



REVISTA BOLETÍN REDIFE: 15 (5) MAYO 2026 ISSN 2256-1536
RECIBIDO EL 12 DE ENERO DE 2026 - ACEPTADO EL 16 DE MARZO DE 2026

EDITORIAL

EDGAR MORÍN, UN CLÁSICO DE LA EDUCACIÓN PARA REDIFE Y PARA MÍ, POR SU PARADIGMÁTICA VISIÓN TRANSDISCIPLINAR DE LA COMPLEJIDAD, APLICADA A LA EDUCACIÓN

EDGAR MORÍN, A CLASSIC IN EDUCATION FOR REDIFE AND FOR ME, DUE TO HIS PARADIGMATIC TRANSDISCIPLINARY VISION OF COMPLEXITY, AS APPLIED TO EDUCATION

2 4

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ¹

Universidade de Santiago de Compostela
Premio Internacional Educa-Redife 2019
(Trayectoria profesional)

¹ Catedrático de Teoría de la Educación y Profesor emérito .
Premio Internacional Educa-Redife 2019 (Trayectoria profesional)
Resolución 18/05/ 2019 <https://redife.org/nosotros/premio-educa/>
Correo electrónico: josemanuel.tourinan@usc.es
Webs personales:
Particulares:
<http://dondestalaeducacion.com/>
<https://www.youtube.com/channel/UCzbNAzwFApNMVix5HDz0w>
Institucional en la USC:
[JOSE MANUEL TOURIÑÁN LOPEZ - Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](https://www.usc.gal/)
Researcher ID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/L-1032-2014>
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

1. Introducción

Cuando **Redife (Red Iberoamericana de Pedagogía)** convocó la primera edición del **Premio internacional EDUCA-Redife (modalidad trayectoria profesional)** manifestaba en el escrito de convocatoria que lo hacía con el fin de dar cumplimiento a su función de estimular los actos pedagógicos orientados a la socialización del conocimiento y a la formación de seres sensibles, críticos y proactivos, capaces de intervenir propositivamente en



su autorrealización y en la construcción de un mundo mejor desde el conocimiento y la investigación de la educación como tarea, como proceso y como resultado <https://redipe.org/nosotros/premio-educa/>

El objetivo de este Premio es el reconocimiento de una trayectoria prestigiosa dedicada a la educación, a la investigación pedagógica y a la colaboración con Redipe, contribuyendo claramente con sus aportaciones nacionales e internacionales a la transferencia de tecnología y conocimiento, a la innovación conceptual y teórica y a la apertura de nuevas vías de trabajo o investigación que inequívocamente han mejorado el conocimiento de la educación, su capacidad de aplicación desde la intervención y la capacidad de resolución de problemas y de análisis en los ámbitos de actuación educativa.

En la primera edición del premio, se premió una trayectoria enfocada a crear un discurso pedagógico que construye ámbitos de educación desde la perspectiva mesoaxiológica, es decir, valorando como educativo cada medio utilizado en la intervención y en el desempeño de las funciones pedagógicas.

En la segunda edición del Premio, Redipe premia al profesor Edgar Morin por su *paradigmática visión transdisciplinar de la complejidad del conocimiento, del mundo y de la vida, aplicada a la educación*. En la obra de Edgar Morin hay innovación conceptual y teórica que abre nuevas vías de trabajo e investigación que mejoran el conocimiento de la educación, Por supuesto que la obra de E. Morin va más allá de la educación y la educación no es su único objeto de estudio, tal como puede verse en su página web institucionalizada (<https://edgarmorinmultiversidad.org/>). Pero, para Redipe, su obra mejora la posibilidad de análisis, interpretación y comprensión de la educación con los conceptos de método, sistema eco-organizado, paradigma de la complejidad y

sentido procesual de la producción en una tierra-patria que hace que el derecho a la educación tenga que referirse siempre a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciamiento desde y sobre los condicionamientos culturales en tanto que agente actor y autor. Como dice Morin, el desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una “tierra-patria” de todos los humanos en la que seamos capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad o del conocimiento o de la acción (Morin, 2002a y 2011; Morín y Delgado, 2014; De Sousa y Meneses, 2014; Meneses y Bidaseca, 2018; Gómez Liendo, 2019; Tamayo, 2019).

En la obra de E. Morin se aprecia que un reto fundamental en la educación es la defensa de la libertad de las personas, mejorándolas como agentes actores y autores de sus propios proyectos y obras, garantizando la oportunidad de salir del propio marco, pero sin anularlo, al promover uno orientado a facilitar la creación de un mundo de agentes capaces de resistir las formas despóticas, instrumentalizantes y usurpadoras de identidad desde lo político, lo social, lo económico o lo cultural, incluyendo en ello a la propia educación y el conocimiento que se crea y se transmite. Y así, Redipe premia a Edgar Morin, porque, defendiendo esa aproximación al conocimiento, al mundo y a la vida, se convierte en un clásico de la educación y Redipe, igual que yo, lo valora por ello.

2. Morin ve la complejidad y critica la ceguera paradigmática

El conocimiento de la educación crece. Del mismo modo que un organismo vivo se autorregula y transforma, a efectos de obtener una mejor adaptación a y transformación de las circunstancias y el conocimiento de su crecimiento es el conocimiento de ese dinamismo orgánico; el modo de conocimiento de la educación crece. Es una organización que,



una vez configurada con respecto a su objeto de conocimiento -la educación-, produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte (crecimiento simple); este es el modo típico de crecimiento dentro de cada concepción y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero, además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas, variando el supuesto de conocimiento del que se parte, porque el objeto a conocer se considera con otro nivel de complejidad (crecimiento por innovación); este es el modo típico de crecimiento inter-concepciones y permite, por tanto, distinguirlas, atendiendo a sus paradigmas que, en el caso de Morin es, a los efectos de este texto, el paradigma de la transdisciplinariedad y la complejidad en el conocimiento, el mundo y la vida que son inabarcables en su totalidad desde las disciplinas fragmentarias (Touriñán, 2018, pp. 25-61; Touriñán y Sáez, 2015, pp. 3-67, Damasio, 2017; Varela, 2000; Varela, Thompson y Rosch, 1997; Mejía, 2017; Romero, 2020; Maturana y Varela, 2003; Morin, 1984, 2015 y 2002b). En palabras de Carlos J. Delgado:

“El nuevo saber, como unificación, no consiste en la desaparición de las disciplinas ni en la creación de una ciencia única. Es una tendencia hacia la superación de las barreras disciplinarias y el establecimiento de un cuadro del mundo nuevo que reconozca su diversidad y complejidad intrínsecas. El nuevo saber de unificación se expresa en la superación del reduccionismo como instrumento metodológico privilegiado en la ciencia disciplinaria la búsqueda de un método de pensamiento nuevo, el avance hacia la comprensión de los objetos del mundo como sistemas o entidades complejas irreductibles,

imposibles de ser agotadas; (...).

El nuevo saber se expresa también como unificación de lo cognitivo y lo valorativo en el conocimiento científico, en la proyección de una visión del mundo desde la perspectiva integral del ser humano como entidad cultural y no de un sujeto trascendente carente de valores.

Integrar el conocimiento científico y la moralidad en una bioética, es el legado filosófico más profundo de Van Renssenlaer Potter al nuevo saber y la médula de su programa para una bioética global orientada al futuro y a la supervivencia humana” (Delgado, 2011, pp. 190-191).

La mejora del conocimiento dentro del supuesto aceptado se entiende como progreso; el cambio de supuesto supone siempre una innovación que afecta a la estructura básica del conocimiento del que se parte. El cambio de supuesto o de paradigma suele ser revolucionario, de ahí que sea en este modo de crecimiento en donde tenga sentido hablar de ruptura epistemológica, transdisciplinariedad, complejidad, enacción y unidualidad (Bachelard, 1973 y 1974; Kuhn, 1979; Touriñán, 2013b, 2016 y 2017; Touriñán y Sáez, 2015; Mosterín, 2000; Bunge, 1980 y 1985; Varela, 2005).

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.

El profesor Colom, que ha dedicado muy

diversos trabajos al problema de la complejidad del objeto de conocimiento 'educación' (Colom, 2002, 2006 y 2022; Ballester y Colom, 2017), 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.

Para mí, la complejidad, respecto de la educación, es la propiedad 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. Lo que determina a 'educación' nace de la complejidad objetual de educación y, a su vez, 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, usando la actividad común de las personas. La actividad común de las personas es el pilar central de la complejidad del objeto 'educación'.



Utilizamos la actividad común para hacer cosas y hacernos, es decir, utilizamos la actividad común para mejorar nuestra propia actividad y, de ese modo, nos educamos. Sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de sus propios proyectos y actos. Nadie puede educarse sin sentir afectividad, sin pensar, sin voluntad de querer, sin elegir hacer u operar, sin decidir actuar o proyectar, y sin crear sus propios significados y símbolos (Tourinán, 2014, 2015 y 2016).

En mi opinión, la complejidad es una propiedad del objeto educación y un principio de metodología de investigación pedagógica, porque la complejidad afecta también al conocimiento de la educación en tanto que conocimiento (Tourinán, 2017).

Y, atendiendo a la complejidad desde las exigencias lógicas de una definición real, la educación, que es un proceso mediado de formación y construcción de uno mismo, 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, por medio de cada intervención pedagógica, el *carácter* que determina el significado de educación y el *sentido* que cualifica el significado de la educación (Tourinán, 2024a):

“El carácter propio del significado de ‘educación’ proviene de la complejidad objetual de ‘educación’ y la complejidad objetual, que nace de la propia diversidad de la actividad del hombre en la acción educativa, puede sistematizarse desde los ejes que determinan los rasgos de carácter de la educación. El sentido inherente al significado de ‘educación’ proviene de la vinculación entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo.

El sentido de la educación cualifica el significado, atendiendo a categorías conceptuales de espacio, tiempo, género y diferencia específica. Desde la perspectiva del carácter y sentido, se dice que toda acción educativa es, atendiendo a la actividad común interna, de carácter axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual y, atendiendo a la actividad común externa, es de carácter lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador y, al mismo tiempo, atendiendo a los rasgos de sentido, la educación es de sentido territorial, durable, cultural y formativo” (Tourinán, 2024a, p. 326).

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.

En mi opinión, es posible sistematizar la complejidad respecto de la educación, atendiendo a tres condiciones fundamentales que cualifican al actividad (Tourinán, 2023a):

- La condición fundamentante del valor en la diversidad de la actividad del hombre
- La doble condición de agente actor y autor en cada persona, cuando se interviene por medio de la actividad para lograr actividad educada
- La doble condición de conocimiento y acción para la intervención educativa.

Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación basado en



su definición real, la Pedagogía desarrolla principios de educación, ajustados a los rasgos de carácter y sentido de educación, y principios de intervención, ajustados a los elementos estructurales de la intervención. Ambos principios tienen su lugar propio en la realización de la acción educativa controlada. Los principios de educación, derivados del carácter y sentido de la educación, fundamentan las finalidades educativas y las metas pedagógicas. Los principios de intervención fundamentan la acción (Tourrián, 2014 y 2023).

La visión crítica que el pedagogo tiene de su actuación en tanto que pedagógica, es una visión ajustada a los elementos estructurales de la intervención, que son los cuatro componentes estructurales de intervención vinculados a la mentalidad (conocimiento, función, profesión y relación) y los cuatro componentes estructurales de la intervención vinculados a la acción en tanto que acción (agentes, procesos, productos y medios). En cada intervención vinculamos mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción, porque nos ajustamos y atendemos a principios de intervención y a principios de educación (Tourrián, 2021).

Al pedagogo le compete hacer la intervención pedagógica con mirada especializada, para tener visión crítica de su método y de sus actos, y con mentalidad específica, para respetar la relación de teoría y práctica y resolver, en la interacción, el problema de educar. En Pedagogía construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención ajustada a la situación concreta. A este objetivo he dedicado mi **Línea de investigación actual**: Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación (PM-CAE) y aplicación de los Cuestionarios de Perspectiva Mesoaxiológica, Segunda Fase (CPM2^aF) para integrar en el diseño educativo, y desde cada área cultural

utilizada como instrumento, valores educativos comunes y valores educativos específicos (Tourrián, 2024a, disponible en las direcciones: <https://dondestalaeducacion.com/wp-content/uploads/2024/10/PyEenPMPyF.pdf> <https://dondestalaeducacion.com/wp-content/uploads/2025/04/UTF-8Linea-investigacion-web-donde-2022abril-2025.pdf>

En perspectiva mesoaxiológica, transformamos información en conocimiento y este en educación y distinguimos entre conocer, enseñar y educar, otorgándole a la actividad común y a la experiencia cultural el lugar central en la función pedagógica y en la intervención.

El primer medio de la intervención pedagógica es la actividad común interna y externa de las personas y el segundo es el área de experiencia cultural que se utiliza en cada caso.

Utilizamos la actividad común del educando para que forme su actividad y utilizamos las áreas de experiencia cultural, no solo para que adquiera conocimiento teórico, tecnológico y práctico de cada área cultural, sino también para que, desde esa experiencia cultural, se desarrollen en cada educando valores educativos comunes, vinculados al significado de educar, y valores educativos específicos, vinculados al sentido conceptual del área: cómo se mejora como persona y decisor responsable cada uno, utilizando esa experiencia valiosa en la intervención pedagógica, es el objetivo de educar CON el área cultural. Y para ello, construimos ámbitos de educación, con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Tourrián, 2020b, 2020e y 2021b).

Educamos CON el área cultural para mejorar la actividad de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear de cada educando y usamos esa actividad por medio del juego, el trabajo, el estudio, la exploración, la intervención y la relación, de manera que cada educando, formándose en su condición individual, social,



histórica y de especie por medio de la actividad común y el contenido de las áreas culturales, llegue a ser decisor responsable de su sentido de acción y de su sentido de vida y pueda construirse a sí mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción (Tourrián, 2023a y 2023b).

La Pedagogía como disciplina es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación. La función de educar requiere el uso de medios y la Pedagogía valora como educativo cada medio utilizado en la interacción. Valorar y comprender cada medio como educativo, hace a la Pedagogía, meso-axio-lógica (medio-valor-comprensión). Toda la pedagogía es mesoaxiológica: comprende el medio valorado como educativo, ajustándolo al significado de educar desde el conocimiento verdadero de ese ámbito. En perspectiva mesoaxiológica, la educación es un proceso mediado y la pedagogía *mesoaxiológica* es doblemente mediada: *mediada* (relativa al medio o ámbito de educación que se construye, ajustándolo al significado de educar) y *mediada* (relativa a los instrumentos o medios que se crean y usan en cada ámbito como elementos de la intervención, ajustándolos al significado de educar).

En perspectiva mesoaxiológica, construimos ámbitos de educación, hacemos diseño educativo y generamos intervención pedagógica para educar, vertebrar sistema cultural, sistema escolar y sistema educativo por medio de procesos educativos, mejorar la competencia técnica del pedagogo y fortalecer la educación de calidad y el saber respecto de los fines educativos y las metas pedagógicas (Tourrián, 2016, 2017 y 2024a).

Y nada de lo dicho oscurece los trabajos de Morin sobre la complejidad que lo sitúan como pionero del pensamiento de la tercera generación de teorías de la complejidad, más allá de las teorías de la información y las comunicaciones, de la primera generación, y más allá de las teorías

de la autoorganización, la cibernética de la cibernética y las dinámicas no lineales o los fractales, de la segunda. Lo que impera en las teorías de la complejidad de tercera generación son los trabajos propios de las ciencias de la complejidad (sistemas complejos adaptativos y *big data*), por una parte, y, por otra, la elaboración de una *teoría compleja de la organización* física, biológica y antropológica que constituyen uno de los ejes principales de la obra de Morin, condensada en los seis volúmenes de su obra *El Método*. En palabras de Solana:

“(Morin) recoge e integra en su producción teórica varios de los significados con que los autores de esas dos generaciones anteriores han utilizado el concepto de complejidad (sistema, organización, emergencia, reconocimiento de las limitaciones del proceder analítico y de las explicaciones mecanicistas, no linealidad, multiplicidad de interacciones, mezcla íntima entre orden y desorden, auto-organización). En sus reflexiones sobre la complejidad Morin intenta articular, distinguiendo varios «órdenes de complejidad», algunos de los principales significados que se le han atribuido al concepto de complejidad. Pero Morin añade, además, un nuevo significado al concepto de complejidad, este de carácter lógico: la dialógica. Morin califica como complejo el hecho de que un fenómeno presente aspectos a la vez complementarios, concurrentes y antagónicos” (Solana, 2013, p.48) .

Es un hecho que cada paradigma mantiene una distinta caracterización acerca de qué es la teoría, cómo se constituye la teoría a través del proceso de investigación y también acerca de la práctica pedagógica. Bajo cada paradigma se acogen pluralidad de perspectivas y metodologías, diversos lenguajes, autores y



escuelas. Se detectan en cada paradigma y, en nuestro caso, en cada paradigma educativo, la expresión de una determinada idea acerca del objeto que se va a investigar y la aplicación de determinados modelos de pensar la educación, así como de la metodología del procedimiento a ellos inherente. Es decir, en los paradigmas pedagógicos se pone de manifiesto la importancia de respetar relación de autonomía-dependencia entre teorías, métodos y objeto, pues, desde cada uno de ellos, se observa distinta faz y distinta perspectiva del objeto; hay una diferente “conciencia del objeto” (Tourinán, 1987a y 2023a; Habermas, 1987, 1994 y 2003; Berliner, 2002, Tourinán, 1987b; Biesta, Filippakou, Wainwright y Aldridge, 2019; William, 2008).

También es un hecho que hablar de paradigmas, o de corrientes de pensamiento, o de mentalidades, no debe llevarnos a incurrir en opinionitis pedagógica -en términos del profesor de la universidad de Quebec, Lucien Morin, en su obra de 1975, *Los charlatanes de la nueva pedagogía*-, ni en ceguera paradigmática- en términos de Edgar Morin-, abocándonos a la *zona invisible de los paradigmas*, porque es un hecho que el paradigma selecciona las operaciones lógicas que se convierten en preponderantes, pertinentes y evidentes bajo sus postulados; por su prescripción y proscripción, el paradigma funda el axioma y se expresa en el axioma. El paradigma determina los conceptos soberanos y prescribe la relación lógica: la disyunción. La no-obediencia a esa disyunción solo puede ser clandestina, marginada, desviada. Este paradigma determina una doble visión del mundo, en realidad, un desdoblamiento del mismo mundo. Así, un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar (Morin, 2000, p. 28; Morin, 1974 y 1998; Tourinán, 2016, pp. 21-22 y 27-36; Palop, 1981, Mosterín, 2000 y 2008).

Bajo el sometimiento conformista al paradigma hay una uniformización adoctrinante que elimina lo que ha de discutirse y socava el carácter abierto y procesual del conocimiento. Sin embargo, no debemos olvidar que son las ideas las que nos permiten concebir las carencias y los peligros de la idea. En palabras de Morin:

“Debemos llevar una lucha crucial contra las ideas, pero no podemos hacerlo más que con la ayuda de las ideas. Debemos impedir su identificación con lo real. Solo debemos reconocer, como dignas de fe, las ideas que conllevan la idea de que lo real resiste a la idea” (Morin, 2000, p. 34).

El concepto de paradigma nos proporciona un modo de analizar las diferencias de concepciones, costumbres y tradiciones. Nos permite considerar que en la ciencia existen distintos conjuntos de supuestos, compromisos, métodos y teorías (Popkewitz, 1988; Mosterín, 2000; Kuhn, 1979, Maslow, 1982; Masterman, 1975). En la naturaleza del conocimiento y del cambio científico se halla implícita una interpretación de las teorías. En palabras de Suppe:

“La ciencia se hace desde una matriz disciplinar o Weltanschauung. Es evidente que esta consideración de las teorías, como cualquier otra, está estrechamente ligada a una consideración del conocimiento científico y de la naturaleza de la empresa científica; y la consideración de las teorías no resulta más adecuada que aquella epistemología a la que pertenece” (Suppe, 1979, p. 180).

De esta forma, se entiende que los desacuerdos científicos se relacionan con aspectos fundamentales relativos a los valores y a las concepciones de orden social. Los conflictos, no se refieren tan sólo a las técnicas de



investigación, sino a la esencia de las instituciones sociales. De tal manera que, con este planteamiento, se puede considerar más adecuadamente el significado de la ciencia, de la investigación y de la educación como objeto de conocimiento y su función social (Morin, 1984, 2002b y 2015).

Debe asumirse realísticamente que el objeto, la cosa, no es el significado y aplicar unas categorías de análisis a la realidad, no significa que ellas se den en la realidad o que la realidad tenga y sea esas categorías. Si no hacemos esa asunción, se puede simplificar la realidad y prescribir la reducción o la disyunción frente a la compleja realidad de la acción educativa concreta que se encuadra, para Morin, en una respuesta a los *bucles triádicos morinianos*: bucle cerebro-mente-cultura; bucle razón-afecto-impulso; bucle individuo-sociedad-especie; bucle conocimiento-incertidumbre-ecología de la acción que implica la *unidualidad del hombre complejo* en los pares: riesgo-precaución, fines-medios y acción-contexto (Morin, 2000, pp. 56-58 y 94-96).

Las opiniones, los lemas y las metáforas se convierten en trampas del lenguaje educativo que impiden comprender la complejidad objetual de la educación, atribuyendo a una estrategia mental (la opinión, el lema o la metáfora sin limitación de criterio de significado) el carácter de cualidad de lo real, de manera que, en lugar de desvelar la complejidad, la ciega y la oculta. El pensamiento metafórico y el pensamiento propagandista de los lemas adolecen de ceguera paradigmática. Son un punto de partida para el análisis y la comprensión, pero no son el punto de llegada (Morin, 1974, 1984, 1988, 1994, 2005, y 2007b; Barbrerousse, 2008; Touriñán, 2017).

Superar la apariencia 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. Y esto no significa que el concepto de educación sea fácil o simple, para Morin, pues como él dice.

“hace un libro dedicado simultáneamente a enseñanza y educación...A decir verdad la palabra enseñanza no me basta, pero la palabra educación implica algo de más y una carencia. En este libro voy a deslizarme entre ambos términos porque estoy pensando en una enseñanza educativa” (Morin, 2002b, p. 10).

En todos estos casos, si formamos, que es el más de la educación, en palabras de Morin, es obvio que el sentido crítico nos exige huir de la ceguera paradigmática. E. Morin nos pone sobre aviso de las cegueras paradigmáticas, porque el juego de la verdad y el error no solo se juega en la verificación empírica y en la coherencia lógica de las teorías; también se juega a fondo en la zona invisible de los paradigmas (Morin, 2000, p. 28).

Un paradigma puede ser definido por dos condiciones: 1) la promoción/ selección de conceptos maestros de la inteligibilidad: necesidad-orden en los determinismos, materia en el materialismo, espíritu, estructura, etcétera son conceptos seleccionados y seleccionantes que excluyen y subordinan sus pares antinómicos -caos, azar, etc.-, de manera que el nivel paradigmático es el principio de selección de las ideas integrables en el discurso y de las que son rechazables y segregadas 2) el marco teórico, sea bueno o malo, ajustado o desajustado, que restringe las posiciones de valor que pueden ser defendidas y, por tanto,



determina las operaciones lógicas maestras: el paradigma selecciona las operaciones lógicas que se convierten en preponderantes, pertinentes y evidentes bajo sus postulados; por su prescripción y proscripción, como ya hemos resaltado antes, el paradigma funda el axioma y se expresa en el axioma. En palabras de Morin:

“Los pares alternativos antinómicos impiden comprender la complejidad objetual de la educación. Los pares antinómicos obedecen al paradigma de la simplificación, el cual, ante cualquier complejidad conceptual, prescribe, la reducción (de lo humano a lo natural, por ejemplo) o la disyunción (en este caso, entre lo humano y lo natural). Uno y otro paradigma impiden concebir la *unidualidad* de la realidad humana e impiden igualmente concebir la relación a la vez de implicación y de separación (...) Solo un paradigma complejo de implicación/distinción/conjunción permitiría tal concepción (.../...) el paradigma determina los conceptos soberanos y prescribe la relación lógica: la disyunción. La no-obediencia a esa disyunción solo puede ser clandestina, marginada, desviada. Este paradigma determina una doble visión del mundo, en realidad, un desdoblamiento del mismo mundo (.../...) Así, un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar” (Morin, 2000, pp. 30-31).

Y, así las cosas, es un hecho que la relación educativa exige, específicamente a la hora de educar, huir de la ceguera paradigmática que genera mentalidades derivadas incompletas. Y para ello, en palabras de Boeira, hay que formar a los educandos en los siguientes principios extraídos de la complejidad y de la transdisciplinariedad:

1.- Los principios de la complejidad: principio sistémico u organizacional; principio hologramático; principio del anillo retroactivo; principio del anillo recursivo; principio de auto-eco-organización; principio dialógico; principio de la reintroducción de aquel que conoce en todo conocimiento.

2.- Los principios de la carta de transdisciplinariedad: no reducir al ser humano; existencia de diferentes niveles de realidad; la transdisciplinariedad como apertura, complementación y superación global de las disciplinas fragmentarias; racionalidad abierta que supera los fundamentalismos y los relativiza; diálogo constructivo entre las ciencias, las artes, las tecnologías y las humanidades; crear espíritu interdisciplinario; pertenencia a la nación y a la tierra; apertura al mito, la religión y las creencias; asumir la transculturalidad, rechazando una cultura supremacista entre las demás; respeto a las diversas racionalidades y a las formas de conocimiento; defender el saber compartido como camino para la comprensión compartida de las alteridades; rigor, apertura y tolerancia como referentes de la actitud transdisciplinar (Boeira, 2010, pp. 92-94).

Por postular eso, Edgar Morin ya es un clásico en la educación para Redipe, porque promueve humanizar la educación y hacer una educación humanizada y humanizante con un nuevo tipo de humanismo basado en la complejidad (Correa y otros, 2010, p. 97; Rincón, Obando, Rodríguez y Aliaga, 2021; Maldonado, 2009). Pero, como vamos a ver a continuación, no solo por eso es un clásico.



3. Nosotros y nuestros clásicos. Entre ellos, Edgar Morin

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

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

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

filosofía, literatura, etcétera, según el área de experiencia cultural que estemos cultivando o utilizando.

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

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

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



vigencia y qué han aprendido de ese autor sobre fundamentos de la educación (Tourrián, 2020d, pp. 199-215).

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

Además, en las conclusiones, se ha de valorar el autor elegido, atendiendo a los cuatro ejes que identifican a los autores como clásicos (fundamentos de educación; formas conocimiento; relación ideas y creencias; relación sociedad-poder-legitimación), de manera que en el autor elegido: 1) se identifiquen lemas, metáforas y antinomias que haya propiciado o hayan surgido respecto de su obra y 2) se denuncien los fundamentalismos y se justifique la legitimidad de sus ideas, porque ningún autor, en tanto que clásico, es un charlatán de la pedagogía que se deja llevar por la opinionitis pedagógica, o un propagandista de las ideas políticas de un determinado grupo, o un fundamentalista doctrinario que manipula y adoctrina. Se trata de conseguir entender al autor clásico como cumplidor de uno, dos, tres o cuatro de los ejes que lo hacen clásico en pedagogía (Tourrián, 2022a, pp. 108-117):

- Los clásicos hablan necesariamente de *fundamentos de la educación*; nadie llega a ser clásico por ser propagandista de un grupo político,

sino porque es capaz de exponer en sus escritos una visión coherente de los fundamentos de la educación (concepto, finalidades, relación educativa, posibilidad y necesidad de educar, agentes). El clásico siempre tiene una representación mental de su actuación (visión crítica de su método y de sus actos pedagógicos) y de la acción de educar (qué es y cómo se resuelve, relación teoría-práctica).

- Los clásicos usan *formas de conocimiento* y hay que entender que, en la evolución del discurso pedagógico y según las épocas, en la educación ha habido pensamiento mítico, mágico y supersticioso, pero que también hay pensamiento teórico, tecnológico y práctico y que en cada autor clásico pueden aparecer lemas, metáforas y antinomias como recurso explicativo y de acción. Se trata de entender que el conocimiento de la educación tiene capacidad de resolución de problemas y en definitiva es válido, si sirve para educar.

- Los clásicos afrontan de manera más o menos explícita el sentido de la acción educativa y el sentido de vida; están obligados a *relacionar ideas y creencias* como sustrato de la acción y de la comprensión. Y esto no quiere decir que se plantee en cada discurso el problema de la religación como compromiso de fe religiosa, sino el sentido antropológico más concreto de que las personas viven y se definen combinando ideas y creencias en su sentido de vida y acción. De manera tal que hay que entender que el problema de la relación entre racionalidad y acción humana, entre saber, creer y actuar ocupa un lugar específico en



la formación de cada educando y que nadie es ajeno a las creencias tóxicas, a la manipulación, al adoctrinamiento y a los fundamentalismos de tipo ideológico, cultural, político y religioso. Se trata de aprender en los clásicos que la relación educativa implica siempre el riesgo de olvidar que educamos sujetos para que sean personas, agentes actores y autores de su formación y de sus proyectos.

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

En los clásicos podemos encontrar posiciones metafóricas y lemas que permiten decir que educar es moldear y construir un mundo con el niño, explorando la naturaleza y actuando con

ella, como defienden los autores vinculados al realismo pedagógico. También podemos decir que educar es *convivir* y centrarse en esa analogía como hicieron Iván Illich o Makárenko o Baden Powell, desde postulados filosóficos distintos, para fortalecer la importancia del colectivo, lo comunitario y la convivencia en la relación educativa. También podemos decir que educar es *cuidar* de manera que busquemos credibilidad de esa posición en la distinción que hace K. Jaspers entre obrar técnico y político frente a cuidar y educar, desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto, o en la defensa que hacen Noddings y Froebel de la idea de cuidar y la atención moral al sujeto que educamos. Por supuesto, también podemos igualar educar y cuidar con *dejar crecer*, construyendo un pensamiento pedagógico derivado, al estilo no intervencionista de Neill en Summerhill, que vincula afecto y grupo en la relación educativa, o al estilo de cuidar naturalista de Rousseau que defiende la educación individual como forma de relación educativa. Y, sin lugar a duda, también podemos construir una igualdad entre educar y *comunicar*, porque el diálogo, desde Platón hasta Freire, ha sido el camino para generar conciencia y sabiduría, partiendo de la base de que la naturaleza humana es dialógica y susceptible de adquirir conciencia de ser y estar en el mundo. Desde ese supuesto podemos liberar al oprimido y generar pedagogía de la autonomía en el más depurado sentido de la *Teoría práctica de la Alfabetización* que es liberadora y concienciadora, siguiendo el pensamiento educativo de P. Freire, autor que asume que la naturaleza humana es de condición *dialógica* y *lingüística-concienciadora*, capaz de significar y simbolizar, que actúa de manera *dialéctica* y *crítica*, tal como las *Pedagogías Críticas* postulan, respectivamente para la acción y la relación teoría-práctica, basándose en Hegel y en Habermas. Pero también podemos educar desarrollando el diálogo en la comunicación en el sentido de Platón y aproximar al hombre cada vez más al ideal, o desarrollarlo en el sentido de



Rogers, que siempre apunta a la comunicación no directiva como forma de relación educativa. Y también podemos asumir, desde el diálogo como medio, la relación entre educación y actividad y, en consecuencia, construir una propuesta educativa al estilo de Freinet o Dewey o Lipman, que siempre apuntan a la comunicación activa, buscando invariantes pedagógicas que den significado al conocimiento de la educación, tal como postula la escuela activa (Noddings, 1992; Touriñán, 2015; Castillejo y otros, 1994; Dearden, Hirst y Peters, 1982; Colom y otros, 1988; Fullat, 1979; Carr y Kemmis, 1988; Carbonel y otros, 2000; Dewey, 1971; Palacios, 1979; Feroso, 1976; Trilla, 2001; Freinet, 1978; Freire, 1975 y 2006; Santos, 2017; Hegel, 1986; Habermas, 1987 y 2003; Lipman, 2002 y 1988).

Cuidar, convivir y comunicar son conceptos fuente que, gracias a los clásicos, forman parte de la relación educativa. Pero ninguno de ellos agota los conceptos de perfeccionarse, instruirse y formarse. Hoy estamos en condiciones de afirmar que los términos educacionales han adquirido significado propio, basándose en el conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado y de convivencia y comunicación, sino la forma sustantiva de la intervención ajustada a los rasgos que determinan el significado de 'educación' en su definición real, tomando como punto de partida la actividad común del hombre desde el conocimiento de la educación (Touriñán, 2013a, 2013b y 2013c y 2015; Berlo, 1979; Stewart, 1973; Luft, 1976; Redondo, 1999; Navickienė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Valantinaitė y Zilinskaite, 2015; Ordine, 2021; Rivera y Andrade, 2019; Morin, 2006 y 2002c; Correa y otros, 2010).

Es mi opinión que toda relación educativa es relación de convivencia y de comunicación, pero cualquier relación de convivencia o de comunicación no es, sin más, relación educativa.

Es preciso seguir avanzando y entender, además, los límites entre los que se encuadra la relación de "cuidar y educar", un tipo de relación -la de cuidar- que exige la efectiva existencia de una relación directiva, pero que tampoco es por sí misma educación (Touriñán, 2024a, cap. 3, epíg. 5.1).

En el más puro sentido de la tradición pedagógica se ha asociado también la relación educativa con el cuidar y el educar, en la convicción de que los límites de la educación se establecerían en esa alianza, frente al obrar técnico y al obrar político (Varela, 1996; Redondo, 1999; Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974; Yela, 1956, 1974 y 1978, Dürr, 1971; Froebel, 1999; Naval, Bernal, Jover y Fuentes, 2020; Pinillos, 1978, Delgado, 1989; Haidt, 2006; Punset, 2005, 2010 y 2011; Ladrière, 1977; Millán Puelles, 1951 y 1974; Touriñán, 2017 y 2020b):

- El *obrar técnico* se entiende en este caso como la interacción de un sujeto con un objeto (o con otro sujeto, que es tratado como objeto de la interacción), que maneja dentro de un programa de relación medio-fin.
- El *obrar político* se entiende en este caso como la interacción de un sujeto adulto con otro sujeto también adulto respecto de un proyecto u objetivo que es el interés general o el bien común o el interés de cada uno de los sujetos, con intención de influenciarse mutuamente respecto de ese proyecto u objetivo.
- El obrar que corresponde al *cuidar* y al *educar* es una relación peculiar mediante la cual trato a un sujeto, que está en dependencia de cuidado y educación conmigo, como el objetivo de mi intervención y dirijo mi acción y la suya, implicándolo en el



proceso y hacia la meta de curarlo o educarlo.

Esta diferencia para la relación educativa entre obrar técnico, obrar político y cuidar y educar se hace en la tradición pedagógica desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto y se debe a Jaspers (Milán Puelles, 1951). Es una distinción compatible con el uso y significado actual de decisión técnica que es decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene (Tourrián, 2016; Ladrière, 1977; Luhmann, 1983; Lakatos, 1974; Latapí, 1998; Lipovetsky, 1986). En la relación educativa, el educando es objeto de la interacción, pero es agente actor y autor, según el caso. Precisamente por eso podemos afirmar que la educación implica cuidado como atención moral al educando y esa afirmación es compatible con entender el sentido de la decisión técnica, de la decisión política, de la decisión ética y de la decisión moral de cada persona (Tourrián, 2017).

El estudio de la acción ha avanzado desde la clásica distinción de sujeto-objeto de Jaspers y es posible afirmar en nuestros días que el objeto de la educación es un sujeto, de manera que la decisión técnica de fines y medios, en tanto que decisión de fines y medios centrada en el criterio de conocimiento verdadero del ámbito sobre el que se decide o interviene, implica cuidado como atención moral al educando, porque el objeto es un sujeto. Reconocer el obrar técnico en la educación no implica incurrir en la objetualización del educando. Mantener la compatibilidad, es reconocer que el educando es una persona y es el objeto de la decisión técnica en educación, que no sería una decisión técnica íntegra y ajustada al conocimiento de la educación que tenemos actualmente, si no tuviera en cuenta que se trabaja con personas, ya que eludir que se trabaja con personas equivaldría a no fundamentar la decisión técnica

en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja: el educando. La decisión técnica en educación implica, con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja, que educamos personas, es decir, sujetos morales. Implica que el objeto es un sujeto y que la decisión técnica tiene sentido, porque se funda en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabaja, no porque niegue la condición propia de sujeto humano al educando. Hoy en día, ser un buen técnico en educación, significa que obramos técnicamente y adoptamos decisiones técnicas, fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito en el que trabajamos, asumiendo que son complejas porque: 1) la relación fines-medios tiene carácter de reversibilidad (una vez que se ha alcanzado el fin); 2) las finalidades (que son siempre valores elegidos) que funcionan dentro de un sistema complejo (sistema escolar-sistema educativo-sistema cultural) como variables ambientales del nivel de toma de decisiones en el que se trabaja; y 3) que, necesariamente, la decisión siempre tiene que estar referida a un objeto que es sujeto moral: el educando (Tourrián, 2017, 2019a, 2020b y 2020d).

Dicho esto, debe quedar claro que la relación educativa no es sólo cuidar, porque cuidar no es educar: distinguimos por su significado las expresiones “*cuidamos para sanar*” y “*cuidamos para educar*”. Cuando un médico ‘mira’ un cuerpo, su mirada especializada ve a la persona desde la perspectiva de la anatomía, la fisiología y la patología que justifican su modo de intervención clínica (su diagnóstico, su pronóstico y su proyecto de actuación). Así ocurre en cada ciencia, salvando el paralelismo, porque, cada vez que actúa, ha definido su problema de intervención. Al pedagogo le incumbe definir y delimitar, con mirada especializada, su problema de intervención para tener visión crítica y, con mentalidad pedagógica específica, para integrar la teoría en la práctica y resolver en la interacción el problema de educar, mostrando capacidad



de resolución de problemas educativos con el conocimiento de la educación adquirido.

En el punto de partida, la educación, en tanto que cuidar, aparece como responsabilidad situada y, por consiguiente, como una responsabilidad compartida y derivada. Compartida, porque todos somos objeto de formación y no todos tienen las mismas atribuciones en el tema. Derivada, porque la responsabilidad y la obligación de educar nacen del reconocimiento de la propia condición humana y de la sociedad como factor de desarrollo educativo, del fundamento ético del Estado de derecho, del valor educativo de la legislación y de la educación como factor de desarrollo social. Hemos dedicado otros trabajos a estas cuestiones (Tourrián (Dir.), 2008a, 2008b y 2012) y ahora, para este discurso, es suficiente afirmar que la responsabilidad situada quiere decir que es una responsabilidad compartida de educación por los diversos agentes de la educación (afecta a todos los agentes de la educación desde uno mismo y la familia, a la escuela, la sociedad civil y el estado) y una responsabilidad derivada de educación, que se inicia en la propia condición humana individual, social, histórica y de especie y se materializa en el reconocimiento del derecho “a” y “de” la educación en cada marco territorial legalmente establecido.

Y dicho eso, mantengo que, en los clásicos, podemos encontrar posiciones que permiten decir que educar es *cuidar*, de manera que fundemos la intervención en esa posición, pero lo cierto es que tratar al educando como un sujeto que requiere atención moral, no significa que cualquier cosa que hagamos de ese modo sea educar. Los criterios de uso común del significado de educar y los criterios de definición del significado por la actividad y la finalidad, al igual que los criterios de definición real de educar, que se manifiestan en los rasgos de carácter y sentido que determinan y cualifican el significado de educar, exigen ir más allá de

la idea de cuidar como sinónimo de educar. En toda educación hay que cuidar y prestar atención moral al educando como sujeto; es necesario, pero no es suficiente; no basta con cuidar a una persona para lograr la educación (Arboleda, 2014 y 2025; Beauchamp y Childress, 1979; Daza, 2009; Gervilla, 2000 y 2009; Gilligan, 1982; Gevaert, 1976; Tourrián, 2013c; Katz, Noddings y Strike, 2002; Noddings, 1992 y 2002; Nussbaum, 2002 y 2014; Tobío, Agulló, Gómez y Martín, 2010, Phenix, 1964; Piaget, 1974; Van Manen, 1998 y 2004).

En definitiva, el cuidado, como atención moral, igual que la justicia, forman parte de la relación educativa y de la educación. Son condiciones necesarias, pero no suficientes para convertir una interacción en educativa. La relación educativa es “educativa”, porque tiene la finalidad de educar y se ajusta al significado de esa acción. Pero convivir, comunicar y cuidar son relaciones previas a la relación educativa que establecen condiciones necesarias, pero no suficientes de esta.

Herbart -un clásico y padre de la Pedagogía-, reclamó para el educador la mirada pedagógica especializada, bajo la idea de “círculo visual propio” que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que:

“La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarlo por ello” (Herbart, 1806, p. 1).

Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por



qué debe cambiarlo, es decir, tiene que tener la crítica de su método y de sus actos: “Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas. Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (centrada en la pedagogía como ciencia de la educación), la posición francesa (centrada en las Ciencias de la educación), la angloamericana (centrada preferentemente en las Teorías filosóficas cosmovisionarias, la filosofía de la educación y las teorías prácticas) y la posición latinoamericana (centrada preferentemente en las filosofías de la educación y las pedagogías críticas, asumiendo el papel liberador de la educación) pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Tourinán, 1987a, 2019c, 2020b y 2024a; Tibble, 1979; Mialaret, 1972 y 1977; Dilthey, 1965; Escolano, 1978; Nohl, 1968; Herbart, 1806; Hirst, 1967; Kneller, 1969; Meneses, 2018; Dussel, 1980; Gómez Liendo, 2019; Tamayo, 2019; De Sousa y Meneses, 2014; Aguilar, 2019, Meneses, 2018; Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2009).

El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación (producidos a partir del racionalismo crítico y la contrastación deductiva, reforzados con los avances conseguidos por las corrientes historicistas y las corrientes comprensivas en la filosofía de la ciencia), constituyen el entramado epistemológico que

permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación desde la Pedagogía y la investigación teórica dentro de las ciencias sociales. Hoy se asume en la investigación teórica de la educación la posibilidad de una pedagogía de corte epistémico, como corresponde a toda disciplina con autonomía funcional en el campo de la investigación, incluso pensando en una concepción transdisciplinar de la complejidad, aplicada a la educación (Tourinán, 2024a, 2024b, 2024c y 2025; Aguilar y Collado, 2023,).

En resumen, podemos decir que el conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas (Belth, 1971; Berliner, 1986 y 2002; Freund, 1975, Polanyi, 1964 y 1978; Popper, 1970, 1974; 1977; Popper y Eccles, 1980; Poskett, 2022; Quintanilla, 1976, 1978 y 1981; Toulmin, 1974a, 1974b, 1977 y 2003; Toulmin, Rieke y Janik, 1979; Prigogine, 1997; Prigogine y Stengers, 1983; Tourinán, 2019c y 2023e; Damasio, 2010; Pinillos, 1978). Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. Si distinguimos filosofías de la educación en plural y filosofía de la educación en singular, hay seis modos de entender la investigación teórica en la educación, atendiendo a su modo de fundamentar el conocimiento de la educación (Tourinán, 2024a , 1987a y 1987b, 1989 y 1991, 1990 y 1995; Tourinán y Longueira, 2016, 2018, 2024 y 2025; Tourinán y Oliveira, 2021; Tourinán y Rodríguez, 2024; Tourinán López y Tourinán Morandeira, 2024; Tourinán y Sáez, 2015; Vera, 2019; Biesta, Allan y Edwards, 2014; Broudy, 1977; Carr, 2014; Fullat, 1982; Pring, 2014; Santos, 2025):

1. A veces necesitaremos *investigación de teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva de la Pedagogía (teoría, tecnología



y practica o investigación activa de la intervención pedagógica; es la investigación propia de la disciplina académica sustantiva de Pedagogía general, llamada también investigación de Teoría de la educación como disciplina).

2. A veces necesitaremos investigación *teórica sustantiva* de la educación nacida dentro de la Pedagogía como disciplina (hacemos teoría como nivel de análisis epistemológico, distinto de los niveles tecnología investigación activa, para explicar y comprender la educación en conceptos propios desde la Pedagogía general, la Didáctica y la Pedagogía comparada y aplicamos ese conocimiento para interpretar otros ámbitos de realidad susceptibles de ser analizados como problemas pedagógicos, por eso hacemos pedagogías aplicadas (pedagogía familiar, laboral, ambiental, social, gerontológica, etcétera) y generamos con la Pedagogía teorías interpretativas y teorías prácticas de otros ámbitos de realidad susceptibles de conocimiento y acción en términos pedagógicos.

3. A veces necesitaremos *teorías interpretativas* de la educación desde otras ciencias; interpretamos la educación en términos de otras disciplinas distintas de la Pedagogía. Hacemos esto para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, etcétera, porque la educación puede ser vista como un problema histórico, biológico, sociológico, psicológico, económico, etc.

4. A veces necesitaremos *teorías prácticas de la educación* para orientar la intervención hacia metas-expectativas, social, legal y moralmente sancionadas como metas educativas y para ello hay que construir medios validados, según el caso, por teorías interpretativas en términos de aprendizaje y motivación, en términos de humano antropológico, en términos de conducta social, en términos éticos, en términos biológicos de especie, en términos de individuo histórico, etc.

5. A veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación).

6. Y, por último, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer interpretación analítica de carácter lógico, fenomenológico, hermenéutico, metafísico, lingüístico, ético -según proceda- de un fin en sí, o en estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica interpretativa, en singular, de la educación).

Hay un salto cualitativo respecto de la buena educación cuando asumimos que la educación de calidad tiene que ver con los profesionales de la educación y con el conocimiento que les da competencia técnica para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando con objeto de que este esté capacitado para decidir, realizar y dar sentido a su proyecto de vida, como agente actor y autor



de ese proyecto y de los procesos y actos que ello conlleve. El profesional muestra y demuestra que ha adquirido en la carrera de Pedagogía competencia específica y especializada cada vez que ejerce su función, que se resume en ser capaz de valorar como educativo cada medio que utiliza, construyendo ámbitos de educación, haciendo diseños educativos y generando la intervención pedagógica derivada (Tourrián, 2022a). Los medios así concebidos se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del pedagogo y ello hace que todo el trabajo del pedagogo se impregne de valor educativo, desde los diversos modos de investigación teórica (Tourrián, 2022b, 2021a y 2021b).

Desde la perspectiva temporal, entendemos, como dice Reboul, que la razón, lo sagrado, lo literario, lo biológico, el valor, el sacrificio, lo intelectual, lo moral y lo estético son fines de la educación y, a medida que se van consiguiendo, se convierten en medios para otras cosas, como, por ejemplo, la sabiduría, la salud, la autonomía, la independencia profesional, la felicidad, etc. (Reboul, 1999, p. 119; Reboul, 1977 y 1984). Y nada de eso impide creer que, una vez logradas, por ejemplo, las condiciones definidas de la sabiduría (visión comprensiva y justifica de la totalidad de lo real, jerarquía de valores; capacidad de reflexión y crítica; capacidad de utilizar lo adquirido para dirigir la acción), se van a convertir en medios para otros fines, bajo el principio de reversibilidad (Tourrián, 2020d y 2019d).

Y también desde perspectiva temporal, entendemos que Morin dice que el fin de la educación es lograr los siete saberes necesarios: saber superar los errores de conocer (cegueras del conocimiento); saber integrar la realidad y el mundo (principios de un conocimiento pertinente); saber la condición humana (el homo complexus); saber la identidad terrenal (conciencia terrenal en la era planetaria); saber

enfrentar las incertidumbres (la incertidumbre histórica y la impredecibilidad a largo plazo); saber comprenderse mutuamente (ética de la comprensión y conciencia de la complejidad humana); saber democracia y ciudadanía (ciudadanía terrestre y destino planetario de la humanidad). Pero también sabemos que, a medida que vayamos adquiriendo esas metas, se convertirán en medios para nuevos logros (Morin, 2000).

Por mi parte, mantengo que, si atendemos a los rasgos de carácter y sentido inherentes al significado de educación, podemos identificar los siguientes fines de educación: sabiduría, felicidad, determinación, autonomía, salud física y mental, convivir, perfeccionarse, instruirse, formarse, divertirse, obtener resultados, dominar el objeto de estudio, saber buscar conocimiento, realizar acciones y colaborar (Tourrián, 2009, 2014, 2015 y 2024a; Nohl, 1968; Mischel, 2015; Kant, 1966 ; Gimeno, 1998; Fullat, 1982; UNESCO, 2021; D'Hainaut, 1983).

Y por su parte, desde la perspectiva temporal, entendemos, que Marina, diga que las seis claves decisivas para la felicidad son: elegir metas adecuadas, saber resolver problemas; soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos; valorar las cosas adecuadamente y disfrutar con las buenas; tender lazos afectivos cordiales a los demás; mantener la autonomía correcta respecto de la situación (Marina, 2009, p. 16-17 y 67).

Pero también sabemos que, si esas condiciones se convierten en fines de la educación, una vez conseguidas serán medios para otras metas, incluso conseguir una forma distinta de felicidad.

Lo que hemos dicho en los párrafos anteriores, lo vemos desde cualquiera de los modos de hacer investigación teórica de la educación. Y también vemos que esos razonamientos basados en la perspectiva temporal se pueden continuar sucesivamente para cualquier medio



y fin, porque lo cierto es que los fines son constantes de dirección temporal aceptadas a título alternante en los procesos de planificación y en la intervención (Tourriñán, 2014, 2016 y 2027; Dewey, 1971; Luhmann, 1983; Ladrière, 1977; Rábade, 1981). Claxton, 2001; Novak, 1998; Játem, Senior y Marín, 2020; Garcés, 2021; Morin, 2025).

Usar los modos de investigación teórica de la educación y dar respuesta lúcida a uno o a varios ejes que hacen que un autor sea visto como un clásico en educación, es algo que podemos descubrir hoy en la investigación, aunque no con la frecuencia que sería deseable. No hay duda de que el profesor Edgar Morin cumple los ejes de clásico en educación y contribuye a mejorarla desde *su paradigmática visión transdisciplinar de la complejidad del conocimiento, el mundo y la vida, aplicada a la educación*.

4. La mentalidad pedagógica se nutre también de los trabajos de E. Morin

El concepto de mentalidad ha tenido un desarrollo muy singular en el ámbito de las ciencias sociales en Francia. La historia de las mentalidades es una preocupación constante de los fundadores (1929) de la revista y de la escuela de los *Annales*, Marc Bloch y Lucien Febvre, en el período de entre guerras del Siglo XX. El relanzamiento en los años 60 del estudio histórico de las mentalidades está esencialmente en línea con la propuesta originaria de Bloch y Febvre en el período de entreguerras; se trata de entender que el objeto de la historia de las mentalidades no puede ser otro que la actividad mental humana en su globalidad, con el fin de comprender mejor el comportamiento y las relaciones de la sociedad y los hechos que ha protagonizado el sujeto colectivo de la historia (Febvre, 1953; Ariès, 1978; Revel, 1986; Duarte, 1986; Le Goff, 1988; Barros, 1989). El concepto de historia social de las mentalidades se refleja muy bien en los trabajos históricos anglosajones,

que van más allá de la referencia histórica de relatos bélicos. Pero son los trabajos realizados en Francia los que han hecho acreedor de entrada específica al término 'mentalidad' en el *Diccionario Minilarousse Ilustrado*: modo de pensar de una persona o de un pueblo o de un grupo (García-Pelayo, 1983, p. 1234).

La mentalidad es el conjunto de ideas y representaciones mentales unidas por relaciones lógicas y creencias que un individuo tiene sobre algo (Bouthoul, 1970, p. 31). Ese algo puede ser la vida, el mundo, una disciplina científica. Por eso se habla de mentalidades, pero especificadas o cualificadas. Hablamos de mentalidad matemática, musical, cívica, mentalidad filosófica; mentalidad marxista, positivista, humanista, etc. Hay mentalidades filosóficas sobre las ideas del mundo y de la vida y hay mentalidades educativas que versan sobre las finalidades de la educación y cómo lograrlas. Hay mentalidades didácticas centradas en el modo de enseñar y concebir la enseñanza. Hay mentalidades pedagógicas centradas en la educación como objeto cognoscible, enseñable, investigable y realizable, desde la disciplina Pedagogía (Tourriñán, 2020a, pp.43-52).

Las Mentalidades siempre se han sustantivado en lo común a todas ellas: son representación derivada de ideas y creencias sobre su objeto de representación o de comprensión (Dilthey, 1974; Romero, 1961; Charon, 1971; Coret, 1978; Arendt, 1974; Maslow, 1982; Buber, 1976; Küng, 1979; Scheler, 2003; Gehlen, 1980; Gevaert, 1976; Gómez, 2005; Laín, 1999; Lévinas, 1993; Pinker, 2003, 2007, 2011 y 2012; Romero, 2006; Tourriñán, 2014; Nusbaum, 2014; Maturana y Varela, 2004; Varela, 1997, Kahneman, 2014). En unos casos hay mentalidad filosófica basada en la concepción del mundo y de la vida, del sujeto y del objeto, de lo real y de lo ideal), en otros casos hay mentalidad antropológica basada en la comprensión del hombre y de la condición humana como agente de relación con



el mundo de objetos y de sujetos (real-ideal; yo, el otro, lo otro), en otros hay mentalidad matemática, basada en el uso y comprensión de las relaciones matemáticas; mentalidad literaria basada en el uso y comprensión de las posibilidades de componer con el lenguaje escrito; mentalidad artística o musical; etcétera, pero, en cada uno de esos casos, pueden ser abordados con mentalidad analítica, mentalidad pragmática, mentalidad autoritaria, mentalidad epistemológica simplificadora, contrastadora, comprensiva o compleja, etc.

La mentalidad pedagógica no es sobre el mundo y la vida o sobre la condición humana, sino que es comprensión específica del conocimiento de la educación desde su capacidad de resolución de problemas y la resolución de problemas exige una postura sobre la relación teoría-práctica, porque la intervención es acción y, en relación con la educación, eso exige el paso del conocimiento a la acción. Una corriente de conocimiento de la educación representa el modo de entender el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica representa el modo de entender la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica. Se sigue de lo anterior que la mentalidad pedagógica es una mentalidad específica.

La mentalidad pedagógica es sustantivamente mentalidad; es modo de pensar que articula ideas y creencias con expectativas y convicciones por medio de las formas de pensar, para crear cultura y símbolos, notar y significar la realidad y comprenderla como mundo y como interacción sujeto-objeto que afecta a la condición humana. La mentalidad pedagógica, como cualquier mentalidad, requiere integración cognitiva e integración creativa.

Además, la mentalidad pedagógica es representación de la acción; la intervención es acción. A la mentalidad pedagógica como representación le corresponde en cada caso dar cuenta del paso del conocimiento a la

acción, atendiendo a la relación teoría-práctica y esto quiere decir que la representación debe buscar la integración afectiva que hace posible la concordancia de valores y sentimientos en cada acción, porque el paso del conocimiento a la acción requiere generar vínculo afectivo entre un valor y aquello que queremos hacer; la mentalidad pedagógica exige, por tanto, relación valor-pensamiento-sentimiento-creación: elegimos, nos comprometemos y decidimos lo que vamos a realizar y la realización es ejecución mediante la acción de lo comprendido e interpretado, expresándolo. Con mentalidad pedagógica, en toda intervención hay pensar, sentir, querer, elegir hacer (operar), decidir actuar (proyectar) y creación: utilizamos nuestra actividad común para realizar cualquier cosa y al utilizarla educativamente, la vamos mejorando, de manera que resulte actividad educada (Tourrián, 2016 y 2014; Tourrián, 2020e, 2023a y 2023b).

La mentalidad pedagógica se gana el calificativo de "concepto apropiado", si, efectivamente, permite y consigue desplazarnos a otro escenario teórico, esto es, a un entramado de preguntas completamente diferente. Lo nuevo, en materia de mentalidad, no es aquello que se anuncia, sino aquello que consigue que hagamos interpretaciones bajo una nueva luz, que, en este, caso es la luz que nace con Morin, desde su paradigmática visión transdisciplinaria de la complejidad del conocimiento, de la vida y del mundo, aplicada a la educación.

5. Concluyendo: transformamos información en conocimiento y, en perspectiva mesoaxiológica, transformamos ese conocimiento en educación para educar al hombre y transformar la sociedad, si este así lo decidiera desde su educación

Podemos distinguir finalidades que tienen su origen en el conocimiento de la educación y finalidades que tienen su origen en las



expectativas sociales. Hay metas pedagógicas y hay metas educativas nacidas de expectativas sociales dirigidas al sistema educativo. Las expectativas dirigidas al sistema forman parte de la orientación formativa temporal siempre que se ajusten a las condiciones de legalidad y legitimidad que le son propias y no tergiversen la relación entre decisión técnica, decisión moral y decisión política. En ese sentido, la sociedad es factor de desarrollo educativo, pero al mismo tiempo la educación es factor de desarrollo social y la educación atiende no solo a criterio social, sino a criterios de significado que legitiman la decisión técnica.

Hoy sabemos que transformamos información en conocimiento y este en educación para mejorar la educación, educar al hombre cada vez mejor y transformar la sociedad, si aquel así lo decidiera desde su educación. Precisamente por eso hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana. Y para eso, desde la Pedagogía, construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo y generamos la intervención pedagógica pertinente. No hay una respuesta única a la educación como problema a resolver que sea válida en cualquier territorio. Unas veces se requieren cambios en los fines y otras veces en los medios, o en ambos. Unas veces son cambios de proceso, otras de producto y, en respuestas más perdurables, se requieren modificaciones de estructura organizativa. Unas veces, la educación apuntará a cambios vinculados al eje calidad-equidad-libertad-excelencia, otras veces, apuntará al eje conocimiento-educación-innovación-desarrollo y otras al eje autonomía-participación-coordinación-compromiso, porque cada situación es distinta en educación y requiere respuesta de calidad, ajustada a criterios de legalidad y legitimidad técnica, ética y política.

No hay una propuesta definitiva territorial, siempre es axiológicamente relacional y debe conjugar el valor educativo y la vinculación pertinente a las expectativas que la sociedad dirige al sistema para afrontar la adversidad en tiempos de crisis y capacitar al educando para actuar educadamente, atendiendo a las circunstancias y oportunidades de cada caso.

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



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 de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, mejorando con su actividad común lo que pudiera proyectar.

De la complejidad objetual de 'educación' nace el carácter de la educación. De la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo nace el sentido de la educación. De la confluencia en las materias escolares del significado (carácter y sentido) de 'educación' y de las áreas culturales formativas surge la orientación formativa temporal para la condición humana (individual, social, histórica y de especie), ajustada a criterios de significado de 'educación'. Esta orientación formativa temporal está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones, del conocimiento de la educación generado, del avance de las áreas culturales y de la pertinencia y relevancia de los valores vigentes dentro de una determinada sociedad. Las materias escolares se agrupan en la arquitectura curricular, atendiendo a los niveles del sistema educativo, respetando los criterios y rasgos de definición nominal y real de educación y, desde áreas culturales consolidadas y transformadas en ámbitos de educación, la orientación formativa temporal para la condición humana oferta el patrón, modelo educativo en cada sociedad concreta, en el marco de identidad, diversidad y territorialidad.

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. 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, espiritual, lúdico, constructivo, edificante, indagatorio, elaborador y relacionador, 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.

Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso mediado de interacción que implica realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo. En tanto que



proceso, *educar* es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando, desde la actividad común interna y externa, 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, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades. No por otra cosa, sino por esta, decimos que, *la educación, como proceso mediado*, es uso y construcción de experiencia axiológica para elegir, comprometerse, decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta, desde la actividad común interna y externa y de acuerdo con las 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 la actividad común interna y externa y atendiendo a los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar, ejecutando en cada acción lo comprendido e interpretado, expresándolo* (Tourrián, 2015, 2023a y 2024a).

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

y por qué hacemos lo que hacemos, cuando educamos.

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

La pregunta “Dónde está la educación” tiene una respuesta directa: donde está la actividad común de las personas y donde están los elementos estructurales de la intervención. Todas las personas realizamos actividad común interna (pensamos, sentimos, queremos, elegimos hacer-operamos-, decidimos actuar -proyectamos- y creamos -no de la nada, pero creamos, interpretando con los símbolos culturales desde nuestra constitutiva realidad personal-. Todas las personas realizamos también actividad común externa (jugamos, trabajamos, estudiamos, exploramos, intervenimos y relacionamos). Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, pues, aunque cualquier tipo de influencia no es educación y cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa, ajustándola al significado de educar, lo cierto es que, gracias a nuestra actividad común, podemos educarnos, por apelación al principio de actividad (Tourrián, 2014, 2015 y 2024a).

El principio de actividad, ni es pasividad, ni es activismo; es uso de la actividad de manera controlada para actuar educadamente. Por



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

Al ejecutar la actividad externa, mejoramos y entrenamos las actividades capacidades internas: sin ellas es imposible educar y gracias a ellas se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos. Sin la actividad común no hay educación, no hay interacción y no hay paso del conocimiento a la acción (Tourrián, 2024a, p. 659).

El principio de actividad permite afirmar, en Pedagogía, que la actividad común externa activa la actividad común interna de pensar, sentir, querer, operar, proyectar y crear, pero eso no significa caer en el activismo: la actividad por la actividad no educa; pensar de cualquier manera no es educarse, pues educarse, como mínimo, requiere que, al pensar, se mejore el hábito y el modo de pensar (Tourrián, 2021b).

El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y tenemos que lograr avanzar

desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Intervenimos por medio de la actividad para lograr actividad educada y esto quiere decir que pasamos del conocimiento a la acción para formar la condición humana individual, social, histórica y de especie, atendiendo a las características propias del objeto 'educación' en cada circunstancia y de acuerdo con las oportunidades.

Lo sepamos o no, toda la educación depende de nuestra actividad común que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana. Toda la arquitectura curricular está pensada para desarrollar, desde la actividad y con los elementos estructurales de la intervención, competencias adecuadas, capacidades específicas, disposiciones básicas, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que nos capacitan para ser agentes -actores y autores- de nuestros propios proyectos. Estoy convencido de que esto es así y se fundamenta desde la Pedagogía en la teoría de la construcción de ámbitos de educación (Tourrián, 2015).

A la Pedagogía le corresponde valorar cada área cultural como educación y construirla como medio valorado educativamente, es decir, como "*ámbito de educación*" y, por eso, la *Pedagogía es Meso-axio-lógica* (medio-valor-comprensión; valoramos cada medio utilizado en la intervención, comprendiéndolo como educativo) y educamos CON las áreas culturales, con fundamento en la decisión técnica que es la que me permite valorar el área cultural como educativa, construyendo el ámbito de educación común, específico y especializado que corresponda, generando el diseño educativo apropiado y realizando la intervención pedagógica requerida en forma de acción concreta, controlada y programada (Tourrián,



2023c). Es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía que resumo en este trabajo en los siguientes postulados:

1. *Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado.* El conocimiento de áreas culturales no es el conocimiento de la educación; este es un conocimiento específico y especializado. *Educamos CON las áreas culturales.* El conocimiento de la educación fundamenta el nexo entre mentalidad pedagógica específica, mirada pedagógica especializada y acción educativa concreta controlada y programada para formar la condición individual, social, histórica y de especie de cada educando

2. El concepto de educación es la clave en Pedagogía. *Transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación,* ajustándonos al significado de educación y utilizando en la interacción la actividad común del educando sin la cual es imposible educar. La concordancia entre valores educativos y sentimientos que se produce es buscada en cada actuación para lograr el paso del conocimiento a la acción

3. *La función pedagógica es técnica, no política,* aunque la educación sea un asunto de interés político; la decisión en Pedagogía, que es conocimiento de la educación, es tecnoaxiológica y mesoaxiológica. Es tecnoaxiológica, porque comprende la educación valorándola como decisión técnica, de fines y medios con fundamento en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se elige y actúa (el ámbito 'educación'). Es mesoaxiológica, porque comprende cada medio valorándolo como educativo

4. En pedagogía, en perspectiva mesoaxiológica, *construimos ámbitos de educación, hacemos el diseño educativo pertinente y generamos la intervención pedagógica,* atendiendo a principios de educación y a principios de intervención que se justifican con el conocimiento de la educación desde principios de metodología e investigación. Vamos del método al modelo a través del programa en cada intervención

5. *La actividad común es el principio eje directriz de la educación y de la intervención.* Sin la actividad común no es posible educar y sin la actividad común no hay interacción. *Usamos la actividad común de manera controlada para lograr actividad educada y educar la actividad* con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada, enfocando los elementos estructurales de la intervención desde la actividad común, porque sin la actividad común es imposible educar y gracias a ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos (Tourrián, 2020a, p. 50).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la educación adquiere, en su complejidad, significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera (Tourrián, 1987a, 1987b, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020a, 2022a, 2023a y 2024a).

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento.* J. M. Tourrián (1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les



es propio y no es suficiente tratar de resolver la capacidad de resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis, hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina y la diferencia entre la lógica de saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer) y la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y también que la lógica de enseñar no subsume, ni resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda provechosa de investigación pedagógica desde la propuesta paradigmática de Shulman bajo los conceptos de “conocimiento de la materia que se enseña” (*Content Knowledge-CK*) y “conocimiento de la enseñanza de la materia” (*Pedagogical Content Knowledge-PCK*). El profesional de la enseñanza ha adquirido y mejorado su competencia técnica desde esa distinción, sin lugar a duda (Shulman, 1986a, 1986b y 1987; Ashton, 1990; Yildirim, 2023; Schmidt, Misha y otros, 2009; Innerarity, 2022; Morin, 2002b; Perrenoud, 2008; Gil, 2018;). Pero es un hecho que, para educar, no basta con enseñar, porque los criterios que definen educar no son solo los de enseñar. Y tampoco basta con mejorar nuestro modo de conocer, para educar, porque educar exige no solo conocer, sino también actuar. No se resuelve la educación planteándola solo como una cuestión

de didáctica, general o específica, o como un problema de pedagogía cognitiva.

Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de ‘educación’*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hay una posibilidad de acción pedagógica definida: además de enseñar, hay que educar. Y hay además un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida.

Se trata de entender que, en el marco del desarrollo humano, el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida individual y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia, ni el educando debe dejar de ser agente de



su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación.

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

eso educar CON valores es una competencia irrenunciable del profesional de la educación (Tourrián, 2023a, 2014 y 2016).

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

Lo que procede, en la sociedad abierta y pluralista, es que el Estado desarrolle el sistema educativo vertebrado con el sistema escolar y el sistema cultural y delimite su competencia en educación. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación (Tourrián, Dir., 2012, pp. 3-108; Tourrián, 2013d; Tourrián, 2017, cap. 7).

La tesis clave es distinguir claramente, a fin de salir bien parados de la polémica, los límites entre la prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho del individuo a marcarse sus propios objetivos. La tesis es que la educación es, en primer lugar, una responsabilidad compartida, porque es una tarea que no puede delegarse y es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la misma sociedad y, en segundo lugar, es una responsabilidad derivada, porque es una tarea relativa a los espacios que le son propios (el espacio cívico, ciudadano, el espacio escolar, el espacio de los amigos, etc.). El espacio formativo, no es sólo un espacio del individuo en su relación con el Estado, sino un espacio de formación e interacción del individuo con los agentes de la educación; a veces, con y, a veces, frente al Estado, pero siempre es espacio de formación “consigo mismo”, con “el otro” y “lo otro” en un marco complejo que es, a la vez, legal y territorializado de derechos y libertades.



Y este sentido de responsabilidad compartida y derivada se predica de la tarea de educar a la hora de formar la condición humana individual, social, histórica y de especie (Tourrián, 2013d, 2014 y 2015; Ortega, 2025).

La solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso (Huberman, 1973). *Libertad*, porque hay que garantizar pedagógicamente en la orientación formativa la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; *innovación*, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad en la sociedad actual en relación con la orientación formativa temporal adecuada; *compromiso*, porque la intervención tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir, en cada orientación formativa, del significado de educación que es definido por medio del conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja. Y de este modo contribuimos a hacer que cada educando no solo sea un agente actor de lo que le dicen o proponen, sino, cada vez más, el agente autor de sus proyectos, sentido de acción y sentido de vida.

Por todo lo anterior es conveniente insistir en que es de sentido común distinguir entre político y politólogo, entre músico y musicólogo; entre artista y crítico de arte; entre médico y ministro de sanidad; entre pedagogo y ministro de educación, etcétera. Todas esas diferencias apuntan a la distinción entre conocimiento y acción y tipo de decisión y precisamente por eso

decimos también que son diferentes Pedagogía y educación. Desde el punto de vista del conocimiento de la educación se distingue entre ámbito de conocimiento y conocimiento del ámbito, es decir, entre educación y pedagogía. La pedagogía es el conocimiento de la educación y educación es lo que hay que conocer, el ámbito de estudio es la acción concreta de educar y su resultado. El problema no está en que la educación es conocimiento y acción, sino en que la educación es el instrumento por medio del que se forman las generaciones jóvenes y la sociedad transmite su legado. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para que el hombre pueda transformar la sociedad, si así lo decidiera. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo. Y eso hace que la educación sea un asunto de interés político y una cuestión política de gran interés, porque la política se encarga de ordenar la vida en común. Pero nada de eso puede hacernos confundir ambas cuestiones: *la mentalidad pedagógica es técnica, no es política, aunque ambas mentalidades se preocupen y ocupen de la educación*; aquella para explicar, interpretar y transformar acontecimientos y acciones educativas y esta para ordenar medios y aportar recursos que contribuyan al bien común de los ciudadanos por medio de la orientación formativa temporal de la condición humana individual, social, histórica y de especie.

En la educación hay que probar pedagógicamente nuestra actuación profesional que genera hechos y decisiones pedagógicas fundadas en el conocimiento verdadero del ámbito de estudio; esa decisión es una decisión técnica y para eso nos preparamos con mentalidad y mirada pedagógicas. Con mentalidad pedagógica específica buscamos la resolución del problema atendiendo a la relación teoría-práctica; con mirada pedagógica especializada establecemos la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos atendiendo a criterios de significado y



de intervención. Y esto lo hacemos igual que cualquier otro profesional que tiene mentalidad y mirada disciplinar desde su propio ámbito de estudio e intervención. Igual que un médico o un arquitecto hacen su trabajo fundado en decisiones técnicas (de fines y medios fundados en el conocimiento verdadero del ámbito en el que se trabaja) y con independencia de la ideología política de sus pacientes-clientes y de la suya propia, el pedagogo ejerce la intervención pedagógica fundada en decisiones técnicas con independencia de que el educando sea hijo de liberales, socialistas, nacionalistas, comunitaristas, social-demócratas, humanistas, etcétera y con independencia de cuál sea la opción política que asume el pedagogo como ciudadano y potencial votante. Por supuesto que en ese empeño es fácil dejarse llevar y generar confusión terminológica o adoctrinar o instrumentalizar la función pedagógica, pero ética, política y pedagogía son tres cuestiones distintas que deben relacionarse en la decisión moral personal sin perder significado en educación, porque justicia, poder y verdad representan universos de significado compatibles y necesarios de legitimidad ética, política y técnica (Tourrián, 2017, pp. 569-644; Tourrián, 2024a).

La educación, igual que la salud y la vivienda son políticas, porque la educación, la salud y la vivienda son bienes comunes y la política se ocupa del bien común. Pero de ahí no se sigue que la salud, la vivienda y la educación se resuelvan con la política sanitaria, la política de vivienda y la política educativa. Los médicos, los pedagogos y los arquitectos, no son políticos, sino técnicos. Y, para ser político, no hace falta ser pedagogo, médico o arquitecto, pero, para ser técnico en cada caso citado, hay que saber Pedagogía, medicina y arquitectura, respectivamente, es decir, hay que dominar el conocimiento teórico, tecnológico y práctico singular de esos ámbitos, un conocimiento que, salvo sesgo interesado, se adquiere en

las carreras que se imparten en las facultades y escuelas profesionales de esos títulos.

Ética, política y pedagogía son complementarias y compatibles en la decisión personal y tienen su lugar en la relación justicia, poder y verdad, que siempre reclama una reflexión filosófica para llegar a ser una relación entendida e integrada en el sentido de vida que cada uno debe definir y hacer suyo.

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

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

La formulación básica de ese problema, desde la filosofía de la educación, fue argumentado por Reboul como el dilema entre *Transformar la sociedad o Transformar la educación* (Reboul, 1972, pp. 89-112). Hoy sabemos que transformamos información en conocimiento y conocimiento en educación para educar al hombre de tal manera que, desde su educación



decida, si procede, transformar la sociedad; es decir, transformamos la educación para educar al hombre y que decida, si procede y cómo, transformar la sociedad. Y, por eso, hacemos el sistema educativo que hacemos, lo legitimamos y decidimos la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie, integrando transdisciplinariedad y complejidad del conocimiento, del mundo y de la vida junto con el sentido de vida y el sentido de acción en la formación pedagógica y en la educación, por medio del conocimiento de la educación (Tourrián, 2014, 2015, 2023a, 2023b y 2023d; Morin, 1974, 1984, 1994 y 2015).

6. Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. y Collado, J. (Coords.) (2023). *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana.
- Aguilar, F. (2019). *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano*. Cuenca (Ecuador): Universidad Politécnica Salesiana
- Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 3 (4), marzo-abril, 55-66.
- Arboleda, J. C. (2025). De la Educación para Sí, a la Educación para Ser. Sometimiento de la Pedagogía y la Didáctica al orden del Sí. *Revista Boletín Redipe*, 14 (3), marzo, 21-28.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Ariès, Ph. (1978). L'histoire des mentalités. En J. Le Goff (Dir.), *La Nouvelle Histoire* (pp. 402-423). París: Retz.
- Ashton, P. T. (Ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education*, 41 (3).
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ballester, Ll. y Colom, A. J. (2017). *Epistemologías de la complejidad y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Educare*, XII (2), 95-113.
- Barros, C. (1989). *Historia de las mentalidades, Historia social*. Disponible en <https://ojs.ehu.eus/index.php/HC/article/view/19598/17492> (consultado el 7 de febrero de 2023).
- Beauchamp, T. y Childress, J. (1979). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.
- Berliner, D. (1986). In Pursuit of The Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.
- Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.
- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., & Aldridge, D. (2019). Why Educational Research Should Not Just Solve Problems but Should Cause Them as Well. *British Educational Research Journal*, 45 (1), pp 1-4.



- Biesta, G.; Allan, J. y Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Boeira, S. L. (2010). Complejidad, transdisciplinaridad y metacognición: reflexiones sobre la educación contemporánea. En C. Correa y otros, *En la ruta de las reformas fundamentales. Homenaje al maestro Morín*. Hermosillo (Sonora-México): Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Bouthoul, G. (1970). *Las mentalidades*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Broudy, H. S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education. En R. C. Anderson y otros, *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp.1-17). Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Buber, M. (1976). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de cultura económica.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy*. Vol. 7. Part. II. Dordrecht: Reidel.
- Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A. y Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.
- Carbonell, J. y otros (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 219-230.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillejo, J. L. y otros (1994). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Charon, J. (1971). *De la materia a la vida*. Madrid: Guadarrama.
- Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Colom, A. J. (2006). Complejidad y teoría del caos en educación. En M. A. Santos y A. Guillaumin, *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogia del laberint*. Palma: Univeristat de les Illes Balears.
- Colom, A. J. (2022). *Teoría de la educación (fundamento y racionalidad)*. Barcelona: Horsori.
- Colom, A. J. y otros (1998). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Coreth, E. (1978). *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Barcelona: Herder.
- Correa, C. y otros (2010). *En la ruta de las reformas fundamentales. Homenaje al maestro Morín*. Hermosillo (Sonora-México): Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino, 2ª ed. (Original de 2010).
- Damasio, A. (2017). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Destino, (6ª reimpresión de la 1ª ed., de 2013).



- Daza, B. C. (2009). Ambiente de aula: Ética del Cuidado y Disciplina Positiva. En G. I. Rodríguez (Ed.), *Educación en Valores y Ciudadanía desde una Perspectiva Cotidiana*. Bogotá, DC: Editorial Delfín, pp. 29-40.
- De Sousa, B. y Meneses, M.^a P. (2014). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. y R. S. Peters (Eds.) (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Delgado, C. J. (2011). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana: Acuario-Centro Felix Varela.
- Delgado, J. M. R. (1989). *La felicidad. Donde se siente y cómo se alcanza. Cómo cultivar y aumentar la felicidad personal*. Madrid: Temas de hoy, 7^a ed.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7^a ed.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation*. Paris: Labor-Nathan, 3^a ed.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8^a ed. (fecha de edición original alemana, 1884).
- Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid: Revista de Occidente.
- Duarte, L. M. (1986). Historia das Mentalidades. (Algunas sugestões de leitura). *Cadernos de Ciências Sociais*, (4), 85-117.
- Dürr, O. (1971). *Educación en la libertad*. Madrid: Rialp.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (Coords.) (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino". 1300-2000*. México: CREFAL-Siglo XXI.
- Eliot, T. S. (1945). *What is a Classic?* London: Faber and Faber Limited.
- Eliot, T. S. (1948). *Notes towards the Definition of Culture*. London: Faber and Faber Limited.
- Escolano, A (1978). Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, en A. Escolano y otros, *Epistemología y Educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 9-11 y 15-26.
- Febvre, L. (1953). *Combats pour l'Histoire*. París : Armand Colin.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.
- Freinet, C. (1978). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Laia
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Freund, J. (1975). *Las teorías de las ciencias humanas*. Barcelona: Península.
- Froebel, F. (1999). *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Edición original alemana de 1826. Edición digital -basada en la edición neoyorkina de 1902 de Appleton-, disponible con acceso el 6 de Mayo de 2014 http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-del-hombre--0/html/fefd1772-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html#l_1).



- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC. (ampliado en 1992 con el título *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: CEAC).
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Hogar del libro.
- Fullat, O. (1984). *Verdades y trampas de la Pedagogía*. Barcelona: CEAC.
- Garcés, L. J. (2021). ¿Educación, disciplina sin fronteras? *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26 (94), 128-136
- García-Pelayo, R. (1983). *Mini Larousse ilustrado*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Gehlen, A. (1980) *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- Gervilla, E. (2009). Razón, fe y educación. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 195-214.
- Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gil, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gómez Liendo, M. J. (2019). *Introducción a las Epistemologías del Sur: ocho notas críticas*. Accesible en <https://iberoroamericasocial.com/introduccion-a-las-epistemologias-del-sur-ocho-notas-criticas/>; 13 mayo, 2019)
- Gómez Pin, V. (2005). *El hombre, un animal singular*. Madrid: La esfera de los libros.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Polity Press.
- Habermas, J. (1994). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad. La búsqueda de verdades modernas en la sabiduría antigua*. Barcelona: Gedisa.
- Hegel, J. W. F. (1986). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Hirst, P. H. (1967). Philosophy and Educational Theory, en I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education. Modern Readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78-95.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Játem-Laguado, M.^a F., Senior-Naveda, A., Marín-González, F. (2020). Entre el pragmatismo y la hermenéutica crítica. Una interfaz filosófica-metodológica para el estudio de la pedagogía activa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (90), julio-septiembre, 232-244.



- Kahneman, D. (2014). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate, 6ª ed.
- Kant, E. (1966). *Reflexions sur l'Education*. Paris: Vrin.
- Katz, M. S.; Noddings, N. y Strike, K. A. (2002). *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books.
- Kneller, G. F. (1969). *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: El Ateneo, (primera edición en lengua inglesa, 1966).
- Khun, T. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laín Entralgo, P. (1999). *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Ladrière, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- Lakatos, I. (1974). *La historia de la ciencia y sus reconstrucciones científicas*. Madrid: Tecnos.
- Latapí, P. (1998). Las fronteras del hombre y la investigación educativa. *Espiral*, 4 (12), 81-92. México: Universidad de Guadalajara.
- Le Goff, J. (1988). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2002). *Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Luft, J. (1973). *La interacción humana*. Madrid: Marova.
- Luhmann, N. (1983). *Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Madrid: Editora Nacional.
- Maldonado, C. E. (2009). Complejidad de los Sistemas Sociales: Un reto para las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, (36), 146-157.
- Marina, J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/ aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Marrón, G. A. (2009). ¿Qué es un clásico? Prejuicios e historicidad de la definición. En L. Galán y G. Chicote (Eds.), *Diálogos culturales. Actas de las terceras jornadas de estudios clásicos y medievales* (pp. 615-631). La plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Masterman M. (1975). La naturaleza de los paradigmas. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo, pp. 159-201.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Universitaria y Lumen (coedición).
- Mejía, R. (2019). *El giro fenomenológico en las neurociencias cognitivas: de Francisco Valera a Shaun Gallagher*. Barcelona: Ateneu Universitari Sant Pacià, Universitat Ramon Llull.



- Meneses, M.^a P. y Bidaseca, K. (Coords.)(2018). *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires-Coimbra: CLACSO-CES.
- Meneses, M.^a P. (2018). *Boaventura De Sousa Santos. Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Antología esencial. Volumen 1. Buenos Aires: CLACSO.
- Mialaret, G. (1972). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Planeta.
- Mialaret, G. (1977). *Las Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Millán Puelles, A. (1951). Los límites de la educación en Karl Jaspers. *Revista Española de Pedagogía*, 9 (35), 439-448.
- Millán Puelles, A. (1974). *Economía y libertad*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros.
- Mischel, W. (2015). *El test de la golosina. Cómo entender y manejar el autocontrol*. Barcelona: Debate.
- Moreno, E. (1968). *Nosotros y nuestros clásicos*. Madrid: Gredos.
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido: el paraíso olvidado*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1988). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.
- Morin, E. (2002a). ¿Unasegundamundialización? En E. Morín; R. Petrella; S. George; S. Naïr; V. Pérez-Díaz; I. Ramona; E. Trías. *Desafíos de la Mundialización. Observatorio de análisis de tendencias* (Cuadernos de la Fundación M. Botín, (2), 25-39). Madrid: Fundación M. Botín.
- Morin, E. (2002b). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Morin, E. (2002c). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: Corporación para el desarrollo complexus-Unesco-Instituto colombiano de fomento de la educación superior.
- Morin, E. (2005). Repensar la reforma, reformar el pensamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, (342), 42-46.
- Morin, E. (2006). *Inteligencia de la complejidad. Epistemología y pragmática*. París: Ediciones de l'aube- Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Morin, E. (2007b). Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12 (38), julio-septiembre, 107-119.
- Morin, E. (2009). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra. 4^a ed.
- Morin, E. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* Madrid: Paidós.
- Morin, E. y Delgado C. J. (2014). *Reinventar la educación. Hacia una metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.
- Mosterín, J. (2000). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Mosterín, J. (2008). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.



- Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Naval, C., Bernal, A., Jover, G. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2020). *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*. Madrid: Dykinson.
- Navickienė, V.; Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Z.; Valantinaitė, I.; Zilinskaite, V. (2015). The Relationship between Communication and Education through the Creative Personality of the Teacher. *Creativity Studies*, 2019, 12(1): 49-60, <https://doi.org/10.3846/cs.2019.6472>.
- Noddings, N. (1992). *The Challenges of Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad (texto original en inglés, "Care, Justice and Equity."). En M. S. Katz, N. Noddings y K. A. Strike, *Justicia y cuidado. En busca de una base ética común en educación* (Texto original en inglés "Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education"). Barcelona: Idea Books, pp. 15-30.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha de la edición alemana, 1935).
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós, Magnum, 4ª reimp.
- Órdine, N. (2021). Edgar Morin, el saber en movimiento. *El País*, 12 de mayo de 2021, p. 12.
- Ortega, P. (2025). *Pedagogía de la alteridad: Lévinas y la educación*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*. Barcelona: Laia
- Palop, P. (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico "Formación centrada en competencias"*. Consultado (16 marzo 2013) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Phenix, Ph. (1964). *Realms of Meaning*. Nueva York: Mcgraw-Hill.
- Piaget, J. (1977). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI, 4ª ed.
- Pinillos, J. L. (1978). Lo físico y lo mental. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, (71), 3-31.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Madrid: Paidós.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona: Paidós. (Original de 2012).
- Polanyi, M. (1964). *Science, Faith and Society*. Chicago: University of Chicago Press.



- Polanyi, M. (1978). *Personal Knowledge. Towards a Postcritical Philosophy*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Fecha 1ªed. 1958).
- Popkewitz, Th. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popper, K. R. (1970). Respuesta de Popper a sus críticos. En M. Albendea y otros, *Ensayos de filosofía de la ciencia. En tomo a la obra de Sir K. R. Popper*. Madrid: Tecnos, pp. 64-69.
- Popper, K. R. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. (1977). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos, 4ª reimp. (Fecha de 1ª edición en inglés, 1934).
- Popper, K. R. y Eccles, J. C. (1980). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.
- Poskett, J. (2022). *Horizontes. Una historia global de la ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Tecnos.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1983). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 72 (258), 231-248.
- Punset, E. (2005). *Viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2010). *El viaje al poder de la mente. Los enigmas más fascinantes de nuestro cerebro y del mundo de las emociones*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar. Cómo nos enfrentamos a las incertidumbres de nuestra vida*. Barcelona: Destino.
- Quintanilla, M. A. (1976). El mito de la ciencia. En M. A. Quintanilla (Ed.), *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme, pp. 65-81.
- Quintanilla, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. En A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92-118
- Quintanilla, M. A. (1981). *A favor de la razón*. Madrid: Taurus.
- Rábade, S. (1981). *Método y pensamiento en la modernidad*. Madrid: Bitácora.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris: P.U.F. (Presses universitaires de France).
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation: Analyse du discours pédagogique*. Paris, P.U.F.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Revel, J. (1986). Mentalités. En A. Burguière (Dir.), *Dictionnaire de sciences historiques*, París: PUF.
- Rincón, A. M.^a; Obando, E. C.; Rodríguez, V.; Aliaga, F. M.^a A. (2021). Dimensión ética como límite de lo técnicamente posible. Los retos de la educación humanízate. *Revista de la Universidad del Zulia*. 3ª época. 12(35), 9-36.
- Rivera, R. y Andrade, J. A. (Compiladores) (2019). *Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinar*. Colombia-Medellín: Kavilando-Redipaz-Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.



- Romero, F. (1961). *Ubicación del hombre*. Buenos Aires: Columba, 3ª ed.
- Romero, C. (2006). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Romero, J. (2020). El giro fenomenológico en las neurociencias cognitivas: de Francisco Valera a Shaun Gallagher. *Investigaciones Fenomenológicas*, (17), 435-438
- Santos, J.A. (2017). Aportes para una pedagogía crítica nuestroamericana: identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 9 (41, mayo-agosto), 80-95.
- Santos, M. A. (Coord.) (2025). *A investigación educativa en Galicia, 2015-2024*. Vigo: Galaxia.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada (Original de 1938).
- Schmidt, D. A., Mishra, P. y otros (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 123-149.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: MacMillan, pp. 3-6.
- Shulman, L. S. (1986b). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-11.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Solana, J. L. (2013). El concepto de complejidad y su constelación semántica. En E. Ballesteros y J. L. Solana (Eds.), *Complejidad y ciencias sociales*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Stewart, D. K. (1973). *Psicología de la comunicación. Teoría y análisis*. Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.
- Strong, E. W. (1966). *Procedures and Metaphysics*. Olms: Hildesheim.
- Suppe, F. (Ed.) (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editorial Nacional.
- Tamayo, J. J. (2019). Boaventura de Sousa Santos: sociología de las ausencias y de las emergencias desde las epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24 (86), 16-31.
- Tibble, J. W. (1969). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Tobío, C.; Agulló, Mª. S.; Gómez, Mª. V. y Martín, T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".
- Toulmin, S. (1974a). Rationality and Scientific Discovery. En R. S. Cohen y M. Wartofsky (Eds.), *Boston Studies in the Philosophy of Science*, Vol. XX. Boston: Dordrecht Holland, pp. 387-406.
- Toulmin, S. (1974b). Razones y causas. En M. Chomsky, S. Toulmin y otros, *La explicación en las ciencias de la conducta*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 19-78.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, *Human Understanding. The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton University Press).
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Barcelona: Península.



- Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *Introduction to Reasoning*. Londres: Collier-MacMillan.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-36. Vid. et. (2023), *Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 4). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe.
- Touriñán, J. M. (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36 (141), 9-23.
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la Educación y Función Pedagógica: El sentido de la Competencia profesional. *Revista de Teoría de la Educación*, (3), 11-28.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- Touriñán, J. M. (2008a). Teoría de la Educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2008b). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa. En J. Evans y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación* (pp. 11-50). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela-IGESIP (Instituto galego de seguranza internacional e da paz).
- Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, (218: abril-junio), 127-150.
- Touriñán, J. M. (2012). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual. En M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro* (pp. 287-306). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía,
- Touriñán, J. M. (2013a). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 29-47.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (1), 25-46. Vid. et. (2023), *Conocer áreas culturales, enseñar áreas culturales y educar CON las áreas culturales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe (Libro 2).
- Touriñán, J. M. (2013c). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual* (pp. 57-92). Barcelona: Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2013d). Educación intercultural,



sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 7-32.

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. Vid. et. (2023), *Actividad común interna y externa y elementos estructurales de la intervención. Donde está la educación, desde la Pedagogía Mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 8).

Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira (Disponible 2ª edición de 2016). Vid. et. (2023). *Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 10). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. Reedición revisada y ampliada del libro del mismo nombre de 2014. (ISBN: 978-958-58492-6-6). Vid. et. (2023). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 11). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. Reedición revisada y ampliada del libro del mismo nombre de 2018.

Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez. Vid. et. (2023), *Principios de educación, principios de intervención y principios de investigación pedagógica. La Pedagogía General*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. (Libro 7).

Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira. Vid. et. (2023), *Componentes estructurales de la intervención pedagógica vinculados a la acción. (Agentes, procesos, producto y medios y principios derivados)*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 5).

Touriñán, J. M. (2018). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 7 (1), enero, 25-61.

Touriñán, J. M. (2019a). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 287-330). Barcelona: Octaedro.

Touriñán, J. M. (2019b). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 93-115.

Touriñán, J. M. (2019c). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), mayo, 17-84.

Touriñán, J. M. (2019d). Imagen social de la Pedagogía. Competencia técnica y educación de calidad. En C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez y A. Bernal (Coords.), *Reflexiones teóricas sobre*



- la educación* (pp. 145-192). Madrid: Dykinson.
- Touriñán, J. M. (2020a). Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020b). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. Santiago de Compostela: Andavira. Vid. et. (2020). *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe. (Libro 9). Cali: REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía Capítulo Estados Unidos. Bowker-Books.
- Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (4), abril, 25-89. Vid. et. (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1(1), 3-50. Vid. et. (2020), Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020d). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.^a C. Domínguez (Coords.), *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 199-268). Colombia-Madrid: Redipe (Bowker Books in print)-UNED.
- Touriñán, J. M. (2020e). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación*, 18 (3), 160-209. Vid. et. (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de investigación en educación*, 18 (3), 210-257. Vid. et. (2020), Theory-Practice Relationship and Common Activity as Focuses to Solve Education Problems: Signification of Knowledge of Education. *Journal of Language and Education Policy*, 1 (5), 1-33.
- Touriñán, J. M. (2021a). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo, *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização* (pp. 73-102). São Paulo: Cortez Editora.
- Touriñán, J. M. (2021b). Construir educación de calidad desde la Pedagogía exige ejercer la función pedagógica a través de la actividad común en cada interacción. En Grupo SI(e)TE. Educación, *La calidad de la educación*. Barcelona: Horsori, pp. 93-120. Vid. et. (2021), Building Fields of Education from Pedagogy: Knowledge of Education and Common Activity. *Revista de Investigación en Educación*, 19 (2), 81-111.
- Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2022b). Construyendo educación de calidad desde la Pedagogía. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92. Vid. et. (2022). Conocimiento de la educación y actividad común. Construyendo ámbitos de educación desde la pedagogía. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27 (96), 1-27. e5785127. Revista internacional de filosofía y teoría social. Universidad del Zulia.



- Touriñán, J. M. (2023a). Signification of Knowledge of Education as a Methodology Principle of Pedagogical Research and the Relevance of Common Activity. *Revista Boletín Redipe*, 12 (1), 17-63. Vid. et. Touriñán, J. M. (2023). *Conocimiento, objeto y método en la investigación de la educación: (Objetividad del conocimiento, complejidad del objeto de conocimiento y complementariedad de métodos). Frente a la neutralidad, competencia para educar CON valores*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 6). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe.
- Touriñán, J. M. (2023b). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (Coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 59-120.
- Touriñán, J. M. (2023c). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Nueva York-Cali: Redipe. Vid. et. (2023). *Pedagogía Mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 1). Cali-Nueva York: Redipe-Capítulo Estados Unidos-Bowker Books.
- Touriñán, J. M. (2023d). *Pedagogía General como Teoría de la Educación. Una herramienta disciplinar al servicio del pedagogo y del conocimiento de la educación*. Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. CIPM (Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica. Libro 4.
- Touriñán, J. M. (2023e), The Arts-Education Relationship, from the Point of View of Pedagogy, Is Not Primarily to Do Professional Artistic Education. Educating 'With' the Arts Means Educating 'Through' the Arts and Educating 'For' an Art. *Revista Boletín Redipe*, 12 (3), 28-77.
- Touriñán, J. M. (2024a). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica (postulados y fundamentos)*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2024b). Significación del conocimiento de la educación como principio de metodología de la investigación pedagógica y la importancia de la actividad común. En J. M. Touriñán López y A. Rodríguez Martínez (Coords.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 16), pp. 15-88.
- Touriñán, J. M. (2024c). La filosofía de la educación es necesaria para la formación pedagógica. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos (Coords), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 17), pp. 323-392.
- Touriñán, J. M. (2025). Contribuciones de la filosofía de la educación para la formación pedagógica. En F. Aguilar (Coord.), *Filosofía de la educación. transformaciones, desafíos y prácticas pedagógicas*. Cuenca-Ecuador: U. P. Salesiana, pp. 107-148.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Coruña: Netbiblo.



- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008b). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia-Cali: Redipe.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos. Pedagogía general y aplicada*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coords.) (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 17).
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2025). La investigación teórica de la educación y su capacidad de resolución de problemas. *Revista Boletín Redipe*, 14 (8), agosto, 23-51.
- Touriñán, J. M. y Oliveira, M.^a E. (Coords.) (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Cali-Connecticut: Redipe-Capítulo Estados Unidos. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 15).
- Touriñán, J. M. y Rodríguez, A. (Coords.) (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones conceptuales*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 16).
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela, Andavira (Es nueva edición actualizada de la obra agotada de J. M. Touriñán, J. M. y R. Sáez, (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo). Vid. et. J. M. Touriñán (2023), *Estudiar, investigar e intervenir: A la búsqueda de la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación*. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 3). Santiago de Compostela: Jmtl-Redipe. (ISBN: 978-84-921846-1-3)
- Touriñán López, J. M. y Touriñán Morandeira, L. (Coords.) (2024). *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones aplicadas*. Santiago de Compostela-Cali: Jmtl-Redipe-Capítulo de Estados Unidos. Colección internacional de pedagogía mesoaxiológica patrocinada por Redipe (Libro 18).
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 5^a reimp. 2009.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Ours Futures Together. A New Social Contract for Education. Report from the International Commission of the Futures of Education*. Paris: UNESCO.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.



- Varela, F. (1996). *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen, 2ª ed.
- Varela, F. (1997). *Dormir, soñar, morir. Nuevas conversaciones con el Dalai Lama*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Varela, F. (2000a). *El fenómeno de la vida. Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas*. Conferencia inaugural II Media Bienal, en Hanover https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/bibliotecaformacion-situada/upload/El_fenomeno_de_la_vida-Varela.pdf
- Varela, F. (2000b). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Varela, F. (2005). *Conocer. Las ciencias cognitivas. Tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa, 4ª reimp.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa, 2ª ed.
- Vera, J. (Coord.). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Granada: GEU.
- William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.
- Yela, M. (1956). La libertad como experiencia y como problema. *Arbor*, 35 (131), 207-219.
- Yela, M. (1974). *La estructura de la conducta. Estímulo, situación y conciencia*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Yela, M. (1978). Herencia y ambiente en la Psicología contemporánea. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, (76, Noviembre), 3-25.
- Yıldırım, Şeyma Ulukök (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19 (2), 135-151.