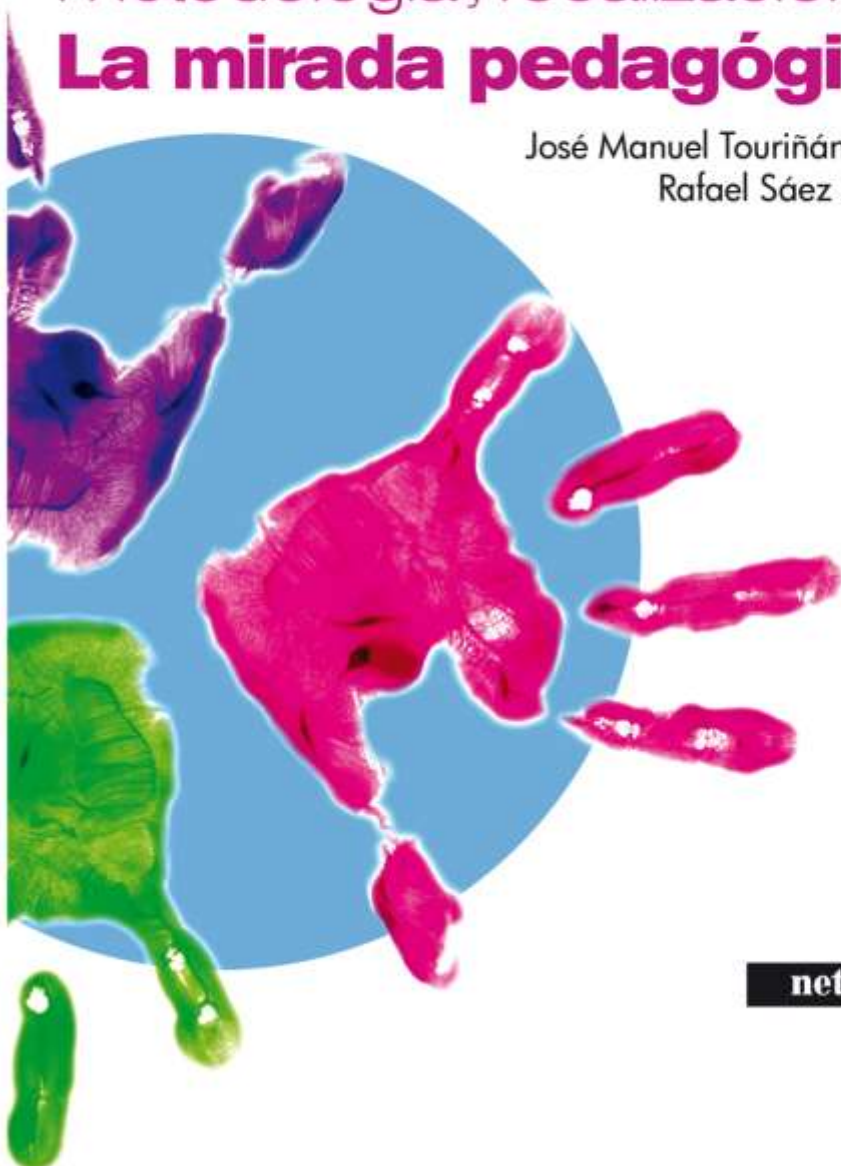


TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, METODOLOGÍA Y FOCALIZACIONES. LA MIRADA PEDAGÓGICA

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela
Rafael Sáez Alonso
Universidad Complutense de Madrid

Teoría de la educación, metodología y focalizaciones **La mirada pedagógica**

José Manuel Touriñán López
Rafael Sáez Alonso



netbiblo

1. 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 interesen 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, etcétera), que tienen 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 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. 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.

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela
Rafael Sáez Alonso
Universidad Complutense de Madrid

2. ÍNDICE

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	XV
--------------------	----

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	21
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.	Rogero 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 incomunicación	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	69
3.2.	El Círculo de Viena (el neopositivismo)	69
3.3.	Del racionalismo crítico de Popper a la epistemología de Bunge	71
3.3.1.	Popper y el racionalismo crítico	72
3.3.2.	Kuhn y los paradigmas en la ciencia	78
3.3.3.	Feyerabend y el anarquismo gnoseológico	80
3.3.4.	Lakatos y los programas de investigación.....	82
3.3.5.	Bunge y la metodología de la ciencia	84
3.4.	La Teoría general de sistemas.....	87
3.4.1.	Bertalanffy y la Teoría general de sistemas	87
3.5.	La hermenéutica como teoría y práctica de la interpretación	89
3.5.1.	Gadamer: La hermenéutica	90
3.5.2.	Habermas y el interés en el conocimiento	91
3.6.	Consideraciones finales: La delimitación metodológica no se establece de espaldas a la teoría	93
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

Capítulo 4 Nuevos marcos de investigación educativa. Complejidad y complementariedad

Rafael Sáez Alonso

4.1.	Introducción	99
4.2.	Diferencias entre las distintas corrientes paradigmáticas.....	99
4.3.	El paradigma cualitativo	103
4.3.1.	Interaccionismo simbólico	105
4.3.2.	La etnometodología.....	107
4.3.3.	La etnografía	108
4.4.	El paradigma cuantitativo	110
4.5.	Complementariedad de las perspectivas positivista y cualitativa	113
4.6.	La teoría crítica. El paradigma crítico	116
4.6.1.	La relación entre teoría y praxis en Habermas	117
4.6.2.	La investigación-acción	120
4.7.	El paradigma de la complejidad en la construcción del conocimiento educativo.....	121
4.7.1.	El pensamiento complejo	122
4.7.2.	El paradigma de la complejidad propone una forma holística de pensar.....	124
4.7.3.	La educación holística	125
4.7.4.	Cinco criterios para entender las cosas en su complejidad	126
4.7.5.	La complejidad de la vida y la obra literaria de <i>El Quijote</i>	129
4.7.6.	La epistemología de la complejidad y el estudio de la educación.....	130
4.8.	Consideraciones finales: La teoría y la práctica precisan de paradigmas interpretativos que caminan hacia la objetividad comprensiva.....	136
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138

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	145
5.2.	La objetividad como regla	148
5.2.1.	La concepción simple de la objetividad como correspondencia factual.....	148
5.2.2.	La concepción idealista y escéptica de la objetividad basada en reglas.....	150
5.2.3.	La objetividad como regla de correspondencia pública entre símbolos y acontecimientos.....	153
5.3.	La objetividad en la "concepción heredada": Infalibilidad y verificación	154
5.3.1.	La objetividad como verificación y confirmabilidad.....	156
5.3.2.	Reglas de objetividad en la concepción heredada	157
5.4.	La objetividad en el racionalismo crítico: Infalibilidad y contrastación	158
5.4.1.	Postulados de la objetividad en el racionalismo crítico	158
5.4.2.	Corroboración y validez futura del conocimiento	162
5.4.3.	Reglas de objetividad en el racionalismo crítico.....	163
5.5.	Corriente comprensiva: Objetividad y contexto de descubrimiento.....	163
5.5.1.	El papel de la carga teórica en las observaciones.....	164
5.5.2.	La objetividad no implica acuerdo intersubjetivo <i>a priori</i>	166
5.5.3.	Reglas de objetividad en la corriente comprensiva	168

5.6.	La complejidad del objeto de conocimiento "educación" como reto epistemológico de la investigación pedagógica.....	168
5.6.1.	La armonía de explicación y comprensión. La relación hecho-valor-elección.....	174
5.6.2.	La integración de lo fáctico y lo normativo. La relación hecho-valor-obligación.....	179
5.6.3.	La conjunción de lo nomotético y lo idiógráfico. La relación acontecimiento-acción-valor-decisión.....	184
5.6.4.	La concordancia de valores y sentimientos. La relación de apego entre valor y sentimiento como experiencia sentida del valor.....	190
5.7.	Consideraciones finales: La objetividad tiene que ser "comprensiva" y la complejidad objetual es principio de investigación pedagógica.....	193
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	196

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.....	205
6.2.	Delimitación técnica de "estudiante".....	208
6.2.1.	Delimitación por el uso común (estudiante no es lo mismo que alumno).....	209
6.2.2.	Delimitación por la actividad (estudiante no es simplemente la persona que estudia).....	209
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).....	210
6.2.4.	Estudiante es persona que cursa estudios.....	211
6.3.	Delimitación técnica de "estudiar".....	212
6.3.1.	Delimitación por el uso común (estudiar es tratamiento especial de la información escrita, cualquiera que sea su soporte tecnológico).....	212
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).....	214
6.3.3.	Delimitación por la significación que se atribuye a la actividad (estudiar no es profesionalizar, sino dominar la información dada).....	216
6.3.4.	Estudiar es dominio de información escrita por medio de actividades pertinentes.....	218
6.4.	En contra de la falsedad del "estudiar".....	218
6.4.1.	Exposición de la tesis.....	219
6.4.2.	Justificación de la tesis.....	220
6.4.3.	Objeciones a la tesis.....	221
6.5.	La idea de investigación: Plantear el proyecto como investigación de un problema definido desde el marco teórico.....	225
6.5.1.	Identificar el problema de investigación.....	225
6.5.2.	Definir el problema de investigación.....	226
6.5.3.	Elaborar el marco teórico.....	226
6.5.4.	Formular el problema.....	227

6.6.	El marco general de la investigación: ¿Explicación o comprensión de los problemas de la educación?.....	229
6.6.1.	Arbitrariedad metodológica de separar <i>a priori</i> la explicación y la comprensión.....	229
6.6.2.	La dicotomía entre explicación y comprensión crea un problema de incoherencia en la lógica de la ciencia.....	230
6.6.3.	La comprensión es un problema intrínseco de la explicación del ámbito que se investiga.....	231
6.6.4.	El estatus de las entidades teóricas.....	232
6.6.5.	Momentos específicos de la investigación.....	233
6.7.	La definición del problema de investigación: La comprensión de educación como objeto de conocimiento.....	234
6.7.1.	Objeto de conocimiento funciona como estipulación no inventiva del término educación.....	235
6.7.2.	Preocupación indirecta y directa por el conocimiento de la educación.....	236
6.7.3.	Conflictos de base en el conocimiento de la educación.....	237
6.7.4.	El conocimiento como objeto de educación y la educación como objeto de conocimiento.....	239
6.8.	El conocimiento de la educación como problema de investigación: ¿Experiencia práctica, subalternación o autonomía?.....	240
6.8.1.	La subalternación es más que dependencia disciplinar.....	245
6.8.2.	La tesis de la subalternación necesita suplementación.....	246
6.8.3.	La autonomía funcional y dependencia disciplinar son condiciones de la Pedagogía.....	248
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.....	252
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	257

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.....	267
7.2.	La racionalidad de la investigación disciplinar y el conocimiento institucionalizado de la educación.....	268
7.3.	Teoría de la educación como disciplina a investigar: La investigación de la disciplina.....	271
7.3.1.	Corriente marginal. El sentido unívoco de la Teoría de la educación como "Teorías filosóficas de la educación".....	274
7.3.2.	Corriente de subalternación. El triple sentido de la Teoría de la educación.....	275
7.3.3.	Corriente autónoma. La doble acepción de la Teoría de la educación, como nivel de análisis epistemológico y como disciplina académica sustantiva.....	280
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.....	293
7.4.1.	Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación.....	294

7.4.2.	Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación.....	296
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.....	298
7.4.4.	Investigaciones de Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía.....	300
7.4.5.	La significación del conocimiento de la educación.....	302
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.....	309
7.5.1.	El contenido de la disciplina académica y de la asignatura de plan de estudios.....	309
7.5.2.	La sistemática de disciplinas.....	312
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.....	316
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	323

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.....	331
8.2.	Desarrollo administrativo de la cátedra.....	332
8.2.1.	Primera etapa: Dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía en 1932.....	332
8.2.2.	Segunda etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.....	334
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.....	335
8.2.4.	Cuarta etapa: La transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía general, al amparo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983.....	337
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.....	346
8.3.	Crisis de la universidad, extensión universitaria e innovación.....	352
8.4.	Posicionamientos estratégicos, escenarios de extensión universitaria y ejes de innovación vinculados a la educación.....	357
8.5.	Orientación de los recursos de investigación: Los modelos de organización de la política científica y educativa como condicionantes.....	364
8.5.1.	El énfasis en el desarrollo tecnológico y en la innovación.....	364
8.5.2.	Valor estratégico de desarrollo tecnológico.....	367
8.5.3.	Modificación de la financiación y de la promoción de la investigación, atendiendo a la innovación.....	368
8.5.4.	Regionalización de la política de IDTi.....	371
8.5.5.	La diferenciación de las políticas de IDT.....	372

3. TEXTO CONTRAPORTADA

Es objetivo de la Pedagogía 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 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 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.

Teoría de la educación, metodología y focalizaciones **La mirada pedagógica**



Teoría de la educación,
metodología y focalizaciones
La mirada pedagógica
José Manuel Touriñán López
Rafael Sáez Alonso

Autores
José Manuel Touriñán López
Rafael Sáez Alonso

ISBN: 9788497459259
Páginas: 448
Formato: 17 x 24 cm
Idioma: Castellano
P.V.P.: 28 €

Es objetivo de la Pedagogía 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 práctica en cada acción educativa concreta. Se trata de generar conocimiento teórico, tecnológico y práctico que permita describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito “educación”, atendiendo 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 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.

Ya a la venta en
formato papel
www.bibloworld.com

Ya a la venta en
formato electrónico
www.netbiblo.com



www.netbiblo.com

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela