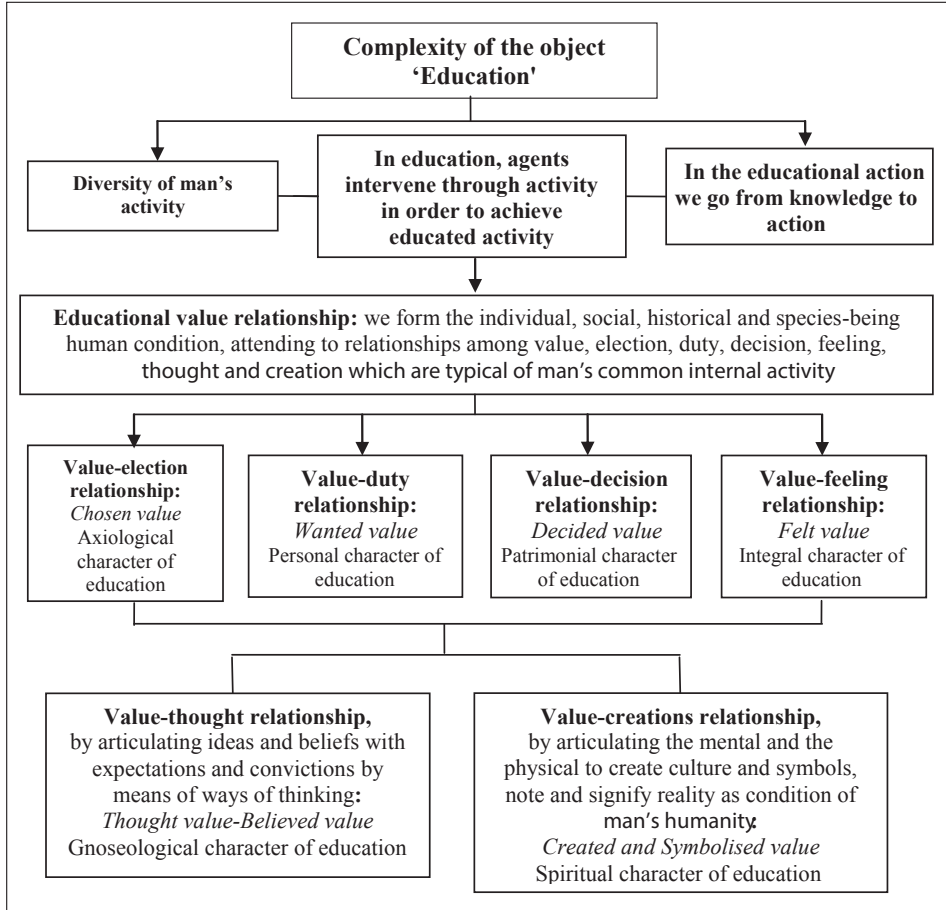
For me, the complexity of the object of knowledge “education” comes from the diversity of the human activity in the educational action, whether we talk about competences adjusted to educate (talent, willingness, perseverance, mettle, personal development trajectory and creative vital tone) or we talk about internal and external common activity (activity as a state and capacity) and about specified activity (activity as a purpose task). This is because when we educate we always look for competence to choose, to force oneself, to decide and to feel attained and attainable values as educational and all this requires cognitive integration and creative integration. Cognitive integration is required because it is necessary to relate ideas and beliefs to expectations and convictions in every action by using ways of thinking to articulate thought values and believed values with reality by means of knowledge and rationality. Creative integration is required because it is necessary to articulate value and creation in every action by connecting the mental and the physical in order to build culture by using symbols. Creative integration is a way of creative relationship between the self, the other person and the other thing, and an emergent consequence of the human connection between the mental and the physical in the brain, which makes it possible to create culture and symbols so as to note and signify reality and give an answer to the individual, social, historical and species-being human condition from our projects (Touriñán 2014a).

To achieve all this in education, we sometimes focus on the intelligence, other times on feelings, others on willingness, others on intentionality, others on morality and some others on the creative spiritual sensitivity in order to make the creation of typical symbols of the human culture become effective. We, obviously, use resources for all this, and these resources are, in many occasions, the contents of the areas of experience, but in that case we must distinguish between knowing history, teaching history and educating with history, for example.

All this is the objectual complexity of “education”, which has to turn into specific educational action in each case of intervention. The complexity arises from the activity diversity; we intervene by means of the activity to achieve educated activity, which means that we go from knowledge to action to form the individual, social, historical and species-being human condition, taking into account the characteristics of the object “education”, which make it possible to identify its internal character determining traits. Activity is the central pillar of the complexity of the object “education”.

Objectual complexity is a property of pedagogical research which makes us keep the connection of the individual, social, historical and species-being human condition with the object “education” accurately and deal with its characteristics. Their relationships make it possible to identify its internal character determining traits and face every intervention as knowledge and action, and as a connection between value, choice, duty, decision, feeling, thought and creation. The relationships that are established between those elements make it possible to identify the internal (character) determining features of education. Character is the distinctive feature or set of characteristics that determine something as what it is. The character of education is its determination, what determines it, which comes from the objectual complexity of education which demands to solve the relationships between value, choice, duty, decision, feeling, thought and creation which are typical of man’s internal common activity and which are depicted in Chart 1.

Chart 1: Objectual complexity of 'education'



Source: Touriñán, 2014a, p. 352.

This is because the internal common activity of any human that is educated implies *thinking*, *feeling* affectively (having feelings), *wanting* objects or subjects of any condition, *operating* (“choosing to do” things by building processes and processing means and aims), *projecting* (“deciding to act” on the internal and external reality by guiding oneself, building projects and setting goals) and *creating* (*building* culture, building something from something, not from the void, by symbolising the notation of signs; performing something -note- and giving it meaning -signify- by building symbols of our own culture).

Systematisation of traits of character which determine the meaning of 'education'

In my opinion, it is possible to systematise the complexity of the object education from three axes that determine traits of character of education:

- The founding condition of values in education.
- The double condition of agent-author and agent-actor of each subject concerning their education.
- The double condition of field of knowledge and field of action for education.

Concerning the first condition, we have to say that education lacks all intelligible justification, when the fundamental character of values is rejected. As we all do not have to be necessarily the same in life, it is inferred that each one will only decide to fulfil themselves in a concrete way when it is possible for them to explain the value of that specific way to carry it out, by means of their own capacity and with the help of others. Besides, as men are neither born perfect, nor they reach the perfection which is characteristic of them spontaneously, it follows from this that they will not understand properly the value of fulfilling themselves in such a concrete way, unless education puts the necessary means for them to be able to build up the capacity of lucid choice. This relationship between education and values makes education in values be an inexorable need. Education is always education in values and choice of values and although any type of influence is not education, any type of influence can be changed into a process of educational influence. We have to know, appreciate and choose values; education is a value itself, it teaches values and, when we educate, we are choosing values, because we set goals and aims are chosen values. We give values a sense of action responsibly from the resolution of *the means-aims relationship*. The educational relationship, from the fundamental condition of value, acquires axiological character and is necessarily understood as education in values for the construction of processes and operative habits of choice that result in the creation of responsible sense of action, from the perspective of connecting means and aims.

The founding condition of value makes the object of knowledge 'education' be the way it is: chosen values. From the perspective of value, education involves a *value-choice relationship*, because we build aims and this means that we have to develop *operative habits* which allow us to connect the things that we choose and arrange them as means and aims. It is necessary to

achieve operative habits which are connected to the *sense of responsible action* in each educatee. *Responsibility and sense of action are principles of education related to its axiological character.*

By means of the first condition, education acquires axiological character. *Axiological character* means that education is always education in values and choice of values and although any type of influence is not education, any type of influence can be changed into a process of educational influence. In each action we set goals, which are chosen values and we give them a responsible sense of action from the resolution of the means-aims relationship. Values are eligible, because we set goals which are chosen values. In this way, *the axiological character determines education as a construction of processes, of a means-aims relationship.*

Concerning the second condition, we have to say that the meaning of agent marks a trait of character in education which cannot be avoided, at the risk of renouncing to educate. We always think about educational relationship as a relationship between two, but the truth is that it is, in an unmistakable way, a relationship of one with oneself. In the educational relationship each of us are *agents-actors* who let ourselves be guided and obey those people who work as educators. We perform a lot of operations because we are guided to be educated. Besides, we are *agents-authors* because we guide ourselves in processes of education by deciding our goals and integrating our acts into our projects. By means of education we undertake the task to be actors and authors in our projects, even if our decision is to act as we are told. *In each case, as agents, we are destined by education to undertake the task of being authors and actors of our own projects.*

From the agents' perspective, the peculiarity of the educational action does not lie in the fact that the agents are one or two, but in the unquestionable truth that each person is, in a way, the agent -actor and author- of his/her own development and therefore we have to achieve *volitive habits* in educatees so that they may want things and engage in them by forcing themselves, and *projective habits*, which allow them to integrate things into their projects by identifying themselves with them and setting goals. Volitive habits relate to the personal commitment and projective habits relate to the sense of life. That is to say that I educate so that educatees can educate themselves and can decide and develop their life project and formation. We not only operate (we choose to do things, perform operations, act), but we also force us (voluntary commitment) and

project (do projects, decide to act). In the educational relationship, educatees are also the subjects of their education, so they have to find the control of their own life by developing the patrimonial sense of their individual, social, historical and species-being human condition. I set goals, but I also force myself and control my choice autonomously by deciding the actions from my decided project, even if my decided project is to do what I am told. From the agents' point of view, education is made up of personal and patrimonial character and demands to understand the value-duty and value-decision relationship, since volitive and projective habits, together with the operative habit, have a place in the educational action (Ferrater, 1979, pp. 119-155; Dearden, Hirst, Peters, 1982).

By means of the second condition, education acquires personal and patrimonial character. The *personal character* of education means that the educational action respects the educatees' condition of agents. It prepares them to engage and force themselves personally (it is the genuine origin of their choice), in a voluntary way, in their performances and to invent or create original-singular ways (that arise in them and from them) of carrying out existence, by facing their human condition (individual, social, historical and species-being) with autonomy and responsibility, inside the shared space of a culture, and getting away from the repetition or cloning of pre-established models (Arendt, 1974; Damasio, 2010; Gervilla, 2000, Haidt, 2006; Marina, 2009; Morin, 2009; Pinker, 2011; Mosterín 2008).

The *personal character* of education means that we force ourselves to act as it is appropriate, under the considerations of simple duty, urgent duty and fundamental duty, no matter what kind of rationality we have used to understand the situation. In addition to operative habits, we need volitive habits of commitment and personal obligation to the action. This marks the personal sense of education as a natural and original commitment, that is to say, born from oneself towards one's education, which has to be seen in relation to the existence of the other person and the other thing in each intervention. We are forced to be actors and authors in the educational action concerning oneself, the other person and the other thing. We engage with values voluntarily to comply with rules and norms. *The commitment and the origin of the action in the person who is an agent are principles of education related to the personal character.*

Patrimonial character means that when we set aims, we not only consider their value, but we also include that value in the aim as an integrating part of our life project; we create our own patrimony out of ourselves: we identify

ourselves in the decision, we individualise ourselves and decide the sense of our life. *Identity, individualisation and the sense of our life are principles of education related to the patrimonial character.* Affirming the patrimonial character of education means that each of us is a patrimony; that we learn to choose, to engage and to decide our goals, which are integrated into our life project by giving an answer to our needs in each circumstance: we build ourselves as our more proper patrimony. Deciding which of our needs has to be dealt with in our life project, here and now, implies deliberating and assuming (attending to the knowledge, values, feelings, attitudes and interests that we have in that moment) a patrimony that we will be able to correct and vary thanks to the opportunities, the circumstances and the education received, but that we cannot avoid having in the moment we take the decision. *Patrimonial character defines education as the setting of goals and the building of personal projects. The purpose turns into a goal because it integrates into our projects.*

Concerning the third condition, it is assumed that I can choose to do something, I can engage with that 'something' and I can even decide to integrate that 'something' as part of my projects, but then I must accomplish it, I must go from thought to action, I must go from the attained and attainable value to the effective accomplishment. From the third condition, it is necessary to insist on the fact that education is a field of reality which is susceptible of knowledge and an action which is performed by means of educational relationship. It could be said then that both methods of thinking and methods of action are advisable for education, in the most classic and universal sense of methods of theoretical and practical rationality (Mosterín, 2008b). This double condition identifies the complexity of the educational action for the pedagogical knowledge, which has to solve the theoretical and practical relationship in each case: I must go from thought and knowledge to action. Knowing, choosing, engaging and deciding is not enough for this; it is necessary to take one more step and *feel*, that is to say, relate affection, value and personal expectations so that we can achieve *feeling in the form of positive relation of attachment to the value of what has been achieved or of what we want to achieve. The effective performance of something demands to be executed by means of action, what I comprehend and interpret of that thing, expressing me* (Touriñán, 2017).

To make this possible we have to achieve an *affective integration*, as we express ourselves with the feelings that we have in each particular situation and we relate what we want to attain to specific values in an affective way (by

means of positive attachment). However, we also need a *cognitive integration* which relates ideas and beliefs to our expectations and convictions so that we can articulate thought and believed values with reality, because through rationality, our action is based on knowledge in an explicit way. In addition, we need a *creative integration*, that is, we must give meaning to our acts by means of symbols, since each act which we perform requires an interpretation of the situation as a whole and in relation to the set of our actions and projects inside our cultural context: we build culture by using symbols.

We need affective habits, but the specific accomplishment of the action is not possible without the intellectual habit or without the creative, symbolising-creating, habit. In order to perform the action, the operative habit, the volitive habit and the projective habit demand the affective habit which derives from the value-feeling relationship and generates heartfelt experience of value. We go from sensitivity to feeling and with positive attachment, we relate what we want to do to what is valuable in order to solve the situation with intellectual and creative habits.

The agents' personal qualities give character to the intervention, as a specific and singular "*mise-en-scène*", because people cannot stop having the values and the feelings which they have in each specific situation. This personal and singular sense puts us in a position to understand that the educational action forces to assume the value-feeling relationship and it offers us not only a theoretical and practical perspective, but also an intrinsic artistic and aesthetic perspective.

By means of feeling we express the state of mind which has been produced; depending on the fulfilment of our expectations in the action, we manifest and we expect *recognition* for our choice; we manifest and we expect *acceptance* of our voluntary commitment; we manifest and we expect *reception* to our projects and manifest *devotion* to them. Choosing, engaging, deciding and feeling a value positively has its affective manifestation in *attitudes of recognition, acceptance, reception and devotion to the action*. What characterises attitude is its condition of significant experience of learning born from the affective assessment of the positive or negative results in the achievement of a particular behaviour.

By means of the third condition education acquires integral, gnoseological and spiritual character. *Integral character* means dimensional integrated development of educatees from their internal common activity: think, feel affectively, want, choose-do (operate), decide-act (project) and create (build

through symbols) in order to develop the individual, social, historical and species-being human condition with possibilities of success in the situations that may arise in all the spheres of life (personal, family, local, school, professional, etc). *The integral character* of education means education of educatees as a whole from their internal activity, not as a sum of all their parts. *Positivity and dimensional development are principles of education derived from its integral character, since educated affectivity demands positivity and dimensional development as principles.*

From the perspective of the integral character of education, we can say that all education is intellectual, but not everything in education is intelligence education; there are other educable dimensions of intervention which can be dealt with specifically. The same can be said about each of the other dimensions of intervention: all education is affective, but not everything in education is education of affectivity; all education is volitive, but not everything in education is education of will; all education is operative, but no everything in education is education of the capacity to act-do; all education is projective, but no everything in education is education of the capacity to decide morally; all education is creative and awareness-raising, but not everything in education is education of spirituality, significant apprehension or creativity.

From the pedagogical point of view, the integral educational action links *intelligence* (cognition and reasoning), *affectivity and emotions* (dimensioned feeling), *volition* (want something with determination and commitment), *operation and projection* (sense of action and sense of life, construction of processes and setting of goals), *creation* (construction of symbolised culture) of developing people and *contextual variables* that allow us to form a “coordinated whole” between values, thoughts, feelings, duties, choices, decisions and creations. All the dimensions take part in each case and education is not solved by dealing with only one of them.

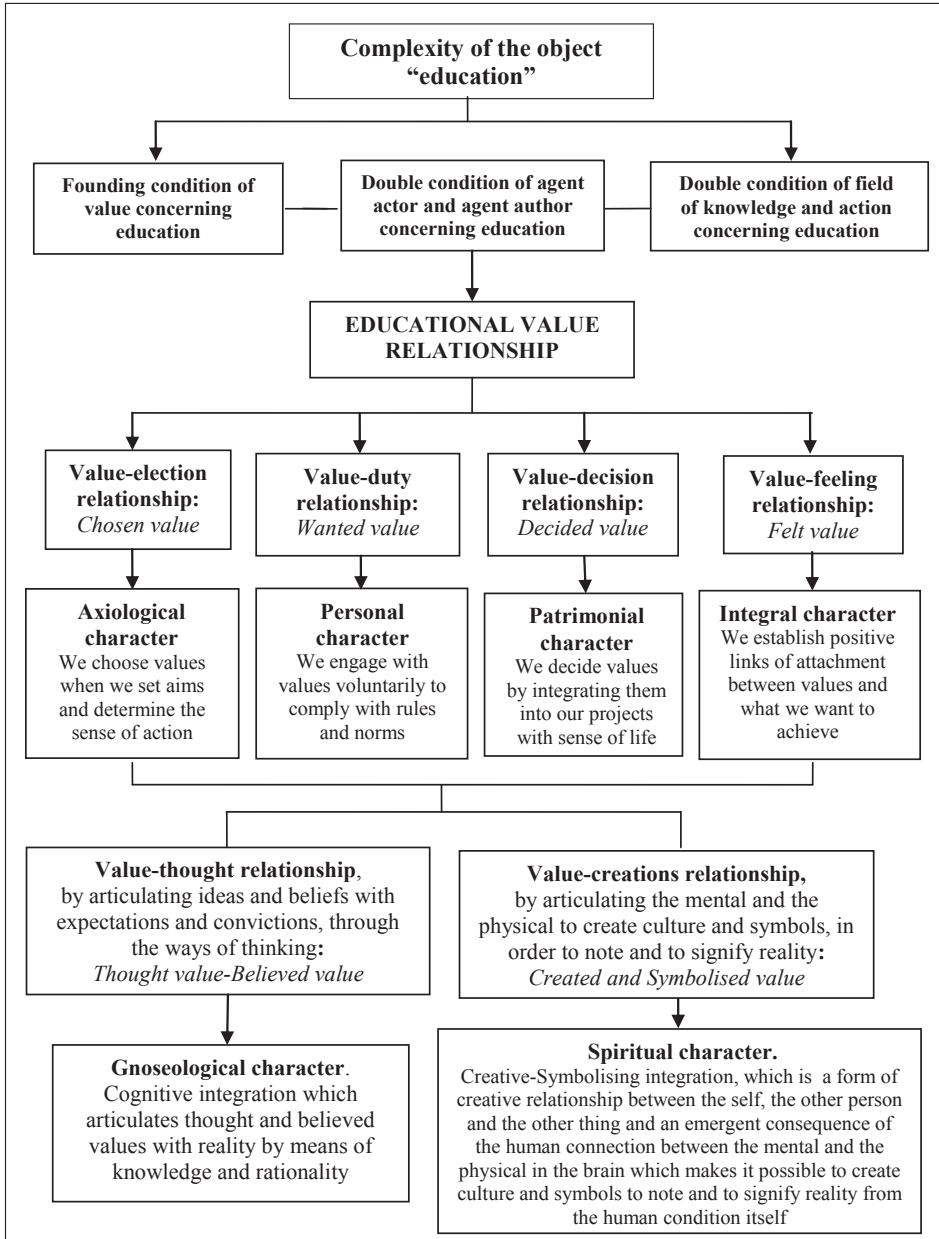
Gnoseological character means that we are capable of cognitive integration, that is, that we learn to relate ideas and beliefs by using ways of thinking so that we can articulate thought and believed values with reality by means of knowledge and rationality in each of our choices, volitions, projects, feelings, thoughts and creative interpretations. *Cognitive integration is a principle of education derived from the gnoseological character.*

Spiritual character means that we generate consciousness and creativity, which makes it possible to create symbols from the human condition itself to note

and signify the self, the other person and the other thing in the physical world, in the world of mental states and in the world of the contents of thought and its products. *The spiritual character* of education means that education is carried out in the human way and it generates mental events in educatees; we improve our self-awareness and reality awareness by means of symbols, in the human way, that is to say, as a mental corporality which integrates the mental and the physical and establishes a form of creative relationship between the self, the other person and the other thing, by means of symbols. Spiritual character means that we can build culture, that is to say, we can build by using symbols. *The creative-symbolising integration is a principle of education related to the spiritual character.*

For me, education is defined taking into account traits of character that determine the meaning of education. Nothing is education if it does not fulfil the conditions of common use, purpose and traits of character. All educational action differs from the others because of the common use and the activity, but it is also singularised if we attend to criteria of real definition because the traits of character that determine meaning are attributed to the educational action through the objectual complexity of education. In this way, we can say that all educational action has axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual character, as summarised in Chart 2.

Chart 2: Character of the education derived from the objectual complexity of 'education'



Source: Touriñán, 2014a, p. 645.

THE PEDAGOGICAL SENSE OF EDUCATION AS A RELATIONSHIP BETWEEN THE SELF, THE OTHER PERSON AND THE OTHER THING IN EACH EDUCATIONAL ACT, ATTENDING TO CATEGORIES WHICH QUALIFY ITS MEANING

In the educational relationship we always act with a specific perspective of approach or qualification, which is inferred from the relationship which is established between the self and the other person in each educational act attending to the qualifying conceptual categories of space, time, genre and specific difference; that is to say, we appeal to the *sense of education properly*. The sense of education is what qualifies it. The agents act and their actions have sense of action (means-aims relationship) and sense of life (decision-projects-goals relationship), but they also have the proper sense of the meaning of the action which we carry out: a sense which is inherent in the meaning of 'education' corresponds to the educational action (Tourriñán, 2013a). The meaning of education is established by the traits of character and sense. Character determines the meaning of 'education'; sense, derived from the relationships between the agents in each educational act, qualifies the meaning of 'education'.

The character of education arises from the objectual complexity of education. As we have just seen in the previous epigraph, it is possible to systematise the complexity of the object education from three axes that determine the traits of character of education: the founding condition of values in education, the double condition of agent-author and agent-actor of each subject concerning their education and the double condition of field of knowledge and field of action for education. Nowadays the character of education is established as an axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual character (Tourriñán, 2014c).

The pedagogical sense of education arises from the relationship that is established between the self, the other person and the other thing in each educational act. In each specific situation we perform and are conscious of things and of ourselves and generate symbols which give meaning to the self, the other person and the other thing and allow the interpretation, transformation and comprehension of reality and the creation of new forms and culture. Thanks to this possibility to create symbols in order to note and to signify culture and reality from our own human condition, we can speak about the individual, social, historical and species-being human condition, because man adapts, accommodates and assimilates his condition from a symbolised world. Our creative and symbolising

habits allow us to interpret the relationship between the self, the other person and the other thing in each case (Tourriñán, 2014a).

The relationship between the self, the other person and the other thing is a type of relationship that requires to combine identity, territoriality and the interrogative horizon of reality and existence in the formative development of the human condition, by articulating the limits of the singularly personal, the environmentally close and the universal in each action, three categories related to the “self”, “the other person”, and “the other thing” in each specific case of performance (Tourriñán, 2015). The pedagogical sense of education is established nowadays through the relationship between the self, the other person and the other thing in each educational act attending to the conceptual categories of space, time, genre and specific difference, as a spatial (territorialised), temporary (durable), genre (cultural) and specific difference (formative) sense. From the point of view of the sense of education, all educational action is described as having territorial, durable, cultural and formative sense and it admits varied answers, attending to the circumstances of each case (Tourriñán, 2014a).

In Pedagogy the sense of education is a fundamental element in the meaning of education, not only because the relationship of the self, the other person and the other thing is qualified in each action attending to the conceptual categories of space, time, genre and specific difference, but because we will not understand the condition of educational agent in its extent if we don't combine identity, territoriality, and the interrogative horizon of reality and existence in each action: my right 'to' and 'of' education is a legal right and legitimately integrated within a territorial legal framework and with some specific circumstances that condition specific opportunities. If we do not respect the limits of the singularly personal, the environmentally close and the universal, the agents lose their position as subjects situated in the world. Without that caution, we will not distinguish between the territorial integration of cultural differences and the transnational inclusion of cultural diversity in each educational agent.

The pedagogical sense of education is inferred from the relationship between the self, the other person and the other thing in each educational act and qualifies the meaning of the term attending to the conceptual classifying categories of space, time, genre and specific difference

In the pedagogical debate we speak about intellectual, affective, volitive, operative-intentional, projective-moral and creative education. We

also speak about rhythmical, verbal, linguistic, mathematical and audiovisual-virtual education. We also speak about religious, environmental, scientific and natural, and socio-historical education. Each of these three ways of speaking reflects particularly a different way to tackle education: in the first case, we speak about pedagogy of the general dimensions of intervention; in the second case we speak about pedagogy of the forms of expression and in the third case we speak about pedagogy of the areas of experience. The forms of expression and experience constitute fields of education and are susceptible of pedagogical intervention. Each of these fields can be developed attending to the general dimensions of intervention, from a specific perspective of orientation or qualifying purpose. Education can have *diverse philosophical* senses: it can be humanist, localist, globalist, nationalist, communitarianist, assimilationist, multiculturalist, interculturalist, intellectualist, relativist, secularist, and so on (Carr, 2014). However, when we speak about sense as a feature of the meaning of education, we want to refer to an *inherent qualification in the meaning of education, connected with the relationship between the self, the other person and the other thing in each educational act, attending to the classifying categories of space, time, genre and specific difference. From this perspective, any educational action, whether it is humanist, socialist, etc., will have a territorial, durable, cultural and formative sense; it will have the sense inherent in the meaning of education. It will have pedagogical sense.*

When we talk about cultural sense, for example, we are not talking about a general dimension of intervention, or about one of the fields of education (forms of expression and areas of experience), or about one of the philosophical senses attributable to education from the perspective of the aims. When we talk about cultural sense, we are thinking about pedagogical sense: a qualifying trait which is characteristic of the meaning of education and which integrates into the temporary formative orientation for the individual, social, historical and species-being human condition. All education has a cultural, territorial, durable and formative sense because of its meaning.

In open, pluralist and constitutionally non-confessional societies, it is obvious the need for models of intervention which favour the cultural sense as a defining trait which is inherent in the meaning of education. This admits several answers, from multiculturalism to interculturalism, from the symmetric to the asymmetric treatment of differences, from the territorial integration of differences to the transnational inclusion of diversity, but always in line with the traits of

character and sense inherent in the meaning of education. The cultural sense of education is related to the educational principle of diversity and difference, as it is a defining trait which qualifies the meaning of education, attending to the conceptual classifying category of 'genre'.

The pedagogical sense of education is related to the formative answer which is given to the individual, social, historical and species-being human condition in each cultural moment. The pedagogical sense of education integrates into the temporary formative orientation of the human condition by means of the school subjects, but it is not mistaken with the school subjects, derived from the cultural areas which are valid and consolidated in every socio-historical moment. For this reason it makes sense to say that all education has to be personal (which is a trait which determines meaning and derives from the objectual complexity of 'education'), but not all education is necessarily about mathematics, physics, literature or arts. At the same time, if we attend to the relationships which are established between the self, the other person and the other thing in each educational act, it makes sense to say that all mathematical, physical, artistic or literary education has to be thought as education with a territorial, durable, cultural and formative sense. A sense which admits different specific answers depending on whether it is a general or professional school subject, of occasional, permanent or continuing education, of traditional classroom instruction or virtual education, of synchronous or asynchronous education, taking into account the conceptual and classifying category of "genre".

The pedagogical sense of education comes from the relationship which is established between the self, the other person and the other thing in each educational act, attending to the conceptual categories of space, time, genre and specific difference which are present in the meaning of education. It is a type of relationship that requires to combine identity, territoriality and the interrogative horizon of reality and existence in the formative development of the human condition by articulating in each action the limits of the singularly personal, the environmentally close and the universal, three categories related to the "self", "the other person", and "the other thing" in each specific case of performance (Tourrián, 2015).

According to the knowledge of education, the character and sense of education are the two elements that integrate the *meaning* of 'education'; character determines meaning; sense qualifies it. From this perspective, education is regarded as *a task and as an achievement* oriented to develop *valuable experience*

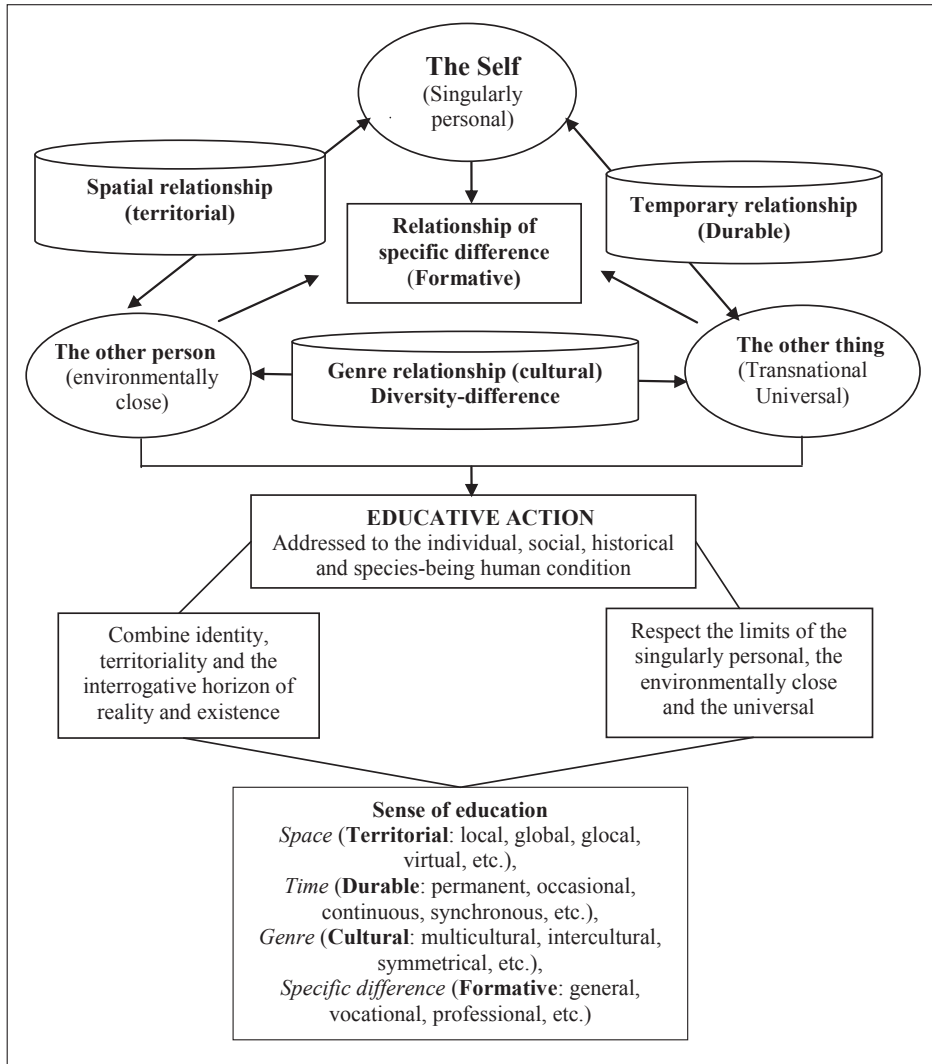
and to achieve the use of more suitable *forms of expression* so as to print on education and on every pedagogical intervention, the *character* that determines the meaning of education from its objectual complexity (axiological, integral, personal, patrimonial, gnoseological and spiritual) and the *sense* that qualifies the meaning of education, from the relationship which is established between the self, the other person and the other thing in each educational act, attending to the conceptual categories of space, time, genre and specific difference (territorial, durable, cultural and formative). The self, as an individualised singularity, has to educate itself in all the traits of character inherent in the meaning of education. The self, relating to the other and the other thing, has to educate itself in the traits of sense inherent in the meaning of education and give an appropriate answer according to the specific opportunities and the particular circumstances of each action (Tourriñán, 2014a).

In each educational act there is a connection between the self, the other person and the other thing and the sense of spatial, temporary, genre and specific difference qualification is generated in education. A territorial, temporary, cultural and formative sense is materialised in each educational act, without which education is not defined. All education has a spatial (territorial), temporary (durable), genre (cultural) and specific difference (formative) sense, regardless of the area of cultural experience with which we educate and regardless of the philosophical sense which a society attributes to education (Tourriñán, 2014b).

The durable, territorial, cultural and formative sense qualifies the educational action in each specific case according to the opportunities. Sense does not only determine the meaning of education. Attending to these four conceptual classifying categories, the relationship between the self, the other person and the other thing in each specific case allows us to speak about permanent and occasional education, about traditional classroom instruction and distance learning, about synchronous or asynchronous education, about virtual education, about local, global and glocal education, about multicultural and intercultural education, about vocational, general and professional education, etc.

In each educational act we combine identity, territoriality and the interrogative horizon of reality and existence to respect the limits of the singularly personal, the environmentally close and the universal, as summarised in Chart 3.

Chart 3: Pedagogical Sense of the education derived from the connection established between the self, the other person and the other thing in each educational act and which qualifies meaning from the conceptual categories of space, time, genre and specific difference



Source: Touriñán, 2014a, p. 500.

There is a connection between the self, the other person and the other thing in each educational act, therefore the territorial, durable, cultural and formative

sense is generated in education attending to the conceptual classifying categories of space, time, genre and specific difference. Through the relationships between the self, the other person and the other thing, we combine identity, territoriality and the interrogative horizon of reality and existence in each educational act and, through the relationships themselves, we respect the limits of the singularly personal, the environmentally close and the universal in each action. A territorial, durable, cultural and formative sense is materialised in each educational act, and education is not properly defined without it. All education has a temporary, territorial, cultural sense and it is specifically formative. The sense of cultural diversity, either permanent or not, glocal or not and of vocational formation or not, qualifies education in a specific cultural and territorial framework. Sense does not only determine the meaning of education; it qualifies it and this qualification has territorial conditioning integrated into each temporary formative orientation. Neither everything in the education of diversity is fusion or cultural integration, for example, nor all education is education if it favours fusion or integration, because diversity is not only respected through fusion or integration. That is to say, there will always be an answer which marks the sense of education in relation to the conceptual category “genre”, because all education has a cultural sense, but the educational answer to the cultural sense of diversity is not only one, because the answers of symmetric and asymmetric treatment of the differences are equally real and possible. This way of reasoning is applied to each performance of sense: neither there is only an answer of educational sense to cultural diversity, nor there is an only type of educational answer to educational sense derived from the conceptual category “space”; however, the answer has a territorial sense depending on the cases, since it is global, local or glocal, and so on and so forth:

- There is always a relationship of coexistence between the self and the other person and the other thing as an interaction of identities in a territorial framework. The basic principle of coexistence is territorialized socialisation and precisely for this reason it is a principle of education related to its sense. From the conceptual category “space”, the sense of education is nowadays territorial. In a territorial sense, education does not have to be either of a localist, or a globalist nature, it can also be glocal; in certain cases I can go from local to global and vice versa, from global to local. There is not an only answer, it is not only about thinking locally in order to act globally and make everybody in the image of “my national

location”, or about thinking globally so as to act locally and make everybody in the image of a uniform world without identity roots and culturally diverse. Taking into account the conceptual category of space and from the perspective of the relationship between the self and the other person, *the sense of education is territorial* and it does not have to be considered in only one direction. Education has a sense of spatial qualification (territorial sense: sometimes glocal, sometimes local, sometimes global, sometimes planetary, virtual, face-to-face, et cetera).

- There is always a temporary relationship between the self and the other thing and the other person, because reality is inexhaustible and we have to interpret it in each action. Time, as well as space, is related to the educational action in the form of durability or duration, since the activity of learning and education, whether formal or activity about free time, goes beyond the school period and the formal processes of school intervention; the progressive improvement is possible along people’s life and that is the reason why improvement and progressiveness are principles of education related to its sense. Progressiveness is related to personal past experience by means of life experience; progressive improvement acquires a different meaning and assessment in each stage of human development (childhood-adolescence-youth-maturity-old age); a different meaning according to personal experience. We keep memories of past experiences belonging to different stages of life, time is not lived with the same intensity in each moment. Attending to the conceptual category of time and from the perspective of the relationship between the self and all the other things, *the sense of education is durable: permanent, continuous and, occasional, etc., depending on the case*. In education there is a sense of temporary qualification (sense of duration: sometimes permanent, sometimes occasional, sometimes continuous, sometimes synchronous, diachronic, asynchronous, etc.).
- From the self’s perspective there is always a cultural relationship between the other person and the other thing: all educational action is culture and it is diverse and different, because the self differs from everything else and educates itself by means of cultural

symbols. *The sense of education is cultural* from the perspective of the relationship with the other person and the other thing and attending to the conceptual category of genre. It is a relationship marked by the educational principle of diversity and difference, because each one is the way they are and each thing is what it is, although they can be changed in the interaction. We look for diversity and difference without turning them into inequality. Precisely for this reason diversity and difference are principles of education related to its sense. Within “education” as a whole, the cultural sense of education must be understood as the use and construction of axiological experience about the diversity and the difference which the other person and the other thing represent in order to build oneself and recognise oneself with the other person and the other thing in a diverse cultural environment of interaction by means of the values which we must choose, engage with, decide and perform. Assuming this principle of qualification and sense of education demands common goals and harmonic feasibility between men and cultures. In education there is always a cultural sense of qualification of genre (sometimes, with an intercultural answer; sometimes with a multicultural answer; sometimes with an answer of symmetric treatment of differences; sometimes with an answer of asymmetric treatment of differences; etc.). It is always a cultural sense which acquires different answers in the temporary formative orientation, concerning diversity and difference.

- There is always a relationship of formation between the self, the other person and the other thing which affects the human condition in a general, vocational or professional way. Any cultural area can be an instrument to develop in educatees values related to the theoretical, technological and practical mastery of the area as a creative expression which can be known, taught, investigated and performed. However the area is not only an instrument of professional education. We can know a cultural area, we can teach an area and we can educate “with” the cultural area, whether to develop the inherent character and sense in the meaning of education in educatees, or to develop the conceptual sense of the area within each educatee’s general formation, or to contribute to

form specialists in the cultural area from a vocational or professional perspective. Attending to the conceptual category of specific difference and from the perspective of the relationship between the self, the other person and the other thing, *the sense of education is formative; all educational action is formative, otherwise it is not education*. Nevertheless there is not an only formative answer; it can be general, vocational and professional formation. It is always a sense of formation based on interest. Nobody is forced to go beyond their interest in their formation when thinking about their profession and vocation, and nobody is forced to attain everything in their general formation, because each educatee has a limit in the ability to show interest in any subject. Formation and interest are principles of education related to its sense. In education there is always a sense of qualification of the specific difference (sometimes a sense of general formation; sometimes vocational; sometimes professional, etc.).

THE MEANING OF 'EDUCATION' AS A CONFLUENCE OF DEFINITION CRITERIA

Through the knowledge of education, character and sense of education are the two elements which integrate *meaning* from the perspective of the real definition of 'education'; character determines meaning, sense qualifies it. The classic concept of nature of education is identified with the concept of character which I am using. However, in a broad sense, that of the way things are or act once they have been produced or born, the concept of nature of education involves character and sense, inherent in the meaning of "education", which cannot be confused with the school subjects derived from the valid and consolidated cultural areas in each historical moment.

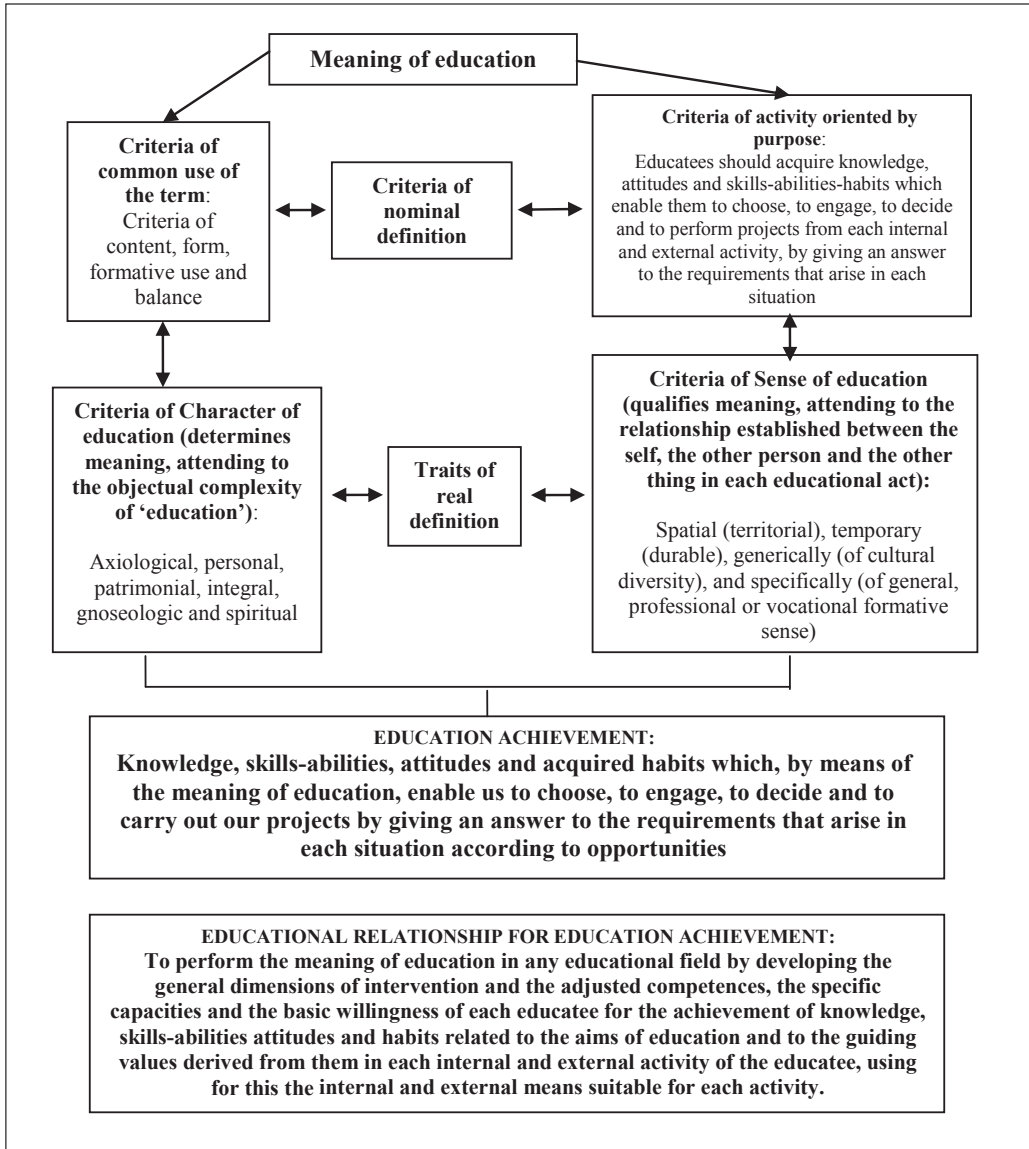
The *real* meaning of education is a confluence of character and sense. *Character* is the distinctive trait or set of characteristics which determine something as what it is. The character of education is its determination, what determines it. The *sense* of education is what qualifies it; it is the specific perspective of approach or qualification, which is inferred from the relationship which is established between the self, the other person and the other thing in each educational act, attending to the conceptual classifying categories of space, time, genre and specific difference.

From the perspective of the real definition, any act of educational meaning has to be done according to the determinations and qualifications which correspond to the real meaning of education. All education has to adjust to character and sense. Mathematical education, chemical education, physical education, literary education, artistic education, moral education, civic education, et cetera are education because they primarily fulfil the conditions of character and sense characteristic of the meaning of “education”, but not all education has to be mathematical in order to be education.

It makes sense to say that all education has to be personal (which is a determining trait of character derived from the objectual complexity of ‘education’), but it is not necessarily about mathematics, physics, literature or arts. At the same time, it makes sense to say that all mathematical, physical, artistic or literary education has to be considered as education with a territorial, temporary, cultural and formative sense, attending to the relationships established between the self, the other person and the other thing in each educational act.

In this way, the meaning of education is shown as a confluence of character and sense in each intervention, as real definition. In addition, the set of conditions derived from the criteria of use and final activity which complete the definition from the nominal point of view appear in each intervention. Thus, the meaning of ‘education’ demands the confluence of nominal and real definition, so that it may adjust each activity to the criteria of use, purpose and traits of character and sense which are characteristic of the term ‘education’, as we reflect in Chart 4.

Chart 4: Meaning of education as a confluence of definition criteria



Source: Touriñán, 2014a, p. 651.

Attending to the nominal and real definition, we can say that educating is, as an activity, a specified activity; it is not any activity, although any activity can be changed into an educational activity if we manage to make it fulfil the criteria

of common use, purpose and real meaning. In order to be so, the educational activity, requires the fulfilment of the conditions of character of education (axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual) and the conditions of sense of education (territorial, durable, of cultural diversity and specifically formative with a general, professional and vocational sense), as well as the criteria of use and purpose.

THE CONCEPT OF 'EDUCATION' AS A CONFLUENCE OF MEANING AND TEMPORARY FORMATIVE ORIENTATION

From the point of view of the *knowledge of education*, it is useful to distinguish two types of aims:

- *Intrinsic aims*, because they are decided in the system and their content is knowledge of education in the sense of the technical decisions.
- *Extrinsic aims*, because, although they are decided in the system with the help of the valuable knowledge of education, their content is sociocultural and praxically legitimised as good for education in a particular socio historical place and moment, in the sense of praxical (moral and political) decisions.

Both types of aims are subject to historical character. However, their origin is different because of the type of discourse which justifies it. On the one hand, we say that man has to express himself historically and literarily, for example, to be educated at this time (extrinsic aim) and on the other hand, we say that it is necessary to develop a critical sense, because man will not be able to educate himself without it (intrinsic aim, typical of the educatee's internal activity identified as "thinking"). In the first case, man will be more or less educated, depending on the areas in which he expresses himself. In the second case, man will not have education, if he does not have a formed critical sense, since criterion and rationality are features of logical need with regard to the concept 'education', which are related to the character of education.

It seems reasonable to affirm that a way to distinguish intrinsic aims from extrinsic aims consists in distinguishing "*logical need for something*" (What makes something be education?, -criteria and features of meaning which determine and qualify as education-) and '*sociocultural expectations addressed to the system education*' which express what society expects from education.

Logical need and expectation integrate into the ‘*temporary formative orientation of the human condition*’, which is individual, social, historical and species-being, in a particular moment (who is the educated man at each time?). In both cases we must base our decision of determining aims by appealing to the meaning of education (Tourriñán, 2014c).

Thus, once again it is confirmed in this discourse that theoretical, technological and praxical knowledge (about literature, history, philosophy, life experience, morality, habits, etc.) of the diverse cultural areas which become an aim of knowledge in education is not created by the professionals of education with their specialised knowledge (knowledge of education). These types of knowledge are created by the specialists of each of those areas and they can be turned into goals, which are socially and morally legitimised in that society. For this reason, they are good candidates to become an educational goal. If, in addition to being socially and morally legitimised, they are elected because they are justified through the criteria and typical traits of the meaning of ‘education’, they do not become candidates for an educational goal, but an effective extrinsic aim.

For their part, intrinsic aims are those which are decided in the system and their content is knowledge of education. The validity of their principles does not only come from their socially and morally desirable character, or from their validity in a cultural area, but from the specific proofs of the field, that is to say, from the meaning which is attributed to these principles from the conceptual system elaborated with the knowledge of education.

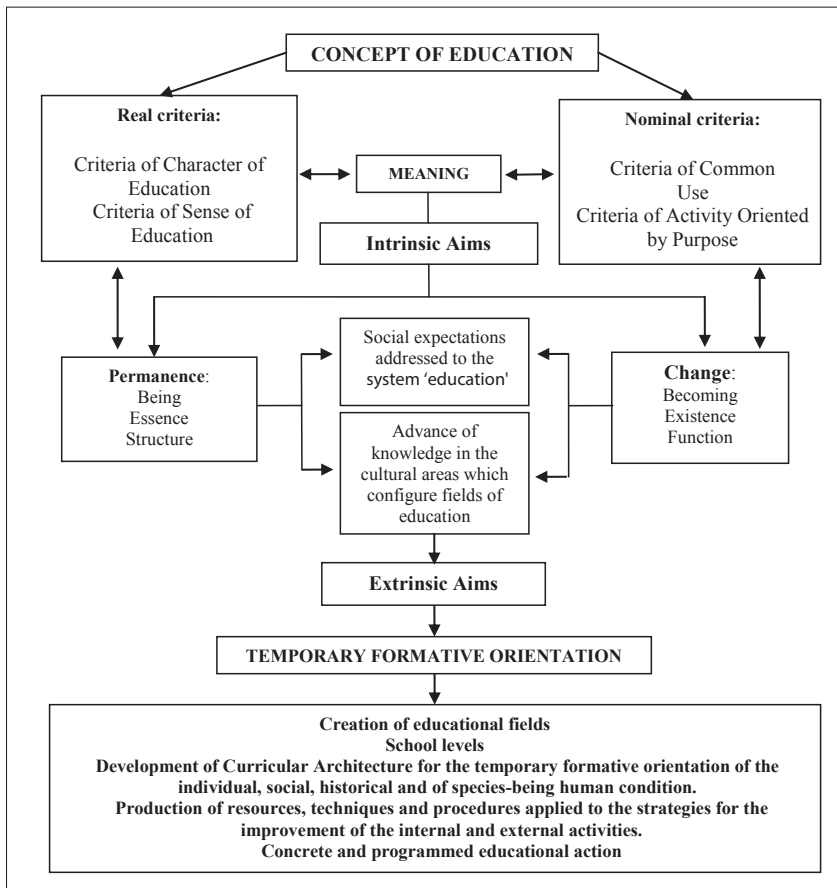
We can say that intrinsic aims are frequently known as *pedagogical goals*, which are aims related to the educational project and arise from the knowledge of education. Extrinsic aims are generically known -in the absence of a more specific name- as *educational goals*. The former aims are related to what is inherent in the criteria of meaning which make it possible for something to be ‘education’ and not another thing; the latter are related to the socio historical orientation of education, that is, with what society expects from education. Both purposes are integrated into the orientation of the temporary formative answer for the human condition in each period, without contradicting the meaning of education (Tourriñán, 2013b).

The *temporary formative orientation for the human condition is the educational model or pattern* of that society (the type of people who we want to make with the formation which we give them in a specific historical moment). By

means of intervention, we turn the knowledge of cultural areas into education *in each field of education that we build*.

The temporary formative orientation integrates the content of education and it allows defining and differentiating the educational answer related to the central and complementary questions of the *concept* of education in each territory, in relation to the changeable and the permanent, the essential and the existential, the structural and the functional, what corresponds to the being or the becoming of education in each specific socio historical moment and which is reflected in the curricular architecture and in the fields of education which we build, as shown in Chart 5.

Chart 5: Concept of education as a confluence of meaning and temporary formative orientation



Source: Touriñán, 2014a, p. 656.

All temporary formative orientation combines tradition and innovation, personal cultivation and commitment with greatness of purposes, because that is the framework in which the educational aims which arise from the social expectations addressed to the system move. Tradition and innovation (sometimes hidden under the terms of modernity and progress) are combined, not on an impulse by the politician of the moment, but because, by assuming the character of shared responsibility in education, everybody admits that, when defining the human that we want to educate, neither everything in tradition is rejectable, nor only innovations respond to the knowledge which has to be preserved. Personal cultivation and greatness of purposes are combined because education, understood in its full sense, does not reach its aim by developing a man who is able to manage on his own and for himself. Besides, it has to be understood that this personal core will not be achieved unless education safeguards and cultivates the sense of the relationship with the other person and the other thing in each educatee, that is, the social sense of diversity and identity in coexistence spaces. This implies trying to assume the commitment with the main rights and duties which we, as citizens and as members of the community, have to fulfil in the legal territorialized framework. *Temporary formative orientation responds to the meaning of education and to the social expectations addressed to the system in the form of fulfilment of the functions which are attributed to it, since education is a factor of social development.*

The different ways to tackle education, from the perspective of pedagogical knowledge, always allow speaking about it as a chosen value with an educational purpose. From the point of view of the intervention, education is committed to extrinsic aims or educational goals and to intrinsic aims or pedagogical goals so as to attain the fulfilment of the logical demands of the meaning of education which determine and qualify skills, habits, attitudes, knowledge and competences as components of educational value recognised to build oneself, in other words, to educate oneself.

Temporary formative orientation is made through the singularity of situations, through the generated educational knowledge, through the advance in cultural areas and through the pertinence and relevance of the values which are valid in a particular society. School subjects are grouped in the curricular architecture according to the levels of the educational system and respecting the criteria and traits of the nominal and real definition of education. The temporary formative orientation for the human condition offers the pattern, that is, the

educational model in each specific society, in the framework of identity, diversity and territoriality by means of cultural areas which are valid, consolidated and transformed into fields of education.

Formative orientation is applied by means of school subjects, and it lives on strata of thought, derived from diverse cultural areas and varied condition, which go from humanism to communitarianism, from nationalism to individualism, from ethics to aesthetics, from morality to religion, from philosophy to science, from anthropology to culture and so on and so forth. Education is not mistaken, or identified with these strata necessarily, because its meaning is specific, different and characteristic of that sphere of reality which is education and it is also adjusted to the nominal and real definition. Education will have temporary formative orientation in the educational politics of a socialist, humanist, communitarianist, secular, confessional, non-confessional, etc., profile depending on the historical moment and attending to the greater or lower preponderance of a particular type of civic mentality; these are the philosophical senses of education related to social expectations (Pring, 2014). Besides, in all those cases education is education substantively and thus it keeps –it has to keep, at the risk of losing its own condition– coherence with the meaning of education, with the features of character and sense which are inherent in the meaning of ‘education’. In this way, education will be able to be socialist, humanist, etc., but it will only be necessarily education if it fulfils the conditions of character and sense of meaning: all education is education, because it has axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual character and because it has a territorial, durable, cultural and formative sense in each of its actions. In this way educational action will not stop being education and it will not become a propaganda channel of the political ideas of the dominant group.

This is because education is a process of maturing and learning which involves achieving the meaning of education in any educational field, by developing the general dimensions of intervention and the adjusted competences, the fundamental habits of development, the specific capacities and the basic disposals of each educatee for the attainment of the aims of education and the guiding values derived from them. For this reason we can say that *education* is use and construction of axiological experience to choose, engage, decide and perform a personal life project by responding to the demands which arise in each situation in accordance with opportunities. In short, it is an activity oriented to *build oneself and identify oneself with the other person and the other thing in*

a diverse cultural environment of interaction, by means of the values which we have to choose, commit oneself, decide and carry out.

FINAL CONSIDERATIONS IN ORDER TO BUILD FIELDS: TRIPLE TECHNICAL MEANING OF THE CULTURAL AREA AS A FIELD OF EDUCATION

From the perspective of the knowledge of education and regarding the formative sense of 'education' we can identify and define, , three possible meanings of the cultural areas as an instrument of education in any of its expressions. They give meaning to the cultural areas-education relationship "as education", "as cultural experience" and "as professional and vocational experience", that is, the conceptual difference of cultural area is justified as a field of education

For me, the neutrality of the task does not exist. If the relationship which we establish is educational, *we have to commit ourselves* and defend the meaning of education in the education design of every space of intervention categorised as field of education.

For me, intervention is always oriented towards action and from the *educational design*, which is the representation of the education field that the pedagogue has to create (we do value the area of experience as educational). The design is the spatio-temporal arrangement of the components of 'the education field' (the area of experience, forms of expression, criteria of meaning, general dimensions, processes of intervention and technical senses of the education field). The educational design favours the educational relationship adjusted to the educational principles and the principles of intervention in each singular pedagogical action in order to form the individual, social, historic and of species-being human condition.

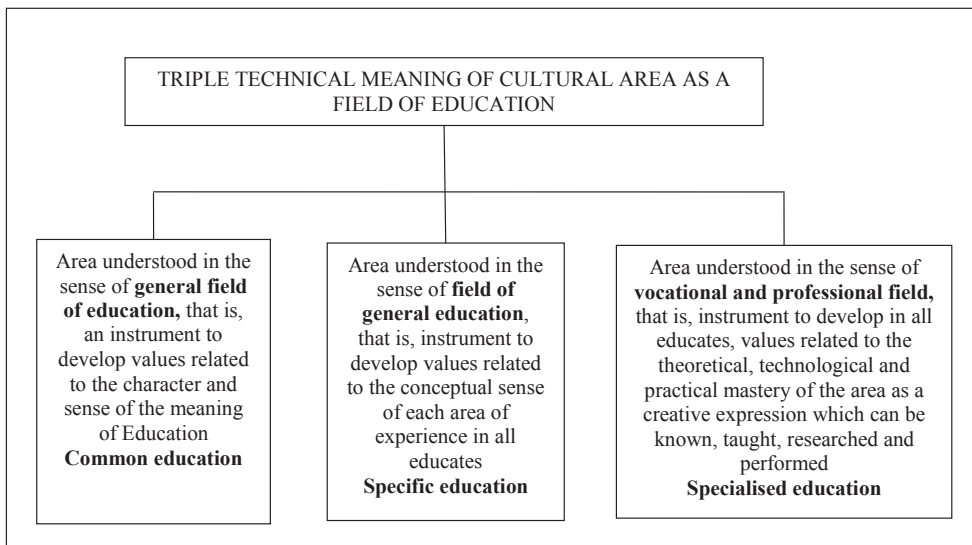
The educational design is compatible with and necessary for a coherent instructional design in each pedagogical intervention under the principles of education and the principles of pedagogical intervention. In order to make the educational design, it is not only necessary to understand the components of 'field of education', but we also have to implement concrete, controlled and fully programmed educational action through the educatees' common activity by using the internal and external means which are appropriate in each circumstance and school grade.

The educational design is finally defined in this work as the rational (spatial and temporal arrangement) of the components of the field of education

in order to make intervention by taking into account the appropriate internal and external means in each circumstance and school grade.

For me, '*field of education or education field*' is the result of the educational assesment of the cultural area of experience that we use to educate and that is why "field of education" includes the meaning of education, the intervention processes, the dimensions of intervention, the cultural area of experience and the forms of expression in every technical sense of cultural area as field of education, , as it is reflected in Chart 6:

Chart 6: The triple technical meaning of cultural area as a field of education



Source: Touriñán, 2014a, p. 659.

In the first two meanings, and by means of the cultural area, we perform the purposes of education in general, related to the meaning of "education" and the purposes of general education identifiable from the conceptual sense of cultural area. The third meaning covers the sense of education itself from the cultural area as professional and vocational orientation for a certain area. In the first two meanings, we give content to the expression "*education through the cultural area*". In the third meaning we give content to the expression "*education for a cultural area*".

For us, the cultural area, seen from the perspective of field of education

is not only *education “for” a cultural area* (vocational development and career), preferably focused on the area as a theoretical knowledge, field of research and creative activity, whose technical mastering and practical execution can be taught. The cultural area is also *education “through” the cultural area* (general field of education and field of general education). *General field of education* which permits focusing the pedagogical intervention on the cultural area so as to develop the character and sense which is typical of education, -as it should be done with mathematics, language, geography or any basic curricular discipline of general education- and *field of general education* in which we acquire competences for the use and construction of valuable experience about the conceptual sense of the area, assumable as common heritage for all educates as part of their integral development. We can know a cultural area, we can teach an area and we can educate *“with” that cultural area*, whether to develop the character and sense inherent in the meaning of education in educatees, to develop the conceptual sense of the area within each educatee’s general education; or to contribute to form specialists in the cultural area from a vocational or professional perspective (Tourrián, 2015).

Thus, we can strictly speak about education “for” a specific cultural area (that of my vocation or my profession), but we can also talk about general education “through” the cultural area. In addition to being a field of vocational training and professional development, cultural area education is a general field of education, but it is also a field of general education, that is why it can be taught to educates as common education and as general and basic education. As a general field of education, cultural area education fulfils the conditions of the general fields of education: they are adjusted to values derived from the criteria of meaning of ‘education’. For this reason, the three possible meanings of the arts as a problem of education should not be mistaken, since they give meaning to the “cultural area-education” relationship as common educational experience, as specific educational experience and as specialised educational experience (Tourrián, 2016):

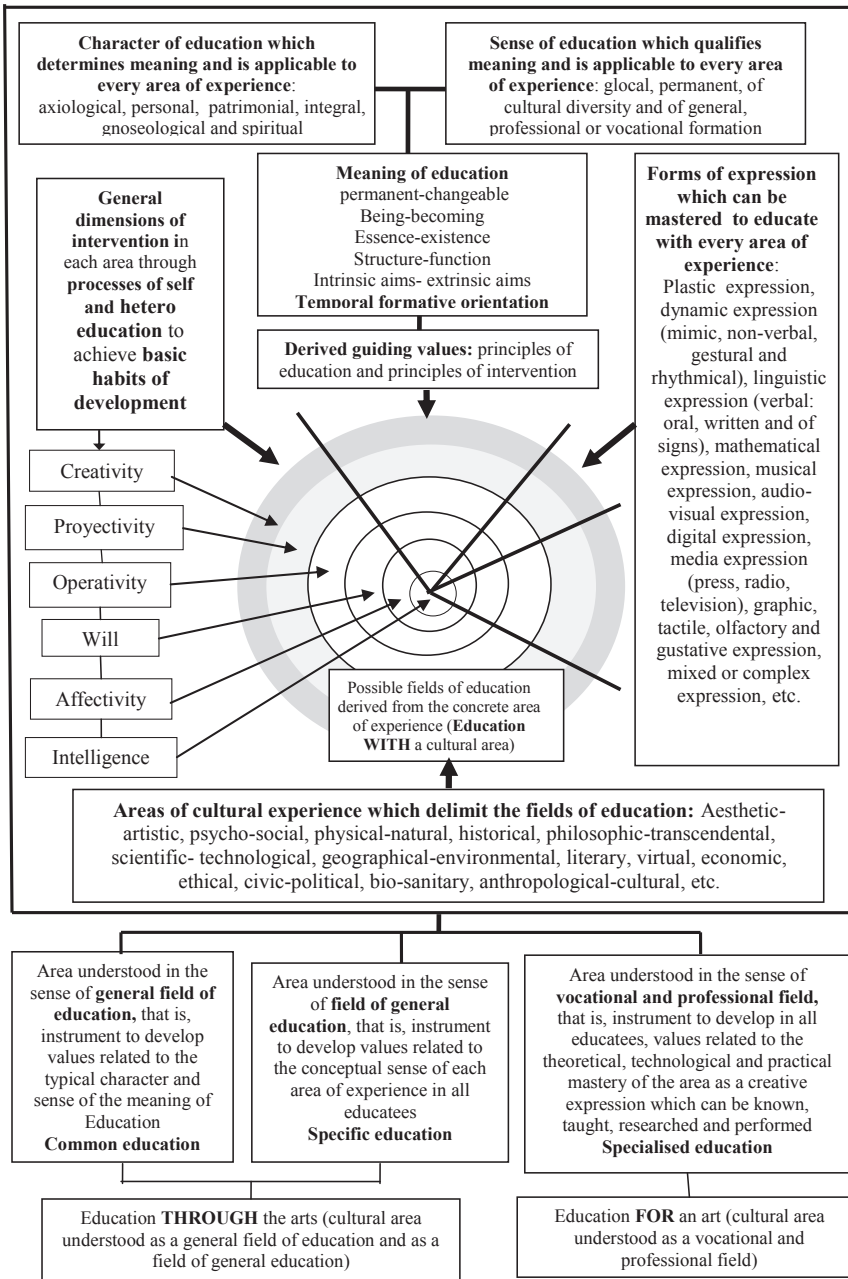
- The cultural area as a general field of education which provide common educational values related to the particular character and sense of education as well as any other educational subject (common education).
- The cultural area as a field of general education which provides specific educational values related to the conceptual sense typical

of the area of experience, that is to say, as a field that is part of the students' general and basic education (specific education).

- The cultural area as a field of professional and vocational development which provides specialised educational values through the theoretical, technological and practical knowledge of the area (specialised education).

Those proposals allow identifying arts education better and better: firstly as common education (general field of education); secondly as specific education (field of general education) and thirdly, as education specialised (professional and vocational field), as we reflect in Chart 7.

Chart 7: Components of field of education
(education through, for and With)



Source: Touriñán, 2014a, p. 665.

Pedagogy forms the criterion about education fields in the generic sense of understanding each cultural area as a field of education. This is an aim which can only be solved from the perspective of Pedagogy, since each cultural area has to integrate the traits of character and sense which are typical of the meaning of education. For this purpose, the area of cultural experience has to be built as a field of education, whether it is a general field of education, a field of general education or a field of vocational and professional education. This is feasible if we interpret and understand the cultural area from the perspective of the knowledge of education which Mesoaxiological Pedagogy provides, since Pedagogy has to value each cultural area as education and build it as a "*field of education*". As we know, Pedagogy is necessarily specified as mesoaxiological pedagogy because its aim is to transform information into knowledge and knowledge into education by building fields of education from diverse cultural areas. Every cultural area is an area of cognisable, teachable, researchable and attainable cultural experience which can become an object and goal of education: becoming a field of education. We are able to go from the general pedagogy to the applied pedagogies, in order to build fields of education.

CAPÍTULO

2

ÍNDICE ESPECÍFICO

CAPÍTULO 2.- LA SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y SU CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: FUNDAMENTOS DESDE EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

1. Introducción
2. Diversidad de paradigmas y homogeneidad de criterios
3. El conocimiento de la educación
4. Modelos de evolución del conocimiento de la educación
 - 4.1 Modelos bibliométricos y lingüísticos
 - 4.2. Modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación
 - 4.3. Modelo de crecimiento del conocimiento de la educación
5. Corrientes del conocimiento de la educación
6. Conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico
 - 6.1. Teorías Filosóficas de la educación
 - 6.2. Teorías Interpretativas de la educación
 - 6.3. Teorías Prácticas de la educación
 - 6.4. Teorías Sustantivas de la educación
7. Consideraciones finales: intervención pedagógica y significación del conocimiento de la educación en cada corriente

