

Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina

Antonio Rodríguez Martínez
Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

El trabajo trata de establecer los límites de la Teoría de la Educación, teniendo como marco de referencia el conocimiento de la Educación y partiendo de la tesis de que la Teoría de la Educación es parte de ese conocimiento. En este sentido, según entendamos este conocimiento vamos a poder construir la Teoría de la Educación de una forma u otra. Para ello analizamos la evolución del conocimiento de la educación desde un esquema de interpretación basado en el Modelo de Crecimiento del Conocimiento del que deducimos tres formas de entender el ámbito de realidad Educación que van a dar lugar a tres mentalidades diferentes. Teniendo presente que desde cada una de ellas la Teoría de la Educación se entiende de forma distinta, como Filosofías de la Educación, como Teorías Interpretativas o como Disciplina Académica Sustantiva de la Pedagogía como Disciplina Científico Autónoma. El trabajo concluye en que al ser todas conocimiento de la educación pueden dar lugar a entender de tres maneras la Teoría de la Educación, pero realmente solamente se debe entender como teoría de la Educación a aquella que se construye a partir de la Disciplina Científico Autónoma de la Educación, de la Pedagogía como ciencia. Centrándose la Teoría de la Educación en la Intervención Pedagógica General y las dimensiones generales de intervención.

PALABRAS CLAVE. Conocimiento de la Educación, Pedagogía, Teoría de la Educación, Pedagogía General, Filosofías de la Educación, Teoría Interpretativa, Teorías Prácticas, Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación, Ciencia de la Educación, Ciencias de la Educación

ABSTRACT.

This work tries to establish the limits of Theory of Education within the framework of Knowledge Education, as well as considering that Theory of Education is part of that knowledge. In this sense, depending on the way we consider or understand such Knowledge, we can put together Theory of Education in one way or another. With this purpose, in this work we analyse the evolution of Knowledge Education from an interpretative scheme based on the "Knowledge Growing Paradigm", out of which we de-

duce three ways to understand Education, what will logically result in three different approaches. Thus, we should bear in mind that, from each one of these, Theory of Education is interpreted differently: as Philosophies of Education, as Interpretative Theories, or as an Academically Substantive Subject of Pedagogy, being the latter an Autonomous Scientific Subject. This work concludes by stating that, since the three of them are Knowledge Education, they can make us to understand Theory of Education in three diverse ways, but, actually, it should only be understood as Theory of Education the one that is constructed from the Education Scientific Autonomous Subject, i.e. from Pedagogy as Science. Moreover, Theory of Education should focus in General Pedagogy Intervention and in the intervention's general dimensions.

KEY WORDS. Knowledge Education, Theory of Education, General Pedagogy, Philosophies of Education, Interpretative Theory, Practical Theories, Education Knowledge Growing Paradigm, Science of Education, Sciences of Education.

Establecer los límites y definir la Teoría de la Educación es una tarea que necesariamente lleva a tener que analizar la evolución del conocimiento de la educación. El motivo no es otro que el de partir de la siguiente premisa: la Teoría de la Educación es parte del conocimiento de la Educación, por tanto, según sea este conocimiento la Teoría de la Educación será entendida de una u otra forma.

Si bien esto es cierto, también lo es que el conocimiento de la Educación varía en función de la forma en que se entienda el su objeto de estudio. Por consiguiente, para conocer como evoluciona el conocimiento de la Educación entendemos necesario identificar las distintas formas de entender la Educación como objeto de conocimiento, puesto que en función de esto último se podrán construir distintas formas de conocer la Educación y de ellas diferentes modos de entender la Teoría de la Educación.

Por ello partiendo de los trabajos que dirigidos por el profesor José M. Touriñán se vienen realizando desde la década de los 80 en la Universidad de Santiago de Compostela (Touriñán, 1987a; 1987b y 1989, Touriñán y Rodríguez, 1993; Rodríguez Martínez, 1989 y 1995) vamos a dividir el trabajo en las siguientes partes:

- 1.- El conocimiento de la Educación.
- 2.- La Teoría de la Educación como Filosofías de la Educación.
- 3.- La Teoría de la Educación como Teoría Interpretativa, Teoría Práctica o Filosofía de la Educación.
- 4.- La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva.

1.- El conocimiento de la Educación.

Para definir la Educación como Objeto de conocimiento es necesario analizar los diferentes modelos de evolución del conocimiento de la educación, porque mantene-mos que este tipo de análisis deben dar lugar a esquemas de interpretación que nos permitan comprender la diferente consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. Es decir, descubrir las propiedades que nos permitan caracterizar los diferentes momentos de la consideración de la educación como objeto de conocimien-to. En otras palabras, saber cuales son las propiedades que definen a la educación como objeto de conocimiento en los diferentes momentos y, además, como se justifica que esa es la investigación que tiene que realizarse del objeto de conocimiento educa-ción (Tourriñán, 1987a y e; Tourriñán y Rodríguez, 1993). Este tipo de planteamientos se establecen ordinariamente bajo la denominación genérica de 'paradigmas de inves-tigación' (cfr. Gage, 1963; Masterman, 1970; Bachelard, 1973; Khun, 1978 y 1979).

En definitiva, entendemos que la educación como objeto de conocimiento no fue entendida siempre del mismo modo, por tanto, las diferentes formas de entender la educación producirán distintos tipos de conocimiento de dicha realidad y estos distin-tos tipos de entender el conocimiento de la educación dan lugar a diferentes maneras de construir la Teoría de la Educación.

Si bien hay diferentes modelos que tratan la evolución del conocimiento de la edu-cación como son, principalmente, los modelos bibliométricos y bibliográficos (Esco-lano, 1983; Pérez Alonso-Geta, 1985), el Modelo Tradicional (Avanzini, 1977) y el Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación (Tourriñán, 1987a), en este trabajo vamos a partir directamente de este último, por entender que nos acerca más a la realidad que queremos explicar.

Así, si profundizamos en las formas de entender la educación a lo largo de la histo-ria vemos que se vienen produciendo dos posiciones.

En primer lugar, podemos hablar de que sobre la educación hay una preocupación indirecta, es decir, que el estudio se produce dentro de otras preocupaciones intelectu-ales. En este caso, al mismo tiempo que analizamos la sociedad, principalmente, estudiamos la educación como parte de esa sociedad. En otras palabras, cuando se describen diferentes sociedades, reales o ficticias, describimos el tipo de educación, que en coherencia con esa estructura social, se desarrolla en dichas sociedades. Este tipo de educación, está relacionada, entre otras, con los grandes tratados cosmovision-arios, en los que se define la sociedad ideal y, por consiguiente, el tipo de educación que se debe desarrollar para alcanzarla, es decir, en que valores se deben formar los miembros de esa sociedad para alcanzar la sociedad ideal. Estamos, por tanto, hablan-do de un conocimiento de tipo filosófico cosmovisionario.

En segundo lugar, frente a este tipo de conocimiento aparece otra forma de enten-der la educación como objeto de conocimiento, frente a esa preocupación indirecta aparece una preocupación directa, que entiende que la educación debe ser objeto de

estudio específico, por tanto, independiente de otras preocupaciones intelectuales. Se busca, en este caso, construir un conocimiento de la educación de tipo científico frente al conocimiento filosófico de la postura anterior.

Este posicionamiento parte del convencimiento de que los fenómenos y acontecimientos educativos son diferentes a los acontecimientos y fenómenos de otros ámbitos de la realidad, en otras palabras, la educación es entendida como un ámbito de realidad susceptible de ser conocido y, como apuntamos, de conocimiento científico. Pero este posicionamiento da lugar a dos tendencias que, como veremos más adelante, dan lugar a dos formas de explicar y entender la educación como objeto de conocimiento.

La primera de ellas, entiende que si bien los fenómenos y acontecimientos educativos son distintos a otros fenómenos y acontecimientos de otros ámbitos de realidad, estos son también complejos que se pueden descomponer en fenómenos o acontecimientos más simples, que ya serían fenómenos que se producen en otros ámbitos de la realidad y, por tanto, de otros objetos de conocimiento. Es decir, que los fenómenos educativos son exclusivos de la Educación, pero estos son complejos, son resultado de la agrupación de otros más simples, que son iguales a los que se producen en otras realidades diferentes a la educativa, como son las relativas a la conducta, a las relaciones sociales, a la salud, a la vida, a la economía, etc.

Por tanto, un fenómeno educativo está compuesto fundamentalmente de fenómenos simples relacionados fundamentalmente con la conducta, con las relaciones interpersonales y de poder, con la salud, con la cultura, etc. De ahí que el conocimiento de la educación se pueda construir, desde esta perspectiva, recopilando 10 que los diferentes conocimientos elaboraron sobre los fenómenos simples que dan lugar a los acontecimientos y fenómenos educativos (Tourrián, Rodríguez y Lorenzo, 1999).

La segunda entiende, igualmente que la anterior, que los fenómenos y acontecimientos educativos son diferentes a los que se producen en otros ámbitos de la realidad, incluso pueden aceptar que estos sean complejos y se puedan descomponer en fenómenos más simples y que estos sean los mismos que se producen en los otros ámbitos de realidad. Pero a diferencia de la tendencia anterior, no consideran que se pueda estudiar, analizar y comprender la educación, como objeto -de conocimiento, desde las explicaciones que otros conocimientos hacen de esos fenómenos y acontecimientos simples, por 10 que es necesario construir un conocimiento propio, donde la explicación de los fenómenos educativos tenga significación intrínseca a la Educación.

Esto se debe, fundamentalmente, a que los fenómenos y acontecimientos educativos tienen características y propiedades diferentes a los fenómenos y acontecimientos de otras realidades y otros objetos de estudio. Aun en el caso de que estos se puedan descomponer en fenómenos más simples, que sean iguales o similares a los fenómenos de esos otros ámbitos de la realidad. Porque en este último caso, esta adición de fenómenos da lugar a otro fenómeno (educativo) que tiene propiedades y características diferentes a la simple suma de los fenómenos en los que se puede dividir. Esta forma

de entender la Educación es la misma que permite diferenciar, en términos generales, los fenómenos físicos de los fenómenos químicos, mientras que en los primeros las propiedades de la unión de dos o más elementos son las mismas que la suma de los elementos que componen la unión, en los segundos, el producto de dicha unión es un fenómeno nuevo con propiedades y características diferentes-a las de los elementos que lo componen, por tanto, no vale con conocer los elementos simples para explicar el nuevo elemento, sino que hay que elaborar una nueva explicación para dicho elemento.

En definitiva, desde este punto de vista, se entiende que es necesario construir un conocimiento de la educación que tenga en cuenta las características de su objeto de estudio la educación.

En resumen, podemos decir, por tanto, que a lo largo de la historia se produjeron y producen tres formas distintas de construir el conocimiento de la educación, pero en realidad son tres formas diferentes de entender la educación como objeto de conocimiento, de entender la educación como ámbito de realidad. Pero debemos indicar que todos ellos son conocimientos de la educación, porque todos tratan de explicar, analizar y comprender los fenómenos y acontecimientos educativos.

Como apuntábamos al principio de este trabajo, partimos para analizar la evolución del conocimiento de la educación y, por consiguiente, la forma de entender la educación como objeto de conocimientos del Modelo de Crecimiento del Conocimiento de la Educación (Tourriñán, 1987a). Este modelo parte de la premisa de entender la evolución del conocimiento, en nuestro caso el conocimiento de la educación, de un modo analógico a un organismo vivo, que se autorregula y se transforma para adaptarse a las cambiantes circunstancias de su medio.

En este sentido, el conocimiento de la educación crece, dando un determinado tipo de respuestas (conocimientos de la educación) en función de cómo se entienda la educación como objeto de conocimiento, es decir, que las respuestas se adaptarán a la tendencia, de las tres que comentamos anteriormente, que elija el especialista en el campo educativo. Así, desde este modelo se pueden distinguir tres corrientes o mentalidades en la evolución del conocimiento de la educación. Mentalidades que podemos denominar, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento del siguiente modo (Tourriñán 1987a):

- a) Corriente marginal o experiencial.
- b) Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación.
- c) Corriente autónoma o de la ciencia de la educación.

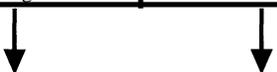
Cada una de estas corrientes se distingue de las otras por su respuesta a las siguientes cuestiones:

- 1) la consideración de la educación como objeto de estudio,
- 2) el tipo de conocimiento a obtener para saber educación,
- 3) el modo de resolver el acto de intervención,

4) la posibilidad o no de estudio científico y de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes ha aportado conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. El discurso pedagógico de cada corriente establece para la intervención una relación teoría-práctica diferente, que caracteriza la función pedagógica. El discurso pedagógico, la función pedagógica y la intervención pedagógica se entienden de modo distinto en cada corriente, porque las respuestas a los criterios, configuran mentalidades pedagógicas distintas, tal como se expresa en el cuadro que viene a continuación (Tourinán, 1989; cfr. Tourinán y Rodríguez, 1993):

CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

CRITERIOS DISCRIMINANTES	MARGINAL	SUBALTERNADA	AUTÓNOMA
La consideración que hacen de la educación como objeto de estudio.	La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica.	La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras.	La educación es un objeto de estudio genuino que permite generar conceptos propios del ámbito.
El tipo de conocimiento que debe obtenerse para saber educación.	El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables.	El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados prácticamente desde la educación.	El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso.
El modo de resolver la intervención.	La intervención se resuelve experiencialmente.	La intervención se resuelve prescribiendo reglas validadas con las teorías interpretativas.	La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas.
La posibilidad del estudio científico de la educación.	No es posible el estudio científico de la educación porque es una actividad práctica y singular.	Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación.	Es posible la ciencia de la educación. Hay Pedagogía como construcción científica con conceptos propios.
			
<p>MENTALIDADES PEDAGÓGICAS DISTINTAS</p> <p>Generan contenido diferente para los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Función Pedagógica -Intervención Pedagógica -Discurso pedagógico 			

A los efectos de este trabajo, entendemos mentalidad como sinónimo de 'weltanschauung', cosmovisión, concepción general de la educación. La corriente es, pues, el marco de interpretación de cómo es el conocimiento de la educación. Es la concepción que se tiene del conocimiento de la educación: marginal, subalternado y autónomo. La Función Pedagógica se identifica con el ejercicio de tareas cuya realización requiere

competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. El Discurso Pedagógico se entiende como el conjunto ordenado de razonamientos con fundamento en el conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función pedagógica para la que se está habilitado. Por último, la Intervención Pedagógica se define como el acto intencional en orden a realizar fines y medios que se justifican con el conocimiento de la educación.

En conclusión, cada una de estas mentalidades produce un tipo especial de conocimiento de la educación, por tanto, como apuntábamos al principio, de cada uno de estos conocimientos de la educación obtendremos, también, diferentes formas de construir la Teoría de la Educación, como veremos a continuación.

2.- La Teoría de la Educación como Filosofías de la Educación.

En este caso, vamos a identificar la Teoría de la Educación en la mentalidad Marginal, también denominada experiencial, filosófico-deductiva o hermenéutico-dialéctica (Castillejo, 1985; Quintanilla, 1978; Touriñán, 1989).

En esta corriente el conocimiento de la educación se centra en el estudio de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula 'a priori'. O dicho de otro modo, se centraría en «el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres» (Touriñán, 1989; cfr. Fullat, 1979; Touriñán, 1987a; García Aretio, 1989).

Es un conocimiento filosófico, donde el estudio de la educación no es un estudio genuino, sino que es una parte de otras preocupaciones intelectuales. Este tipo de conocimiento se construye a partir de la idea de que la educación, como nos dice D. Morando (1969, p. 9) «es una actividad finalística. Es un proceso espiritual, y el espíritu no aparece por error». La Pedagogía, como conocimiento de la Educación, 10 que debe resolver fundamentalmente en su inicio es el problema de su fin. Pero no sólo este conocimiento es esencialmente filosófico, sino que también tiene fundamentación filosófica la justificación de los medios y de 10 que se va a enseñar, reduciéndose la práctica a la experiencia personal y a ciertas cualidades innatas. Es decir, que la Pedagogía, en esta mentalidad, es un conocimiento teórico sobre la justificación del fin de la educación y el estudio normativo de los fines, presenta, asimismo un aspecto práctico que se centraría en establecer reglas o normas que faciliten la enseñanza. En este sentido, no es de extrañar que se entienda la educación como un arte, es decir, «no es posible determinar qué cosa se debe enseñar sin una ciencia del hombre y de su fin educativo; mientras que, sin embargo es posible enseñar de hecho, y también óptimamente, sin saber ni sistemática ni científicamente cómo se enseña» (Morando, 1969, p. 14).

Por consiguiente, la capacidad de esta mentalidad para generar principios de intervención es escasa. En primer lugar, porque en esta corriente la relación teoría-práctica

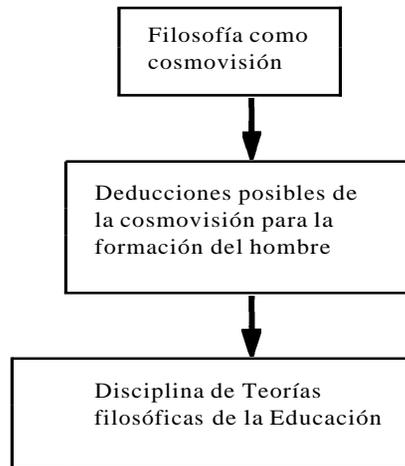
es extrínseca. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y las recomendaciones generales para la actuación y la práctica se realizaría en la misma medida en que se conociera que el objetivo a lograr era una determinada finalidad de vida deseable. En una concepción de este tipo, la práctica es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción, porque la teoría tiene como función el identificar una meta y no el explicar el modo de intervenir. A lo sumo, entre la teoría (fines de vida deseables como metas a alcanzar) y la práctica se puede producir una vinculación externa. La práctica cuando tiene éxito se une a la teoría, en este sentido suele decirse que una buena práctica porque nos permite alcanzar la meta; pero nunca se afirma que es una buena práctica porque la teoría nos explica lo que se tiene que hacer.

En segundo lugar, porque los estudios, como ya apuntamos, se centran en los fines de vida deseables, en establecer en que fines de vida deben formarse los hombres, no se centran en las metas pedagógicas ni en las reglas de intervención.

Y, en tercer lugar, porque la educación se entiende como justificación moral de conductas singulares, con lo cual toda la fuerza del discurso se fundamenta en la justificación moral y en la experiencia particular de la forma de actuar que alcanzó éxito; y no en la explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales. Lo que suele generar posiciones contradictorias en las propuestas de actuación, porque mi conocimiento acerca de la intervención concreta puede ser anulado con la experiencia personal de otro respecto de su regla de intervención. Como nos dice el profesor J.M. Touriñán (1989) en esta corriente no existen pautas intersubjetivables que nos permitan analizar las diferentes reglas de intervención.

Por tanto, la función pedagógica en esta mentalidad se considera como una función meramente práctica en un doble sentido. Es práctica en el sentido moral del término, porque el modo de intervenir se justifica moralmente. Y, es práctica, porque es precisamente la misma práctica la que corrige su modo de intervenir, o dicho de otro modo, el profesional de la educación bajo este planteamiento solo puede discernir acerca de su función a través de su intuición y su experiencia (Touriñán, 1987a y 1989; Vázquez Gómez, 1980 y 1984; García Carrasco 1983 y 1984).

Pues bien, si el conocimiento a obtener en esta corriente es el estudio normativo de los fines de vida deseables o las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postulara como 'a priori', está claro que la teoría de la educación se identificará con las Filosofías o Teorías Filosóficas de la educación, que tendrían la siguiente estructura disciplinar (Touriñán, 1989; cfr. Touriñán y Rodríguez, 1993):



Esto nos lleva a identificar, en esta corriente, la Teoría de la Educación con las Teorías Filosóficas de la Educación y, por consiguiente, la Teoría de la Educación se entendería como la disciplina de las Teorías Filosóficas de la Educación. Ejemplos de esta forma de entender la Pedagogía General son las obras de D. Morando *Pedagogía*, o la del prof. O. Fullat *Filosofías de la Educación*.

Pero debemos tener en cuenta, que la propia evolución del conocimiento de la educación nos dice que las Teorías Filosóficas de la Educación constituyen una disciplina específica. Por tanto, considerar la Teoría de la Educación como las Teorías Filosóficas de la Educación sería un modo impreciso de hablar, sobre todo, si diferenciamos las racionalidades de conocimiento (Hirts, 1974; Broudy, 1977; Toulmin, Rieke y Janik, 1979; Touriñán, 1987a y 1989).

Decir, finalmente, que la cuestión no está en la existencia de una disciplina de Filosofías de la Educación. La cuestión es que si por el hecho de existir una disciplina de este tipo no pueda haber otra denominada Teoría de la Educación. En la actualidad el desarrollo del conocimiento de la educación nos permite entender la existencia de un campo de investigación específico que es competencia de las Teorías Filosóficas de la Educación y que se puede constituir en una disciplina académica diferenciada del resto de las disciplinas educativas.

3.- La Teoría de la Educación como Teoría Interpretativa, Teoría Práctica o Filosofía de la Educación.

En este caso, vamos a identificar la Teoría de la Educación en la mentalidad subalternada, denominada también interdisciplinar, de los estudios científicos de la educación o analítico técnica (Belth, 1971; Walton, 1971; Quintanilla, 1978, Touriñán, 1987a; García Aretio, 1989).

En esta corriente la educación es un objeto de estudio genuino, cuyo objetivo principal es guiar la acción. Ahora bien, la educación es simplemente un marco de referencia que se resuelve utilizando las disciplinas generadoras, es decir, el conocimiento de la educación se resuelve desde cada una de sus dimensiones particulares (fenómenos simples que componen el fenómeno educativo), con el soporte de disciplinas con una estructura teórico-conceptual consolidada.

Es el ámbito de estudio de las Ciencias de la Educación que se pueden definir como el «conjunto de disciplinas que estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y de los hechos educativos» (Mialaret, 1977, p. 32), esto es así, por la complejidad de los fenómenos y los hechos educativos que sólo se pueden resolver, en opinión de G. Mialaret (1977, pp. 78-81), recurriendo a aquellas ciencias que analizan las diferentes condiciones y factores que inciden o que constituyen ese hecho o fenómeno educativo.

El conocimiento de la educación que se obtiene, en esta corriente, es subalternado porque la validez de las reglas construidas para intervenir viene dada por la validez de las vinculaciones establecidas en las disciplinas generadoras (Tourrián, 1987b). O dicho de otro modo, los términos educacionales no significan nada sustancialmente distinto a lo que significan en las disciplinas generadoras que los utilizan (ya que cada una explica la parte del fenómeno educativo que le incumbe), es decir, no tienen significación intrínseca al ámbito educativo. Es precisamente en este sentido, en el que los partidarios de esta mentalidad mantengan que no es posible una ciencia autónoma de la educación, ya que el conocimiento de la educación no es un conocimiento como el de las demás disciplinas científicas, porque el conocimiento de la educación es un tipo de conocimiento que se obtiene de la utilización de los conocimientos de las disciplinas consolidadas, como pueden ser la Biología, la Psicología, la Sociología, etc. (Price, 1963; Durkheim, 1966; Hirst, 1966; García Hoz, 1973 y 1980; O'Connor, 1971; Silberman, 1971).

En esta mentalidad el tipo de conocimiento que hay que obtener para saber educación es un conocimiento de los medios para fines dados o elaborados prácticamente desde el sistema (social y moralmente sancionados como buenos aquí y ahora para la educación). De esto podemos deducir, por tanto, dos posturas diferentes dentro de esta mentalidad. Ambas coinciden en que el conocimiento de la educación tiene como objetivo principal la prescripción de reglas de intervención. Se diferencian en que mientras unos defienden que los fines son dirigidos o propuestos por la sociedad y, por tanto, el conocimiento de la educación debe centrarse en elaborar los medios o aplicaciones técnicas que nos permitan alcanzar esos fines (O'Connor, 1971 y 1973; Tourrián, 1987a). Otros defienden que los fines pueden ser elaborados prácticamente desde el sistema educación y, por tanto, el conocimiento de la educación debe centrarse en la elaboración de teorías prácticas, entendidas como construcciones racionales de acción que combinan las metas o expectativas moral y socialmente sancionadas como metas educativas (elaboradas prácticamente como buenas aquí y ahora para el educando) y

los medios adecuados para alcanzar esas metas, validados por las teorías interpretativas (Hirst, 1966, 1967 Y 1974; Touriñán 1987a).

En esta concepción, al contrario que en la corriente anterior, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa. Las teorías explican e interpretan las vinculaciones que se dan entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo, y la práctica se concibe como la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Además, en esta corriente, como implícitamente se puede deducir de lo dicho, entre la teoría y la práctica se encuentra la tecnología, entendida como el proceso de prescripción de reglas de intervención para alcanzar metas.

En este sentido, la práctica ya no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción. Porque la teoría tiene como función explicar el modo de intervenir, estableciendo las vinculaciones entre condiciones y efectos que constituyen una intervención, una vez aceptado que el marco teórico interpretativo se adecúa a la meta educativa dada o elaborada práxicamente. Pero, en esta corriente, la práctica no rige a la teoría, en dicho contexto de justificación de la acción, porque la teoría interpretativa se valida en su propio ámbito (no en el de la educación), que es el ámbito de realidad de la disciplina generadora de la cual proviene.

De esto se puede deducir que en esta corriente la pedagogía es más un conocimiento tecnológico que valida su tecnología subalternada por medio de las teorías de las disciplinas generadoras, es decir, porque los términos educacionales no tienen, como apuntamos, significación intrínseca, porque lo que está validado en las disciplinas generadoras queda validado para la educación (Touriñán, 1987a; García Carrasco, 1988).

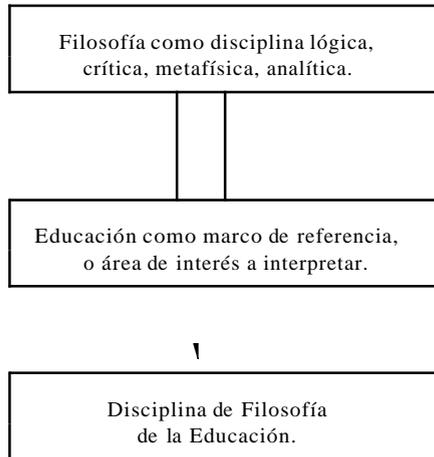
En este sentido, la función pedagógica se considera como una tarea susceptible de conocimiento científico. Es una función especializada que tiene como objetivo elaborar reglas de intervención educativa, validada por medio de las vinculaciones que las diferentes teorías interpretativas de las disciplinas generadoras establecen entre las condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo. En este caso, la intervención ya no se resuelve con la intuición y la experiencia, sino que se resuelve utilizando los principios de las disciplinas generadoras.

Teniendo en cuenta, por una parte, que el conocimiento de la educación de esta corriente es un conocimiento de medios para fines dados o elaborados práxicamente desde el sistema educación y, por otra, las distintas formas de conocimiento que se pueden aplicar manteniendo esta concepción de la educación, entendemos que la Teoría de la Educación, como parte del conocimiento de la educación, puede identificarse de tres formas distintas.

3.1.- La Teoría de la Educación como Filosofía de la Educación.

La Filosofía de la Educación no debemos confundirla con la disciplina de Teorías Filosóficas de la Educación de la corriente marginal. El estudio filosófico no es un estudio normativo de los fines (cosmovisión), sino que ahora, manteniendo la concep-

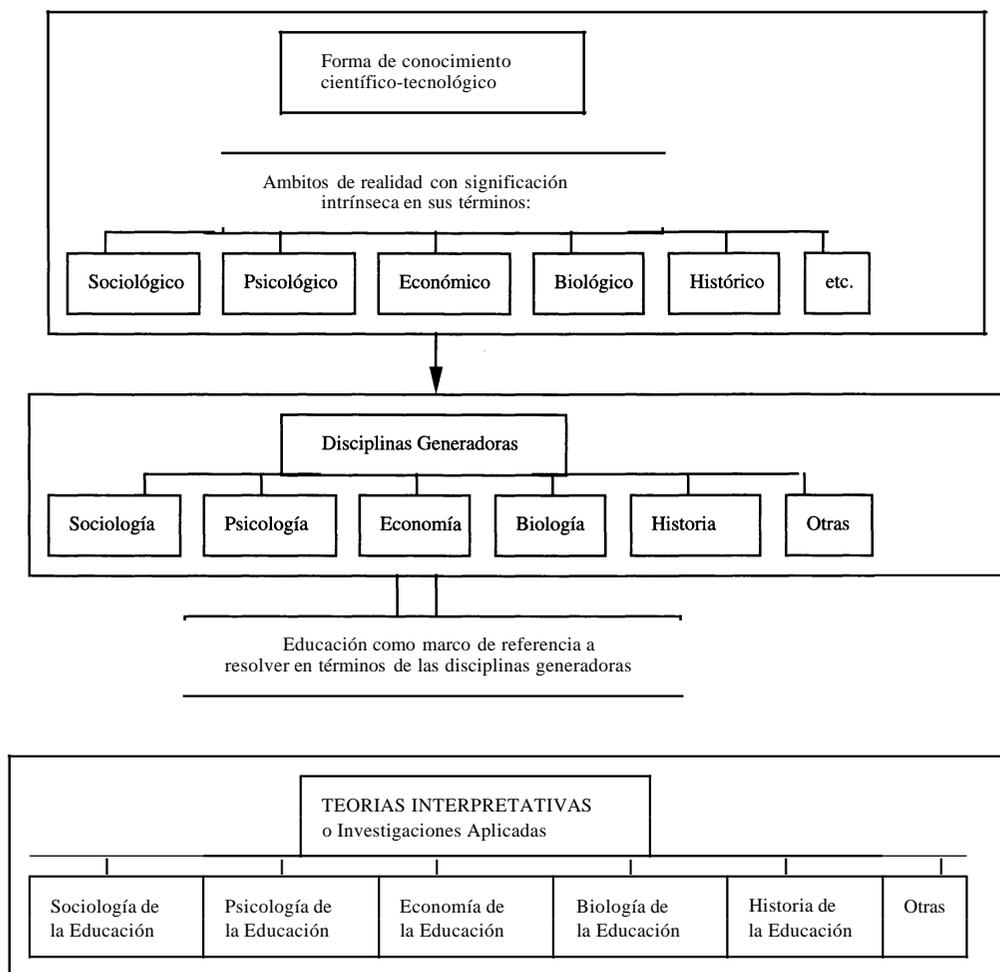
ción de esta corriente, la educación es un marco de referencia que se resuelve en términos de la disciplina generadora, en este caso, la Filosofía como disciplina lógica, analítica, crítica o metafísica, que interpreta la educación, respectivamente, como un problema lógico, lingüístico, crítico o metafísico (Nordembo, 1979, Suchodolski, 1979; Ibáñez Martín, 1982; Quintana, 1982). Por tanto, la Teoría de la-Educación sería un tratado especial de filosofía, No se especializa la tarea, 10 que se especializa es la disciplina. Su estructura disciplinar es la siguiente (Tourriñán, 1989, p. 12):



Al identificarla como Filosofía de la Educación, entendemos que o bien la Teoría de la Educación desaparece o, de no desaparecer, tendría que ser entendida como «Pedagogía Fundamental».

3.2.- La Teoría de la Educación como Teoría Interpretativa.

La teoría de la educación se identifica, en este caso, con las teorías que se elaboran sobre la educación desde las distintas disciplinas generadoras, desde las disciplinas científicas que estudian los fenómenos simples en los que se pueden descomponer el fenómeno educativo. Al igual que en el caso anterior en el que la teoría de la educación era un tratado especial de Filosofía, las teorías interpretativas son tratados especiales de las distintas disciplinas generadoras (la Sociología, la Psicología, la Economía, la Antropología, la Biología, la Historia, etc.). Todas estas disciplinas generadoras tienen una estructura teórico-conceptual consolidada bajo la racionalidad científico-tecnológica y explican la actividad educativa a partir de los términos y conceptos que desarrollan para conocer su propio ámbito de realidad. Por tanto, existirán tantas teorías interpretativas como disciplinas generadoras estudien el ámbito de realidad educación. Su estructura disciplinar es la siguiente (Tourriñán, 1989, p. 13; cfr. Tourriñán y Rodríguez, 1993)



Identificar la Teoría de la Educación, con las teorías interpretativas es anular el sentido y en cierta medida la existencia de una disciplina académica de Teoría de la Educación, fundamentalmente, porque sólo cabrían dos alternativas (Tourrián, 1989):

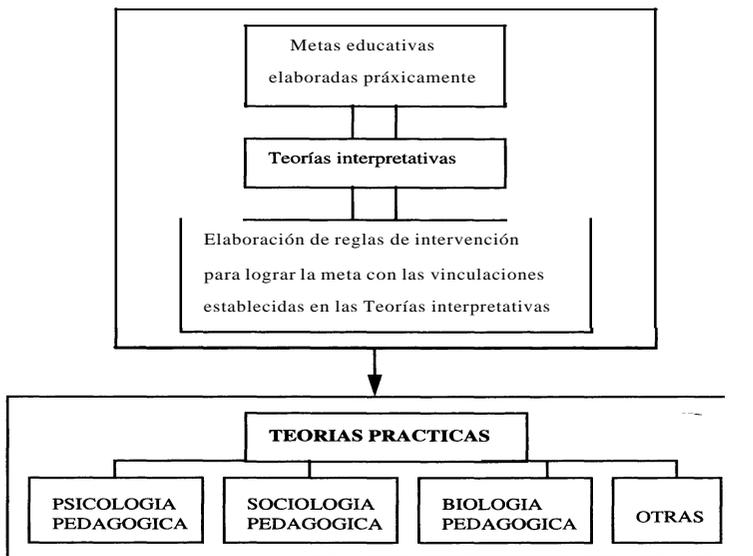
1) La disciplina de Teoría de la Educación no tendría sentido al carecer de contenido, porque cada teoría interpretativa elaboraría su disciplina de la educación, siendo esta la encargada de impartir su correspondiente conocimiento teórico.

2) La Teoría de la Educación se podría reducir, en todo caso, a ser un compendio resumido de los diferentes conocimientos de las distintas teorías interpretativas. Sería, sin más, una introducción a los conocimientos de las teorías interpretativas, que se darían de forma más ampliada y profunda en cada una de dichas disciplinas. Se reduciría a una asignatura de introducción a las ciencias de la educación, porque carecería de un campo de investigación específico, ya que, precisamente, ese campo sería competencia de los especialistas en las disciplinas generadoras.

En este caso, entendemos que cada Teoría Interpretativa puede ser considerada como una disciplina diferente, donde cada una analiza el hecho educativo desde la disciplina científica de la que procede. Serían, por tanto, el conjunto de disciplinas que podemos englobar con el nombre de Ciencias de la Educación, pero cada una con una estructura disciplinar propia.

3.3.- La Teoría de la Educación como Teoría Práctica.

Entendemos las teorías prácticas como construcciones racionales que dirigen la acción, combinando las metas o expectativas social o moralmente sancionadas, como metas educativas aquí y ahora para el educando, con los medios validados por las teorías interpretativas. Debemos decir que este tipo de construcciones no son exclusivas del ámbito de la educación, sino que se dan en todos aquellos ámbitos sobre los que existan expectativas sociales. En este sentido, al haber expectativas sobre la educación este será siempre un campo abonado para el desarrollo de este tipo de construcciones. La estructura de las teorías prácticas sería la siguiente (Tourinán, 1987a y 1989; cfr. Tourinán y Rodríguez, 1993):



El problema que presenta el identificar la teoría de la educación con las teorías prácticas, es que estas no son disciplinas académicas, porque son formas de dirigir la acción (Hirst 1966; Quintana, 1977; Quintanilla, 1978; Moore, 1980; García Carrasco, 1983 y 1984; Tourinán, 1987a). Desde esta perspectiva se entiende que las disciplinas académicas que construyamos en el campo de la educación tienen estructura de teoría práctica, por tanto, desde el punto de vista de la educación, como ámbito de realidad con significación intrínseca, es imposible el demarcar su campo disciplinar, puesto

que quien lo determina en cada caso son las teorías interpretativas que sirven de base para la construcción de dichas teorías prácticas.

Al identificar el conocimiento de la educación con las Teorías Prácticas la Teoría de la Educación se entiende como una teoría práctica, también denominada Pedagogía Sistemática, ejemplos de esta forma de entender la Pedagogía General son las obras de R. Hubert *Tratado de Pedagogía General*, de J. Gottler *Pedagogía Sistemática*, R. Nassif *Pedagogía General*, etc. (Gottler, 1965; García Hoz, 1973; Hubert, 1970; Nassif, 1975; Henz, 1976).

Del estudio de la corriente subalternada tenemos que concluir, si no se confunden las disciplinas académicas sustantivas de la educación con las investigaciones teóricas del campo de la educación, que tanto la Filosofía de la Educación como las Teorías Interpretativas de la educación son investigaciones teóricas de la educación, que se elaboran a partir de las disciplinas generadoras y, por tanto, generan su propio campo disciplinar. y las teorías prácticas tienen demarcado su campo y, por consiguiente, su denominación, cuando se entienden como disciplinas, en función de la disciplina generadora que interpreta el ámbito de realidad educación.

Añadir finalmente, que la Teoría de la Educación como teoría práctica ha tenido y sigue teniendo gran vigencia, pero la cuestión es saber si este es el único modo de hacer Pedagogía.

4.- La Teoría de la Educación como Disciplina Académica Sustantiva.

El origen de esta corriente se puede encontrar en las posiciones, que sobre la educación, mantuvieron Herbart (1914), Dilthey (1965) y Nohl (1968) al tratar de elaborar un conocimiento donde los términos educacionales tuvieran significación intrínseca al ámbito de realidad educación. Donde los fenómenos educativos, aunque se puedan descomponer en fenómenos más simples, tiene unas características propias que son diferentes a la simple suma de los fenómenos que lo pueden componer. En esta mentalidad, por tanto, la educación ya no es un marco de referencia a resolver en los términos de las disciplinas generadoras, sino que es un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos.

Por consiguiente, la Pedagogía se entiende en esta mentalidad como una disciplina científica autónoma porque se construye en función de su propio objeto de estudio (la educación) utilizando la forma de conocimiento científico-tecnológica, al igual que las demás disciplinas científico autónomas más consolidadas como pueden ser la Física, la Biología, la Psicología, la Sociología, etc. Es decir, la Pedagogía como disciplina científica utiliza la racionalidad científico-tecnológica en el ámbito de la educación, entendida como realidad con significación intrínseca en sus términos (Bunge, 1981; Touriñán, 1989; García Aretio, 1989). Elaborando, por tanto, teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas de la educación.

Debemos tener presente que esta autonomía es funcional y, además, no es incompatible con la defensa del principio de dependencia disciplinar o relación interdisciplinar. Es funcional porque puede desarrollar su campo de conocimiento como resultado de las regulaciones internas del propio campo de conocimientos y no como resultado de las imposiciones o sugerencias que se le hagan desde otros campos que tengan una estructura teórica consolidada, es decir, que el marco teórico queda exclusivamente delimitado por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de los otros campos (Tourrián, 1989). Pero esto no impide, al igual que las demás disciplinas científicas, que pueda utilizar para desarrollar su conocimiento teorías de otras disciplinas. O sea, la Pedagogía como disciplina científica autónoma, puede utilizar, por ejemplo, a la Psicología, que también es una disciplina científico autónoma. Está claro que si falsea el conocimiento psicológico que utiliza, las conclusiones pedagógicas a las que llegue serán erróneas; pero si no lo falsea, la validez de las conclusiones no viene dado, como en la corriente subalternada, por la validez psicológica del conocimiento utilizado, porque la Pedagogía tiene sus propias reglas de validez que tienen significación intrínseca al ámbito, sino que dicha validez vendrá dada por las propias pruebas de validez de la Pedagogía. Esto no quiere decir otra cosa, que lo que esté probado en una disciplina autónoma no queda automáticamente probado en otra disciplina autónoma que utilice ese conocimiento de la primera.

La Pedagogía al igual que las demás disciplinas científicas, utiliza la forma de conocimiento científico-tecnológico, que epistemológicamente tiene tres niveles de análisis: El teórico, el tecnológico y el práctico. Es decir, se compone de teorías sustantivas de la educación que establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo, por medio de términos, enunciados y conceptos con significación intrínseca al ámbito educativo. De tecnologías específicas de la educación, que construyen reglas de intervención para alcanzar objetivos intrínsecos o metas educativas a partir de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas de la educación. y de intervención pedagógica, como el ajuste de la regla de intervención al caso concreto, o lo que es lo mismo, la puesta en práctica de lo que se establece en la teorías sustantiva y en la tecnología específica (Castillejo, 1985; Castillejo y Colom, 1987; Tourrián, 1987a y b).

Por tanto, cuando hablamos de disciplina científico autónoma, la conexión teoría práctica no es externa. Porque las teorías explican y establece, como apuntamos, las vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, la práctica será la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre ambos se instala la tecnología, entendida, como el proceso de prescripción de reglas de intervención (Tourrián, 2000).

En este sentido, la teoría sustantiva, en el contexto de justificación de la acción, rige a la práctica, porque la teoría tiene como función explicar el modo de intervenir, al establecer las vinculaciones que existen entre las condiciones y los efectos que se

asocian a una intervención. Pero, al mismo tiempo, la práctica, en el contexto de justificación de e la acción, rige a la teoría, porque son los fenómenos que acontecen en cada intervención los que sirven de elemento de contraste para comprobar si la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos ocurridos (Tourrián, 1999).

En esta mentalidad, por tanto, la función pedagógica se entiende como la puesta en acción de las investigaciones realizadas por la Pedagogía como ciencia, es decir, el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias que se adquieren por medio del conocimiento científico autónomo de la educación. En este caso, la función pedagógica es especializada y específica, y a diferencia de la anterior corriente en la que utilizaba los principios de las disciplinas generadoras, en esta mentalidad es generadora de principios.

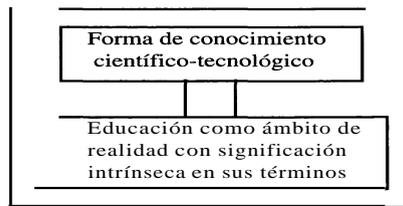
Después de lo expuesto y teniendo en cuenta lo que acontece con otras disciplinas científico autónomas, la Pedagogía, al igual que ellas, se puede subdividir en diferentes disciplinas académico sustantivas. Es decir, disciplina que se identifican epistemológicamente, por utilizar la forma de conocimiento (científico-tecnológico) que utiliza la disciplina científico autónoma de la cual proceden (Pedagogía) y, antológicamente, por la parcela o sector del conocimiento de esa disciplina científico autónoma (pedagógico) que le incumbe. De entre las disciplinas académico sustantivas de la Pedagogía se pueden destacar: la Pedagogía Social, la Organización Escolar, la Didáctica, la Orientación y el Diagnóstico, la Teoría de la educación (Pedagogía General), etc. (Vázquez, 1984; Castillejo, 1985; Tourrián, 1989).

Todas estas disciplinas académico sustantivas, en tanto que subdisciplinas de la Pedagogía, que utilizan su misma forma de conocimiento, elaboran teorías sustantivas y tecnologías específicas del sector o parcela de la educación que estudian. Por tanto, la estructura de las disciplinas académico sustantivas sería, al igual que la de la Pedagogía como disciplina científico autónoma, la que aparece reflejada en el cuadro de la página siguiente (Tourrián, 1989 p. 18; cfr. Tourrián y Rodríguez, 1993).

Esta claro que este cuadro nos puede servir, también, para identificar a la Pedagogía como disciplina científico autónoma de la educación, como ciencia de la educación, si en vez de hablar de teorías sustantivas y tecnologías específicas de la intervención pedagógica general, como parcela o sector de la educación que le incumbe a la Pedagogía General, hablamos de teorías sustantivas y tecnologías específicas del ámbito de realidad educación. O dicho en otras palabras, que toda disciplina académico sustantiva de la Pedagogía presentaría esta estructura, modificando solamente el ámbito, parcela o sector de la educación que estudia.

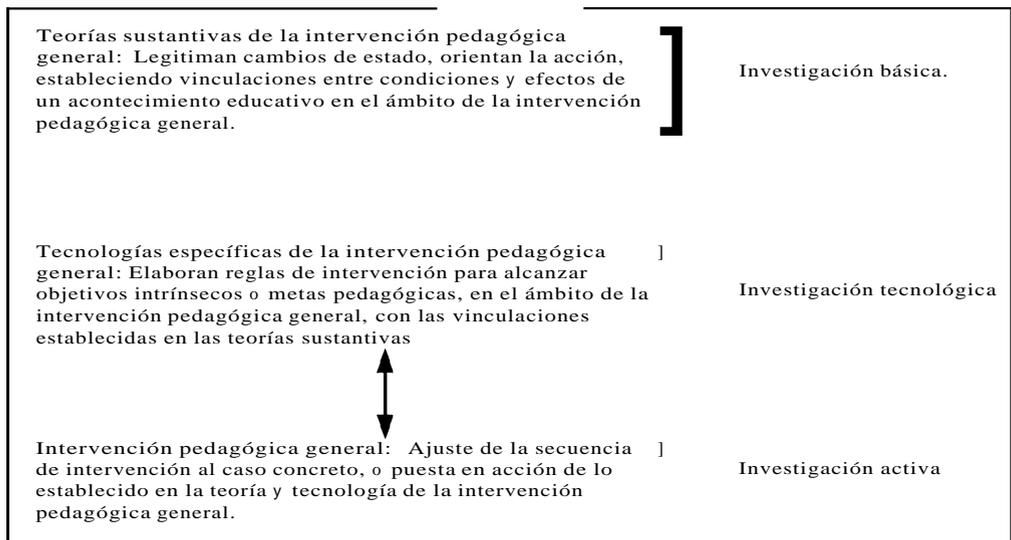
En este sentido, siguiendo al prof. J.M. Tourrián (1989) entendemos, por tanto, que a la Pedagogía General o Teoría de la Educación le corresponde desarrollar el conocimiento científico-tecnológico del sector o parcela de la educación que se corresponde con la intervención pedagógica general. Porque, en primer lugar, la Pedagogía General es una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía y, por tanto, debe desarrollar teorías y tecnologías de una parcela de la educación.

Y, en segundo lugar, porque el término general expresa ese aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que la diferencia de las otras disciplinas académico sustantivas de la Pedagogía. Esta parcela no es otra que la intervención pedagógica general y las dimensiones generales de intervención. Es decir, la Pedagogía General o Teoría de la Educación «se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría y de la tecnología de la intervención pedagógica general». Esto no nos debe llevar a confundir la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva que se compone de los tres niveles de análisis que acabamos de describir, de la teoría de la educación como construcción científica, ya que en este caso estamos hablando de un nivel de análisis de la Pedagogía como ciencia (Tourrián, 1989, p. 22).



PEDAGOGIA COMO
CIENCIA DE LA EDUCACION

DISCIPLINA ACADEMICO SUSTANTIVA
DE PEDAGOGIA GENERAL



En definitiva, entendemos que la única forma de entender la Teoría de la Educación o Pedagogía General es como Disciplina Académica Sustantiva de la Pedagogía, es decir, como parte de la Pedagogía como ciencia propia del ámbito de realidad Educación. Las otras formas de entender la Teoría de la Educación pueden constituir en disciplinas con identidad propia, bien como Filosofías de la Educación (Antropologías de la Educación); bien como Pedagogía Fundamental (Filosofía de la Educación), bien como Teorías Interpretativas (Ciencias de la Educación) o bien como Teorías Prácticas (Pedagogía Sistemática).

5.- A modo de conclusión.

Parece evidente que el conocimiento de la educación que se necesita, reclama una respuesta amplia que no puede restringirse al conocimiento de la educación que proporciones una de las corrientes. En este sentido, según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso), otras veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa), y en otras, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de Educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida.

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento (Tournián, 1987a, 1987b y 1989) y genera muy diversas disciplinas. Hay, por tanto, disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de las teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de las teorías sustantivas. La estructura conceptual del conocimiento de la educación en cada una de ellas es distinta como hemos visto a lo largo del trabajo.

El conocimiento de la Educación como supuesto de interpretación de la Teoría de la Educación nos permite hablar con propiedad de tres acepciones distintas de la palabra teoría:

Investigaciones teóricas acerca de la educación, que son las investigaciones teóricas propias de los estudios de la educación en las mentalidades marginal y subalternada (Filosofías de la Educación, Filosofía de la Educación y Teorías Interpretativas).

Investigaciones teóricas de la educación, que se corresponde con las teorías sustantivas de la Pedagogía como Ciencia es, por tanto, cuando entendemos la teoría de la educación como construcción científica, como un nivel de análisis de la Pedagogía. Es decir, son las construcciones teóricas que realizan las diversas disciplinas académicas

sustantivas de la Pedagogía, entre las que se encuentra, como vimos, la Teoría de la Educación o Pedagogía General.

Investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, en este caso, nos estamos refiriendo a las construcciones teóricas de la Teoría de la Educación, con el desarrollo y validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. En otras palabras, con las teorías sustantivas de la intervención pedagógica general.

6.- Referencias Bibliográficas.

- Avanzini, G. (1977). Filosofía y ciencias de la educación. En G. Avanzini (ed.), *La Pedagogía del siglo XX*. 341-354. Madrid, Narcea.
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona, Anagrama.
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Broudy, H.S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. En R.C. Anderson et al.: *Schooling and the acquisition of knowledge*. 1-17. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bunge, M. (1981). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona, Ariel.
- Castillejo, J.L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica. En P. Aznar et al.: *Conceptos y propuestas* (11). *Teoría de la Educación*. 45-56. Valencia, Nau-Llibres.
- Castillejo, J.L. y Colom, A.J. (1987). *Pedagogía Sistemática*. Barcelona, CEAC.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Durkheim, E. (1966). *Education et Sociologie*. París, P.U.F.
- Escolano, A. (1983). La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica. En J. Basabe et al.: *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. 9-32. Madrid, Anaya.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la Educación*. Barcelona, CEAC.
- Gage, N.L. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally.
- García Aretio, L. (1989). *La Educación. Teoría y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid, Paraninfo.
- García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid, Santillana.
- García Carrasco, J. (1984). Teoría de la Educación. En A. Escolano (ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya.
- García Carrasco, J. (1988). La profesionalización de los profesores. *Revista de Educación*. (285), 111-123.
- García Hoz, V. (1973). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp.

- García Hoz, V. (1980). Investigación pedagógica y formación de profesores. *Revista Española de Pedagogía*. 38 (147), 13-17.
- Gottler, J. (1965). *Pedagogía sistemática*. Barcelona, Herder.
- Henz, H. (1976). *Tratado de pedagogía sistemática*. Barcelona, Herder.
- Herbart, J.F. (1914). *Pedagogía General derivada de la educación*. Madrid, La Lectura (edición original de 1806).
- Hirts, P.H. (1966). Educational theory. En J.W. Tibble: *The study of education*. 29-58. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Hirts, P.H. (1967). Philosophical and educational theory. En I. Scheffler (ed.), *Philosophy and education modern reading*. 78-95. Boston, Allyn and Bacon.
- Hirts, P.H. (1974). *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Hubert, R. (1970). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Ibañez Martín, J.A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*. 40 (158).
- Kuhn, T.S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid, Tecnos.
- Kuhn, T.S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, F.C.E.
- Luzuriaga, L. (1975). *Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. En I. Lakatos y A. Musgrave (eds.), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, University Press.
- Mialaret, G. (1977). *Las ciencias de la educación*. Barcelona, ùikos-Tau.
- Moore, P.W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza Universidad.
- Morando, D. (1969). *Pedagogía. Historia crítica de las corrientes pedagógicas que han forjado el desarrollo de la educación*. Barcelona, Luis Miracle.
- Nassif, R. (1975). *Pedagogía General*. Madrid, Cincel.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires, Losada.
- Nordembo, S. (1979). Philosophy of education in the western world: Developmental trends during the last 25 years. *International Review of Education*. 25 (2-3), 435-459.
- O'Connor, D.J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- O'Connor, D.J. (1973). The nature and scope of educational theory. En G. Langford y D.J. O'Connor (eds.), *New essays in the philosophy of education*. 47-65. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Pérez Alonso-Geta, P. (1985). *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia, Nau-Libres.
- Price, K. (1963). Discipline in teaching. En J. Walton y J.L. Knecht: *The discipline of education*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Quintana, J.M. (1977). *Sociología de la educación*. Barcelona, Hispano-Europea.
- Quintana, J.M. (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*. 40 (157), 65-73.

- Quintanilla, M.A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la Educación. En A. Escolano et al.: *Epistemología y Educación*. 92-118. Salamanca, Sígueme.
- Rodríguez Martínez, A. (1989). *Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (editada en microficha por el Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela en 1990, con el nº 82). Santiago de Compostela.
- Rodríguez Martínez, A. (1995). *Proyecto docente de Pedagogía General*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela (inédito).
- Silberman, Ch. (1971). *Crisis in the classroom. The remaking of American education*. Nueva York, Vintage Books, Random House.
- Suchodolsky, B. (1979). Philosophy and education. *International Review of Education*. 25 (2-3), 347-366.
- Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979). *An Introduction to reasoning*. Londres, Collier MacMillan.
- Touriñán Lopez, J.M. (1987a). *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya.
- Touriñán Lopez, J.M. (1987b). *Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid, Escuela Española.
- Touriñán Lopez, J.M. (1988). Teoría de la Educación: Desarrollo administrativo de la cátedra y pertinencia del área. *Revista Española de Pedagogía*. 46 (180), 265-280.
- Touriñán Lopez, J.M. (1988-89). El conocimiento de la educación: Corrientes y parámetros. *Revista Educar*. (14-15), 81-92.
- Touriñán Lopez J.M. (1989). Teoría de la Educación: Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*. 35 (137), 7-35.
- Touriñán Lopez J.M. (1999). La racionalidad de la educación física como objeto de estudio: docentes, investigadores y técnicos en la actividad física y el deporte. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 4 (3), 83-108.
- Touriñán Lopez J.M. (2000). Formación pedagógica y competencia-profesional en la educación médica superior. En M.A. Santos (ed.), *A Educación en perspectiva: Homenaje ó profesor Lisardo Doval Salgado*. 317-341.
- Touriñán Lopez, J.M. y Rodríguez Martínez, A. (1993). La significación del conocimiento de la Educación. *Revista Portuguesa de Filosofía*. 49 (1-2), 29-62.
- Touriñán, J.M.; Rodríguez Martínez, A. y Lorenzo, M. M. (1999). Profesionales de la educación: La condición de experto y la formación compartida en la diversidad. *Bordón*. 51 (1), 61-69.
- Vazquez Gomez, G. (1980). Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores. En Sociedad Española de Pedagogía: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. 39-61. Madrid, C.S.I.C.

- Vazquez Gomez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación? En la obra conjunta: *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. 13-33. Madrid, Editorial de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Walton, J. (1971). *Introduction to education: A substantive discipline*. Waltham, Massachusetts, Xerox College Press.