

La mirada pedagógica

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN,
METODOLOGÍA Y FOCALIZACIONES



José Manuel
Touriñán López
Rafael
Sáez Alonso

andavira
e d i t o r a

La mirada pedagógica

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN,
METODOLOGÍA Y FOCALIZACIONES



José Manuel
Touriñán López

Rafael
Sáez Alonso

andavira
e d i t o r a

andavira
e d i t o r a

Santiago de Compostela, 2015

© José Manuel Touriñán López
© Rafael Sáez Alonso
© Andavira Editora, S. L.

Diseño de cubierta: Dixital 21, S. L.

Depósito legal: C 1819-2015
ISBN: 978-84-8408-887-5

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

Andavira, en su deseo de mejorar sus publicaciones, agradecerá cualquier sugerencia que los lectores hagan al departamento editorial por correo electrónico: info@andavira.com

Impreso en España/Printed in Spain
Impresión: Tórculo Comunicación Gráfica, S. A.

Andavira Editora, S. L.
Vía de Édison, 33-35 (Polígono del Tambre)
15890 Santiago de Compostela (A Coruña)
www.andavira.com

Contenido

INTRODUCCIÓN	XVII
------------------------	------

Capítulo 1

Principios de metodología de investigación, construcción del conocimiento de la educación e investigación educativa

Rafael Sáez Alonso

1.1. Introducción	3
1.2. Método y metodología científica	3
1.2.1. El concepto de método	5
1.3. Correspondencia objetual y pluralismo metodológico como principios fundamentales de la metodología	6
1.3.1. El pluralismo metodológico	7
1.3.2. Posibilidades y límites del método científico	10
1.3.3. La metodología como ciencia del método.	10
1.4. El papel del paradigma en el desarrollo del conocimiento de la educación y, por consiguiente, en el desarrollo de la Teoría de la educación	13
1.4.1. El paradigma en la investigación	13
1.4.2. El concepto de paradigma	15
1.4.3. El paradigma en el ámbito pedagógico.	16
1.5. Apertura y prescriptividad, condiciones de cualidad del método en las mentalidades pedagógicas.	17
1.5.1. Carácter abierto y progresivo de la metodología.	19
1.6. Conocimiento pedagógico e investigación educativa.	21
1.6.1. La investigación educativa se vincula al nacimiento de la Pedagogía	22
1.6.2. La investigación educativa promueve a la Pedagogía como disciplina científica.	22
1.6.3. La investigación educativa posibilita nuevos conocimientos en Pedagogía.	23
1.7. Consideraciones finales: Pluralismo, apertura, prescriptividad y correspondencia objetual como principios metodológicos definidos	27
Referencias bibliográficas.	29

Capítulo 2

La evolución del concepto de conocimiento científico. De la episteme a la fenomenología

Rafael Sáez Alonso

2.1. Introducción	35
2.2. La inagotabilidad de la realidad frente a la teoría en la investigación metodológica	35
2.2.1. Los investigadores han deseado conocer la realidad del modo más científico posible	37
2.3. Hacia la fundamentación del conocimiento científico (Grecia)	38
2.3.1. Platón y el concepto clásico de ciencia	39
2.3.2. Aristóteles: el silogismo	40
2.4. La construcción del método científico (de la Edad Media al siglo XIX)	42
2.4.1. Rogerio Bacon	43
2.4.2. Francis Bacon y los prejuicios del entendimiento	44
2.4.3. Galileo Galilei: el nacimiento de la ciencia moderna	46
2.4.4. Descartes y su idea clara y distinta	48
2.4.5. Filosofía natural del Renacimiento: Hobbes, Locke y Hume	51
2.4.6. Orientación empirista: Comte y J. S. Mill	53
2.4.7. El positivismo de Durkheim	56
2.4.8. La hermenéutica	57
2.5. El siglo xx y la fenomenología: A las cosas mismas	60
2.6. Consideraciones finales: Separación metodológica no es lo mismo que comunicación	63
Referencias bibliográficas	64

Capítulo 3

La evolución del concepto de conocimiento científico. Del Círculo de Viena a la hermenéutica

Rafael Sáez Alonso

3.1. Introducción	71
3.2. El Círculo de Viena (el neopositivismo)	71
3.3. Del racionalismo crítico de Popper a la epistemología de Bunge	73
3.3.1. Popper y el racionalismo crítico	74
3.3.2. Kuhn y los paradigmas en la ciencia	80
3.3.3. Feyerabend y el anarquismo gnoseológico	82
3.3.4. Lakatos y los programas de investigación	85
3.3.5. Bunge y la metodología de la ciencia	86
3.4. La Teoría general de sistemas	90
3.4.1. Bertalanffy y la Teoría general de sistemas	90
3.5. La hermenéutica como teoría y práctica de la interpretación	92
3.5.1. Gadamer: La hermenéutica	92
3.5.2. Habermas y el interés en el conocimiento	94
3.6. Consideraciones finales: La delimitación metodológica no se establece de espaldas a la teoría	96
Referencias bibliográficas	97

Capítulo 4

Nuevos marcos de investigación educativa. Complejidad y complementariedad

Rafael Sáez Alonso

4.1. Introducción	101
4.2. Diferencias entre las distintas corrientes paradigmáticas	101
4.3. El paradigma cualitativo	105
4.3.1. Interaccionismo simbólico	108
4.3.2. La etnometodología	109
4.3.3. La etnografía	110
4.4. El paradigma cuantitativo	112
4.5. Complementariedad de las perspectivas positivista y cualitativa	115
4.6. La teoría crítica. El paradigma crítico	118
4.6.1. La relación entre teoría y praxis en Habermas	120
4.6.2. La investigación-acción	123
4.7. El paradigma de la complejidad en la construcción del conocimiento educativo	124
4.7.1. El pensamiento complejo	125
4.7.2. El paradigma de la complejidad propone una forma holística de pensar	126
4.7.3. La educación holística	127
4.7.4. Cinco criterios para entender las cosas en su complejidad	128
4.7.5. La complejidad de la vida y la obra literaria de <i>El Quijote</i>	131
4.7.6. La epistemología de la complejidad y el estudio de la educación	131
4.8. Consideraciones finales: La teoría y la práctica precisan de paradigmas interpretativos que caminan hacia la objetividad comprensiva	138
Referencias bibliográficas	141

Capítulo 5

Objetividad y conocimiento de la educación. La complejidad objetual como reto epistemológico y principio de la investigación pedagógica

José Manuel Touriñán López

5.1. Introducción	149
5.2. La objetividad como regla	152
5.2.1. La concepción simple de la objetividad como correspondencia factual	152
5.2.2. La concepción idealista y escéptica de la objetividad basada en reglas	154
5.2.3. La objetividad como regla de correspondencia pública entre símbolos y acontecimientos	157
5.3. La objetividad en la “concepción heredada”: Infalibilidad y verificación.	158
5.3.1. La objetividad como verificación y confirmabilidad	160
5.3.2. Reglas de objetividad en la concepción heredada.	161
5.4. La objetividad en el racionalismo crítico: Infalibilidad y contrastación	162
5.4.1. Postulados de la objetividad en el racionalismo crítico	162
5.4.2. Corroboración y validez futura del conocimiento	166
5.4.3. Reglas de objetividad en el racionalismo crítico.	167
5.5. Corriente comprensiva: Objetividad y contexto de descubrimiento	167
5.5.1. El papel de la carga teórica en las observaciones	168
5.5.2. La objetividad no implica acuerdo intersubjetivo <i>a priori</i>	170

5.5.3. Reglas de objetividad en la corriente comprensiva	172
5.6. La complejidad del objeto de conocimiento “educación” como reto epistemológico de la investigación pedagógica	172
5.6.1. La armonía de explicación y comprensión. La relación hecho-valor-elección	178
5.6.2. La integración de lo fáctico y lo normativo. La relación hecho-valor-obligación	183
5.6.3. La conjunción de lo nomotético y lo idiográfico. La relación acontecimiento-acción-valor-decisión	188
5.6.4. La concordancia de valores y sentimientos. La relación de apego entre valor y sentimiento como experiencia sentida del valor	194
5.7. Consideraciones finales: La objetividad tiene que ser “comprensiva” y la complejidad objetual es principio de investigación pedagógica	197
Referencias bibliográficas	200

Capítulo 6

Estudiar e investigar: Una aproximación desde la perspectiva conceptual. La autonomía funcional y la complementariedad metodológica como principios de investigación pedagógica

José Manuel Touriñán López

6.1. Introducción	209
6.2. Delimitación técnica de “estudiante”	212
6.2.1. Delimitación por el uso común (estudiante no es lo mismo que alumno)	213
6.2.2. Delimitación por la actividad (estudiante no es simplemente la persona que estudia)	213
6.2.3. Delimitación por la función simbólica y la significación que se confiere a la actividad (estudiante no es lo mismo que universitario que prepara porvenir profesional)	214
6.2.4. Estudiante es persona que cursa estudios	215
6.3. Delimitación técnica de “estudiar”	216
6.3.1. Delimitación por el uso común (estudiar es tratamiento especial de la información escrita, cualquiera que sea su soporte tecnológico)	216
6.3.2. Delimitación por las actividades que se realizan (estudiar no es investigar, ni preparar exámenes; es una actividad intencional de rendimiento observable, con finalidad propia)	218
6.3.3. Delimitación por la significación que se atribuye a la actividad (estudiar no es profesionalizar, sino dominar la información dada)	220
6.3.4. Estudiar es dominio de información escrita por medio de actividades pertinentes	222
6.4. En contra de la falsedad del “estudiar”	222
6.4.1. Exposición de la tesis	223
6.4.2. Justificación de la tesis	224
6.4.3. Objeciones a la tesis	225
6.5. La idea de investigación: Plantear el proyecto como investigación de un problema definido desde el marco teórico	229
6.5.1. Identificar el problema de investigación	229
6.5.2. Definir el problema de investigación	230
6.5.3. Elaborar el marco teórico	230
6.5.4. Formular el problema	230

6.6. El marco general de la investigación: ¿Explicación o comprensión de los problemas de la educación?	233
6.6.1. Arbitrariedad metodológica de separar <i>a priori</i> la explicación y la comprensión	233
6.6.2. La dicotomía entre explicación y comprensión crea un problema de incoherencia en la lógica de la ciencia	234
6.6.3. La comprensión es un problema intrínseco de la explicación del ámbito que se investiga	235
6.6.4. El estatus de las entidades teóricas.	236
6.6.5. Momentos específicos de la investigación	237
6.7. La definición del problema de investigación: La comprensión de educación como objeto de conocimiento	238
6.7.1. Objeto de conocimiento funciona como estipulación no inventiva del término educación	239
6.7.2. Preocupación indirecta y directa por el conocimiento de la educación	240
6.7.3. Conflictos de base en el conocimiento de la educación	241
6.7.4. El conocimiento como objeto de educación y la educación como objeto de conocimiento	243
6.8. El conocimiento de la educación como problema de investigación: ¿experiencia práctica, subalternación o autonomía?	244
6.8.1. La subalternación es más que dependencia disciplinar	249
6.8.2. La tesis de la subalternación necesita suplementación	250
6.8.3. La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones de la Pedagogía	252
6.9. Consideraciones finales: Estudiar es un requisito de la investigación y la autonomía funcional y la complementariedad metodológica son principios de la investigación pedagógica	256
Referencias bibliográficas.	261

Capítulo 7

Teoría de la educación. Ámbito disciplinar, pluralidad de investigaciones teóricas y significación del conocimiento de la educación como principio de investigación pedagógica

José Manuel Touriñán López

7.1. Introducción	271
7.2. La racionalidad de la investigación disciplinar y el conocimiento institucionalizado de la educación	272
7.3. Teoría de la educación como disciplina a investigar. La investigación de la disciplina	275
7.3.1. Corriente marginal. El sentido unívoco de la Teoría de la educación como “Teorías filosóficas de la educación”.	278
7.3.2. Corriente de subalternación. El triple sentido de la Teoría de la educación	279
7.3.3. Corriente autónoma. La doble acepción de la Teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva	284
7.4. La Teoría de la educación como disciplina de investigación. Pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación en la construcción del conocimiento de la educación	298
7.4.1. Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación	299
7.4.2. Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación	302

7.4.3. Investigaciones teóricas de la educación. La Teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación	303
7.4.4. Investigaciones de Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía	305
7.4.5. La significación del conocimiento de la educación.	307
7.5. Teoría de la educación como disciplina a enseñar. La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y como asignatura del plan de estudios	314
7.5.1. El contenido de la disciplina académica y de la asignatura de plan de estudios.	314
7.5.2. La sistemática de disciplinas	317
7.6. Consideraciones finales. La educación es un ámbito de conocimiento disciplinar y la significación del conocimiento de la educación es principio de investigación pedagógica	321
Referencias bibliográficas.	328

Capítulo 8

Teoría de la educación: desarrollo administrativo de la cátedra y orientación de los recursos de investigación. Los modelos de organización de la política científica y educativa como condicionantes

José Manuel Touriñán López

8.1. Introducción	337
8.2. Desarrollo administrativo de la cátedra.	338
8.2.1. Primera etapa: Dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía en 1932	338
8.2.2. Segunda etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.	340
8.2.3. Tercera etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía general y racional, al amparo de la Ley General de Educación de 1973	341
8.2.4. Cuarta etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía general, al amparo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983.	343
8.2.5. Hacia una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de Educación Superior: El desarrollo subsecuente, al amparo de la Ley Orgánica de Universidades de 2001	352
8.3. Crisis de la universidad, extensión universitaria e innovación	358
8.4. Posicionamientos estratégicos, escenarios de extensión universitaria y ejes de innovación vinculados a la educación	363
8.5. Orientación de los recursos de investigación: Los modelos de organización de la política científica y educativa como condicionantes	370
8.5.1. El énfasis en el desarrollo tecnológico y en la innovación	370
8.5.2. Valor estratégico del desarrollo tecnológico	373
8.5.3. Modificación de la financiación y de la promoción de la investigación, atendiendo a la innovación.	374
8.5.4. Regionalización de la política de IDTi	377
8.5.5. La diferenciación de las políticas de IDT	378
8.6. Problemas emergentes desde las decisiones actuales de ordenación de la política educativa y la política científica	380
8.7. Consideraciones finales: Los modelos de organización son condicionantes del desarrollo disciplinar	384
Referencias bibliográficas.	387

Capítulo 9

La mirada pedagógica: Intervención educativa, intervención pedagógica y focalizaciones de la educación

José Manuel Touriñán López

9.1. Introducción	395
9.2. Intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo	397
9.3. La intervención educativa es un problema de todos	403
9.4. La educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado.	405
9.5. Conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación no son lo mismo porque el segundo determina el concepto de ámbito de educación sobre el primero	411
9.6. El conocimiento de la educación fundamenta la mirada pedagógica	418
9.7. Focalizaciones de la educación	423
9.8. Consideraciones finales: hay que construir la mirada pedagógica	430
Referencias bibliográficas.	432

Introducción

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

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las Secciones de Pedagogía mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había establecido y, desde 1966, a la cátedra de Pedagogía General y Racional se le adscriben diversas asignaturas, entre ellas, la de *Fundamentos de Metodología*, que tiene que ver directamente con el contenido de este libro.

A lo largo de la historia del pensamiento existe una amplia gama de sistematizaciones del saber y de las ciencias que proporcionan argumentos para considerar el conocimiento de la educación como filosofía, como ciencia, como arte, como práctica, como tecnología, como protociencia, como pseudociencia, como ideología, y un largo etcétera de predicados.

La preocupación que hoy tenemos por la educación como objeto de conocimiento no es una preocupación indirecta. Se ha dado un giro copernicano: la cuestión no son los saberes que se transmiten en la educación, sino la educación como objeto de conocimiento, tal como se puede comprobar en diversos libros de profesores de nuestra universidad que marcaron el inicio de tendencia en los años setenta del siglo pasado,

bajo la idea de necesidad de una epistemología aplicada a la educación que establezca la relación entre epistemología y Pedagogía.

Lo paradójico del caso es que, a pesar de la multiplicidad de estudios, es una opinión generalizada que carecemos, como pensadores de los fenómenos educativos, de un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el campo de la educación. Sin negar nada de lo dicho, podemos decir que esa situación paradójica no es prueba de la inutilidad de los esfuerzos por definir de modo preciso la educación como objeto de conocimiento, sino efecto de la complejidad de esa tarea, por una parte, y muestra de las dificultades intrínsecas y extrínsecas de la misma, por otra.

Elaborar una representación conceptual de la educación que explique los acontecimientos educativos y elaborar las estrategias de intervención adecuadas para producir cambios de estado educativos exige actuar ateniéndose a unas condiciones especiales que la metodología debe justificar en el ámbito disciplinar de competencia. La manera de investigar se inscribe en el contorno específico de cada ciencia. La teoría dicta en cada ciencia cómo debe realizarse la investigación. Y la investigación ha de estar vinculada a una teoría, de manera que esta es una fase de aquella. A medida que las ciencias avanzan y maduran, se interesan en general cada vez más por la teoría y, desde determinado punto de vista, el grado de desarrollo de la mayoría de las ciencias puede evaluarse por la medida en que se interesan por la teoría.

Existen *métodos de investigación* de la educación y existen métodos de enseñanza. Uno de los productos de los métodos de investigación de la educación son los *métodos de enseñanza*. Métodos de investigación y métodos de enseñanza no se confunden. En este libro estamos interesados en la metodología de investigación como componente de la mirada pedagógica.

Herbart construye su ciencia bajo la propuesta de la autonomía de la ciencia pedagógica y afirma que la mayoría de las personas que se dedican a la educación actúan sin formarse un “*círculo visual*” propio que les permita actuar, teniendo la crítica de su método y de sus actos.

Cuando hablamos de la mirada pedagógica, queremos decir que hay que afrontar los problemas de indagación sobre la educación como problemas de Pedagogía, no de Sociología, Psicología o Medicina; la mirada de la investigación es disciplinar. Cualquiera de esas ciencias, cuando mira desde su disciplina de investigación, está determinando qué tipo de problemas conforman su trabajo, cuál es su lenguaje específico y cuáles son sus modos de prueba.

No es lo mismo curar que educar. Cuando un médico mira un cuerpo, ve a la persona desde el punto de vista 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 se actúa, se ha definido el problema de intervención desde el marco disciplinar que da sentido a su trabajo. Acudimos a cada ciencia cuando tenemos un problema específico de ella, que será, según el caso, un problema médico, sociológico, psicológico, pedagógico, etc. Y toda disciplina científica focaliza la realidad que estudia, generando la mentalidad específica de esa disciplina.

El estudio de las focalizaciones, desde el punto de vista de la metodología, para el análisis teórico, es nuevo y de interés para avanzar en el desarrollo de la Teoría de la educación, entendida como nivel de análisis y como disciplina académica, porque induce a centrar, de manera preferente, el esquema conceptual de estudio y análisis de la disciplina, no en el contenido investigado de la disciplina, o en la metodología entendida en abstracto como instrumento o recurso, sino en los problemas que pueden ser definidos como problemas de Teoría de la educación y como problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación desde la Pedagogía.

Para nosotros, la educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas (racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práxica —moral y política—, racionalidad literaria y artística, etc.), que tiene sus conceptos distintivos, sus peculiares modos de prueba y su particular modo de respuesta a los niveles epistemológicos teoría, tecnología y práctica, dentro del marco de las corrientes de conocimiento de la educación. Cada corriente tiene una capacidad específica de resolver problemas de educación y de ajustarse a la complejidad objetual de “educación”, para obtener conocimiento válido para la acción educativa. *Hay que construir la mirada pedagógica y la Pedagogía no puede desatender ese reto, so pena de perder su sustantividad y abdicar de su identidad.* Hay que construir la mirada pedagógica, y afrontar ese reto desde la Pedagogía exige interrogarse acerca del papel de la Teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones que se hacen en las mentalidades pedagógicas. Y con ese objetivo hemos construido este libro, cuya primera parte (capítulos 1 a 4) se dedica a establecer principios de metodología de investigación desde la epistemología general y, la segunda parte (capítulos 5 a 9), se dedica a reconsiderar la epistemología pedagógica desde el conocimiento de la educación para establecer principios de investigación pedagógica, asumiendo la posibilidad de una pedagogía de corte epistémico..

La significación del conocimiento de la educación, entendida como capacidad de resolución de problemas que aquel tiene, se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica, porque la validez y la fiabilidad se vinculan a esa capacidad de resolución de problemas. Un conocimiento es válido si “mide” lo que dice medir y es fiable si mide con exactitud y precisión, y por tanto, si el conocimiento de la educación no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido. Y teniendo en cuenta que lo válido en educación está relacionado con la integración posible de la teoría, la tecnología y la práctica en cada intervención, sin lugar a dudas, los principios de metodología (apertura, prescriptividad, pluralismo metodológico y correspondencia objetual) y los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación) tienen un lugar singular en el desarrollo de la mirada pedagógica especializada.

En esta nueva edición, mantenemos la estructura y el contenido del libro, tal como fue creado y se incorporan cambios de estilo, así como algunas explicaciones aclaratorias respecto de consultas formuladas puntualmente por algunos lectores y colegas críticos que han seguido nuestra reflexión sobre el sentido de la Pedagogía y el lugar de la teoría de la educación, con la firme convicción de que no es una propuesta des-

articulada de pensamientos, sino una construcción progresiva, encadenada capítulo a capítulo, que permite avanzar, desde la evolución de la metodología científica, a la objetividad del conocimiento, desde el sentido disciplinar, al estudio, la investigación, la racionalidad administrativa y el papel de la mirada pedagógica; una mirada que siempre se integra en el continuo “corrientes del conocimiento de la educación-disciplinas de la Pedagogía-focalizaciones disciplinares-mentalidad pedagógica específica-mirada pedagógica especializada-discurso pedagógico-intervención pedagógica”.

José Manuel Touriñán López
Universidade de Santiago de Compostela

Rafael Sáez Alonso
Universidad Complutense de Madrid

Es objetivo de la pedagogía es generar hechos y decisiones, atendiendo a criterios de racionalidad y a principios metodológicos y de investigación pedagógica. El conocimiento de la educación sirve para dar sentido profesional a las funciones pedagógicas y educar a cada educando, estableciendo vinculaciones entre la teoría y la práctica en cada acción educativa concreta. Se trata de generar conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permite describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito "educación", acudiendo al tipo de racionalidad que es pertinente en cada caso.

Conocer, enseñar y educar no son lo mismo y, desde la complejidad del objeto "educación", la significación del conocimiento de la educación se postula como la condición de referencia en la investigación pedagógica: si aquel no resuelve problemas de la acción educativa concreta, si lo que obtenemos no sirve para educar, no es conocimiento pedagógico válido.

Toda disciplina con autonomía funcional focaliza la realidad que estudia y genera una mentalidad específica que debe hacerse patente en la mirada especializada hacia su objeto de estudio e intervención. La mirada muestra qué tipo de problemas conforman el trabajo disciplinar, cuál es su lenguaje específico y sus modos de prueba. Así ocurre en cada ciencia, salvando las diferencias entre ellas, porque cada una tiene su mirada específica y la aplican cada vez que actúan. Hay que construir la mirada pedagógica respetando el carácter y sentido inherentes al significado de educación. Afrontar ese reto desde la disciplina Pedagogía exige interrogarse acerca del papel de la teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones que se hacen desde las mentalidades pedagógicas.



andavira
e d i t o r a

ISBN 978-84-8408-887-5



9 788484 088875



www.andavira.com