

De la teoría a la práctica: Análisis comparado de tres modelos de pensar la Educación

POR

J. SÁEZ

A. GONZÁLEZ

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El título marco que abre nuestra ponencia es, para nosotros, cuanto menos problemático. Las distinciones formal, no formal e informal, añadidas a la educación, no aportan algo más que una comprensión global de los distintos territorios en los que planea, para los profesionales, la realidad a estudiar. La relevancia y globalidad de la práctica demuestra que tales diferencias son puramente analíticas (ARANOWITZ y GIROUX, 1985), llevadas a cabo con la intención de investigar más adecuadamente el objeto (la educación) estudiado. Pero las virtualidades de tal diferenciación está aún lejos de manifestarse como esperábamos (MARSHALL y PETERS, 1986). LATHER (1986a) apunta alguna aclaración: el problema es de orientación, de perspectiva, de plataforma de análisis empleada. En el caso de la situación planteada líneas arriba, es evidente que la hegemonía de la orientación analítico-positivista vertebrada, necesariamente, a la parcelación de la educación (para —según sus representantes— estudiarla mejor) ha legitimado esta separación artificial de lo

formal, no formal e informal. Pero, ¿qué supuestos ha aportado el estudio de estos campos a la investigación educativa? ¿ha aumentado nuestros conocimientos sobre estos territorios educativos? ¿han favorecido la construcción de métodos, teorías... específicas para cada ámbito?, y sobre todo, ¿en qué medida puede decirse que tales diferenciaciones han contribuido a la reconstrucción de los estudios educativos y al avance pedagógico?

Con el término *teoría* como sustantivo de las expresiones educación formal, no formal... la cuestión se complica aún más puesto que parece apuntarse la idea de que cada uno de estos tipos de educación precisan de un diferenciado marco teórico. ¿Es esto así en realidad? Bajo estas expresiones (teoría de la educación formal, teoría de la educación no formal...) se ha esperado durante algún tiempo la clarificación del objeto estudiado, pero lo único que se ha conseguido es que «con el mero susurro de la palabra teoría se abra fuego en todas direcciones» (PRITCHARD, 1987; 56). Esta situación se patentiza en algunos contextos caracterizados por una significativa superioridad suprema y un evidente empalago preñado de «cultura superior». Quizá por desconocer sus posibilidades o debido a ser traducida de modo diverso, la Teoría de la educación es contemplada, en diversos espacios geográficos y en ciertos sectores de la profesión pedagógica, con cierta sospecha. Craso error favorecido justo por la orientación educativa que más pretendió, e hizo gala de imponerla: la orientación científico tecnológica (POPKEWITZ, 1984). Tal orientación permanece hoy en la encrucijada (PRITCHARD, 1987). Mientras tanto otras perspectivas se han ido configurando en el tiempo. Desde otras plataformas, con otras lentes (el estructuralismo, la sociología del conocimiento, la hermenéutica, la fenomenología, la teoría crítica), la teoría de la educación comienza a mostrar su potencialidad, su virtualidad, su capacidad de promesa. Si pocos fueron los que se extrañaron cuando se relacionó a Wittgenstein con la educación (o a Freud, Marx...), ¿quién podría hoy extrañarse de la afirmación de que Adorno, Marcuse, Habermas o Foucault son importantes para la teoría o la práctica educativa? Comienza ya a ser significativas e influyentes el número de aportaciones que intentan ofrecer una teoría de la educación alternativa (GIBSON, 1984, 1986; CARR Y KEMMIS, 1986; PUTNAM, 1983; DEETZ y KERSTEN, 1983) a la visión empírico-analítica de la educación y en donde se fundamenta la teoría con nuevos supuestos más legibles y asequibles que los que nos presentó el modelo científico. Éste parece haberse quedado sin combustible a pesar de los esfuerzos realizados por sus defensores que, instalados en sus presupuestos paradigmáticos, encuentran dificultades para el cambio, y por tanto para el debate. A este respecto un filósofo de la educación como Graham BIRD (1982) sostenía que si un principio fundamental de toda revolución es que nada está exento de cambio, del mismo modo, en principio de clave en toda teoría es que nada está exento de discusión. Ésta es necesaria para el proceso y el

desarrollo de la propia teoría que se enriquecerá con las diversas aportaciones y elementos procedentes de las más diferentes escuelas y autores siempre que éstos tengan una capacidad significativa de contribución.

Esta ponencia va a seguir, en función de lo anteriormente expresado, la siguiente sistematización. *En primer lugar*, expondremos los elementos que mejor caracterizan la teoría de la educación científico-tecnológica. La misma tarea llevaremos a efecto, *a continuación*, con el paradigma hermenéutico a caballo entre el modelo científico y el crítico. *Posteriormente*, pasaremos a presentar las caracterizaciones que definen la teoría crítica de la educación para *finalizar* con unas expresiones sobre lo que ésta ofrece. De este modo se intenta ofrecer —somos conscientes de nuestras limitaciones— no una teoría de la educación alternativa sino lo que una teoría de la educación pueda ser. Una tarea mucho más modesta en la que venimos trabajando algunos años (SÁEZ, 1986, 1988; GONZÁLEZ, 1989; SÁEZ, 1990). De ahí nuestro subtítulo en la ponencia («Hacia una teoría...»): Paul CONNERTON señalaba que cualquiera que se disponga a escribir acerca de la teoría crítica debería percatarse desde un principio de las dificultades que se presentan en su ruta (1980: 15). Eso es evidente y demuestra que la fundamentación del fenómeno educativo reclama el concurso de la filosofía y otras ciencias sociales (GONZÁLEZ y SÁEZ, 1986), afirmación tan repetida y aceptada como poco puesta en práctica. Pero si se amplía la metáfora de Connerton tal como hace PRITCHARI (1987: 56), puede decirse que «cualquiera que se disponga a escribir sobre teoría crítica y educación (o estructuralismo y educación...) debería darse cuenta no sólo de los escollos que le aguardan sino también de las trampas y bandas merodeadoras de instructores y profesionales quienes con la *pertinencia* grabada sobre sus carteras, ya que no en sus corazones, abrirán fuego en todas direcciones».

I. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ORIENTACIÓN TECNOLÓGICA

Son diversos los autores (POPKEWITZ, 1980; GIROUX, 1980; HOUSE, 1989...) que se han preocupado por identificar las tradiciones intelectuales o paradigmas existentes en los diversos estudios educativos. Tal es el caso de GIROUX, quien en su *Critical Theory and Rationality in Citizenship Education* afirma que la mayoría de los modelos existentes de educación ciudadana categorizados «bajo lo que puede ser denominado tres modos de racionalidad pedagógica: la tecnológica, la hermenéutica y la emancipatoria» (1980: 335). También POPKEWITZ (1984: 31) identifica en su *Paradigm and Ideology in Educational Research* las tres mismas orientaciones: la empírico-analítica, la simbólica y la crítica. La

revisión de la literatura pedagógica sobre este particular permite matizar *algunas consideraciones*:

Primera. Tales paradigmas u orientaciones educativas permiten diversas definiciones acerca de principios y supuestos, métodos, fines... y sobre todo favorece una nueva redefinición de las cuestiones relativas a la práctica educativa así como una nueva consideración de las relaciones entre teoría y praxis (BROW, 1977; KECKEISEN, 1984; POPKEWITZ, 1984; CARR y KEMMIS, 1986...). Hay que anotar que bajo cada paradigma se aglutinan escuelas, sub-escuelas, autores... en las que se detectan significativas discrepancias acerca de *qué* es la teoría, *para qué* sirve, *cuál* es su relevancia práctica... Ello aclara por qué no se encuentra, en cada uno de los paradigmas, una teoría articulada y unificada que dé explicación completa de una determinada dinámica educativa. La razón es evidente: sobre los presupuestos de un único paradigma no aparece ningún tipo de discurso que pueda ser considerado y definido por los atributos de totalidad, comprensividad y exclusividad.

Segunda. La utilización de paradigmas que intentan dar cuenta y orientar los fenómenos educativos es uno de los procedimientos más fecundos en la reconstrucción de la pedagogía situándose progresivamente, con ello y con toda dignidad, a la altura de otras ciencias sociales consagradas en el tiempo (ESCUADERO, 1985). Pero, ¿cómo utilizamos el concepto de paradigma, plataforma u orientación educativa? TUTHILL y ASTON (1983) y M. NAMARA (1979), en el área pedagógica, se han ocupado de este concepto. Los paradigmas son «estructuras de racionalidad», «marcos de referencia» en las que se inspiran distintas corrientes, tendencias u orientaciones pedagógicas. Son *plataformas* conceptuales relativas a la realidad educativa y desde las cuales se mantienen, explícita o implícitamente, determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo y de investigación. Contra un «operacionalismo» o «instrumentalismo» sin dirección (McNAMARA, 1979: 169), la riqueza y la diversidad del conocimiento pedagógico actual reclama planteamientos epistemológicos y metateóricos para explicar las bases y supuestos en los que se apoyan teorías y metodologías.

Tercera. En un momento en que, internacionalmente, se está poniendo de manifiesto la intensidad y calidad de los estudios pedagógicos están logrando sacar a la educación de la encrucijada: SOLTIS ha realizado una exhaustiva revisión de la literatura pedagógica internacional presentando algunas pinceladas sobre las diferentes perspectivas actuales que están conduciendo los diversos estudios sobre

educación: currículum, teoría e historia de la educación, educación ciudadana, organización escolar, innovación educativa, pensamiento del profesor... Así escribe:

«Como filósofo de la educación, me sorprende el hecho de haber sido incapaz de ordenar en un marco conceptual coherente los muchos y diversos lenguajes de la denominada investigación educativa» (1984: 5).

El reconocimiento de las diversas plataformas pedagógicas constituye una buena muestra del estado actual de construcción y desarrollo del pensamiento pedagógico que, sin duda, viene condicionada por la peculiaridad pluridimensional del fenómeno social, objeto de estudio, que es la educación. La relación teoría-praxis se hace explícita en este contexto. Relación, que, en una ponencia como la relativa a la teoría de la educación no formal, se presenta como indicativa y reveladora para explicar el surgimiento de otros modos de pensar la realidad educativa.

1.1. La práctica como objeto de la teoría: La teoría tecnológica de la educación

También llamado positivista (LINCOLN y GUBA; 1985), racionalista crítico (RADL, 1984), científico-naturalista (CARR y REMIS, 1986), científico tecnológico (BOWERS, 1982), sistémico-gerencial (REID, 1981; GOLBY; 1981)... y otras diversas denominaciones, dadas en función del eje clasificador fundamental (paradigma heredado, orientación tradicional, modelo reconceptualizador...) utilizado por los diversos autores y escuelas. Hasta la década de los setenta se presenta como el paradigma dominante en el terreno de las Ciencias Sociales en general y en el de las Ciencias de la Educación en particular. En el contexto español sigue siendo paradigma que domina, casi con absoluta exclusividad, el desarrollo de las disciplinas pedagógicas. Es relevante destacar el esfuerzo estimable que, a través de textos, memorias, proyectos, tesis doctorales..., se lleva a cabo para lograr dar explicación científica al hecho educativo.

En el análisis de la educación, como objeto de estudio, este paradigma supone el cultivo de un modelo de cientificidad y de investigación que se ha ido inspirando en una serie de presupuestos tomados prestados del *modelo dominante en el campo de las ciencias físico-naturales* (POPKEWITZ, 1980: 33). De acuerdo con este punto de partida ha tomado cuerpo el presupuesto de que los fenómenos educativos se definen, fundamentalmente, por el hecho de ser *objetivos* y, por ende, permiten un análisis científico de los mismos (CARR y KEMIS,

1986: 51). De tal plataforma se producen algunas consecuencias identificadas en las diversas parcelas de estudio de la educación.

- a) Conceptualizar la educación como un fenómeno de naturaleza objetiva: reclama *categorías* rigurosas y precisas que permitan su mensurabilidad y su *definición operativa* (PERRET, 1981: 80). Así se facilita la tarea de identificar las variables con las que se pretende trabajar, como se favorece la descripción, cuantificación y matematización de las relaciones que se establecen entre las mismas (PERRET, 1981: 89).
- b) Adopción de una *metodología* de investigación, para la obtención de conocimiento educativo, rigurosa y precisa. Tipificar los fenómenos educativos como fenómenos objetivos conduce a estudiar las dimensiones más externas, aparentes y observables de los mismos lo que exige una metodología que contraste empíricamente y esté, por lo tanto, exenta de contaminaciones subjetivas y personales (BREZINKA, 1976).

En última instancia, el análisis científico del fenómeno educativo permite obtener un tipo de conocimiento articulado sobre criterios de verificabilidad y falsación, en busca de leyes y regularidades que expliquen la dinámica de su funcionamiento (POPKEWITZ, 1984: 34). Pero las ciencias de la educación de enfoque racional-tecnológico no sólo intentan ofrecer explicaciones de las relaciones causales que se establecen entre las variables acotadas para el estudio, sino establecer predicciones y *prescripciones* sobre el funcionamiento posterior de las mismas.

A este respecto, el científico y tecnólogo de la educación no sólo contribuirá a describir y explicar el funcionamiento de la realidad educativa sino también podrá contribuir a manipularla en los sentidos y direcciones previamente fijadas.

La teoría científica de la educación que se halla a la base del paradigma heredado vendrá constituida, más por un conjunto de hipótesis y proposiciones nomológicas, lógicamente relacionadas entre sí, que son necesarias para explicar y predecir el comportamiento de los fenómenos educativos (WIGGER, 1984). Una vez más la vieja cuestión: «¿qué relevancia para la acción tiene el conocimiento de la ciencia de la educación?» se reactualiza con otros términos como «¿qué ayuda para las decisiones que hay que tomar en educación puede esperar la praxis pedagógica de la teoría pedagógica?, o, en suma, ¿cuál es la relación existente entre la teoría y la praxis en educación?»

Con el vocablo *teoría*, en el paradigma tecnológico, se hace referencia «a un sistema de proposiciones unívocas, comprobables y comunicables, que explican un campo problemático o táctico de manera tan iluminadora que todas las conexiones correspondientes

resulten reconstruibles permitiendo prognosis seguras» (SCHEUERL, 1984: 83). Se perfila así el carácter de esta teoría y su relación con la práctica: en la medida en que intenta describir, explicar y predecir el funcionamiento de los fenómenos la teoría educativa se convierte en una *estructura racionalizadora* de los medios y procedimientos a utilizar para conseguir fines. Es decir, la teoría científica de la educación se convierte en una estructura de racionalidad *que*:

- Justifica la acción tecnológica encaminada a modificar la práctica educativa.
- Concibe la práctica como la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos (GIROUX, 1986).

Las ciencias de la educación son consideradas desde esta perspectiva, como sistemas de producción de conocimientos utilizables en orden a justificar la acción práctica (VAN MANEN, 1977: 187). Ésta es, pues, la relación entre la teoría y la praxis: la teoría se configura para intervenir en la praxis.

Éste es el factor más relevante de esta relación bajo los auspicios del paradigma científico-tecnológico: la práctica no es considerada como *presupuesto* de la teoría (tal es el caso en el paradigma interpretativo-simbólico) sino que *la práctica como objeto de la teoría* (BREZINKA, 1976, 1978) es el eje significativo de esta relación. Este ir de la teoría a la praxis supone, al mismo tiempo, dos tipos de consecuencias coherentes en la teoría tecnológica de la educación.

- Primera:* Una conceptualización del objeto de la educación centrada en el *proceso* más que en los sujetos receptores de educación (KEMMIS; COLE y SOGGET, 1983: 15).
- Segunda:* En correspondencia con el anterior presupuesto, en donde el objeto (relación, por ejemplo, de la conducta del profesor con el rendimiento de los alumnos) es previamente acotado y determinado por *la investigación de variables* y las *teorías* que esta investigación configura..., se produce una significativa tendencia metodológica: adecuar el *objeto* a los métodos que se poseen y no lo contrario (CARR y KEMIS, 1986: 73).

1.2. Algunas objeciones de fondo

Como antes afirmamos los años sesenta fueron los años de transformación político-social y académico-científica que provocaron el surgimiento de nuevas corrientes y pers-

pectivas desde la que se cuestionaron los puntos más débiles y problemáticos del paradigma tradicional o científico-tecnológico. Con el desarrollo de diversas corrientes y formas de pensar la realidad educativa se inició un *debate* en la segunda mitad de los sesenta que adquiere, durante los ochenta, su punto más álgido. Recogemos, pues, algunos de aquellos argumentos que afectan directamente al tema central que nos ocupa y que surgen desde los enfoques hermenéuticos y críticos hacia los presupuestos del paradigma científico.

- 1.º POPKEWITZ (1984) cuestiona el intento de construir una teoría científica de la educación denotando, como ejemplo de su imposibilidad, la carencia de tales teorías. Una teoría que se pretende científica tiene que preocuparse de *cómo* es y *cómo* funciona la educación, de *cuales* son las leyes que rigen su funcionamiento. Como quiera que este propósito sólo es viable en la medida en que se aplique a lo objetivo y lo observable, a los fenómenos como datos, quedan excluidas de atención científica aquellas dimensiones de la realidad no factuales: los valores. Así la *teoría de la educación es desinteresada, aséptica, constativa, libre de valores y universal*, (p. 16) puesto que la ciencia no es de lo particular: se configura a través de proposiciones generales y generalizables construidas a partir de casos concretos. De ahí que se distinga la teoría científica, preocupada por las leyes y los hechos que los explican, de la *teoría moral* (p. 36) preocupada por los fines y los valores que no son mensurables ni susceptibles de validación empírica.
- 2.º Con la formulación de leyes que prestan a la teoría su carácter universal, ésta se «*descontextualiza*». La búsqueda de regularidades y su formulación presenta como «invariantes» unos complejos pedagógicos cuando éstos no son, en absoluto un *definitivo* estado de cosas, sino que son algo histórico y, por consiguiente, «socialmente inducidos» (SCHALLER, 1986). En tanto que la teoría pedagógica no se pregunte también por las condiciones histórico-sociales del conjunto de hechos educativos que estudiamos se incapacita para dar razón de la praxis aunque intervenga en ella. Es en este sentido en que la teoría científica se convierte en una teoría *instrumental* (HABERMAS, 1984). El presupuesto básico de la historicidad, y por lo tanto de la alterabilidad y relatividad de todo pensamiento y acción pedagógica, implica que no se puede, hoy, pensar en un sistema pedagógico que sea ajeno al tiempo.
- 3.º En la medida en que en la ciencia de la educación no sólo existen hechos para describir sino que se trata también de una ciencia analítico-causal-teleológica o tecnológica, se patentiza la vocación prescriptiva de la teoría científica. El término en clave que aquí entra en juego es la *causalidad*. Lo causal es utilizado en la teoría científica de la educación para definir las relaciones entre las variables empíricas que pueden ser aplicadas o manipuladas para producir resultados que pueden predecirse bajo condiciones;

es decir, los resultados disponibles tras la aplicación de una metodología precisa y positiva puede ir configurando un tipo de explicaciones formuladas unas veces en términos de asociación correlacional de variables, e inconexiones causales (SLACK, 1983; PUTNAM, 1983: 42). Ello supone:

En primer lugar, que las variables (conducta del profesor y rendimiento del alumno, por ejemplo...,) son unidades *comparables* al objeto de identificar *cómo* unas influyen sobre otras. En el contexto de fenómenos de la educación este hecho procede de considerar, apriorísticamente, que la realidad educativa, por objetiva que es, también es *fragmentable* (SCHEUERL, 1984: 85).

En segundo lugar, que la comparación y la manipulación de algunas de estas variables pueden producir efectos sobre las otras variables aisladas.

En este punto donde se produce lo que se ha llamado el «salto lógico» de la teoría científica de la educación a la práctica educativa. En dos argumentos desarrollamos el eje del debate.

Primero. La teoría en el paradigma racional tecnológico es científica y objetiva, formada en proposiciones capaces de establecer generalizaciones supra-contextos, obtenidas de las relaciones entre variables, con intenciones de prescribir la acción educativa. Si se reconoce explícitamente la influencia y el poder modular de los diversos contextos sobre las relaciones existentes entre variables ¿cómo pretender establecer una teoría científica generalizable sobre la educación cuando se realiza en la praxis concreta y contextualizada? Esta «presión a la praxis» ha puesto en un serio atolladero a la teoría que lo justifica porque, al fin y al cabo, como reconoce uno de sus defensores, «no consiguen ofrecer prescripciones conductuales para su aplicación en las aulas» (GOOD, 1982: 26).

Segundo. La teoría científica de la educación intenta describir fenómenos que intervienen en la educación. Pero estos fenómenos y elementos tienen historia, no son asepticos, han sufrido una fenomenica vital. Si se da explicación de ellos en procesos que den cuenta del inicio, término medio y final de los fenómenos así como de su desarrollo y de su configuración progresiva ¿cómo puede considerárseles como variables que en relación encuentran su conexión causal si tales variables no recogen la *historia causal* conectora de las mismas? (McMILLAN y GARRISON, 1984).

El fuerte argumento de la teoría crítica de la educación en debate con la teoría científica de la educación, es que ésta «no consigue reflejar la base social de la formación de teorías pedagógicas» (N. FISCHER, en CARR y KEMMIS, 1986: 74). En este sentido hay que entender la expresión «la práctica como objeto de la teoría»: la racionalidad científica fundamenta la tecnología pero no la praxis, de ahí el que se la «presione». La racionalidad hermenéutica fundamenta la praxis: la teoría hermenéutica y crítica de la educación es un modo de pensar la educación *desde* ella misma. La práctica es el presupuesto de la teoría no su objeto. Por el contrario, la teoría científica es una reflexión *sobre* la educación (KEMMIS, COLE y SOGGET, 1983: 17). Las consecuencias de esta argumentación, a muy poco que se reflexione, es importantísima para el contexto de la educación no formal como campo de conocimiento teórico y práctica educativa: si la teoría es un producto de la exigencia social, la sociedad no debe verse sólo como su objeto, sino más bien como su *presupuesto*. En la relación entre teoría y praxis no debe ser la ciencia la que determine la praxis, si se observa la argumentación anterior.

4.º Por último no queremos dejar de señalar otro de los reproches conducidos en relación con los anteriormente expuestos; nos referimos a que en el paradigma científico, «la conciencia del objeto viene determinada por *la estructura básica de su metodología*» (HAMILTON, 1978). Explicaremos esto y lo haremos, una vez más, de la mano de HABERMAS (1984). Para las ciencias empírico-analíticas, que se sustentan bajo el paradigma científico, las experiencias primarias no son más que, en definitiva experiencias *singulares* que sólo influyen en la formulación de las hipótesis. Por el contrario, la investigación experimental se distancia enérgicamente de «esta experiencia primaria de eliminación del subjetivismo» que permite liberar de opiniones subjetivas aquel núcleo de realidad relevante para la ciencia empírica. Ello produce dos consecuencias en el terreno pedagógico.

a) Tal liberación permite *construir* un ámbito de objetos a investigar que dé lugar a la utilización de métodos empíricos. De esta manera el objeto de estudio se adecúa a los métodos citados: de ahí que la captación objetiva y cuantitativa de la realidad educativa exija la reducción de la misma a un conjunto funcional de covariables, que se interpreta como la relación entre las variables educativas y la conducta psíquica. Este *reduccionismo metodológico* (LATHER, 1986: 258), en base a la obsesiva unidad metodológica reivindicada por la teoría científica y la investigación empírica de la educación, acaba construyendo una realidad objetiva secundaria sobre la que poder actuar (HABERMAS, 1984: 170). En este sentido se entiende la expresión «el método determina el objeto de estudio», en la teoría científica de la educación.

- b) Por otra parte la tesis de la unidad de la ciencia defendida bajo los auspicios de este paradigma viene acompañada, y contrasta, con el postulado de su dualismo metodológico derivado de la diferencia en la relación sujeto-objeto, tal como se da en la naturaleza o en la sociedad. La separación entre juicios de valor y afirmaciones de hecho es un claro ejemplo de ello (HABERMAS, 1982: 316).

Para los teóricos críticos de la educación éstas son consecuencias resultado de intentar utilizar la metodología de las ciencias naturales para la obtención de conocimiento educativo. Lothar WIGGER finaliza su comentario sobre BREZINKA, teórico científico de la educación, con el siguiente texto:

«La educación es considerada (por BREZINKA) como una causa entre muchas otras, y, en cuanto magnitud aislable, es puesta en correlación con efectos posibles con miras a generalizaciones de índole empírica...

Después de que BREZINKA ha despojado el concepto de la educación de su contenido e inmanente finalidad, de manera que sólo quedó el *comportamiento* con el rasgo subjetivamente añadido de la intención de promoción, termina finalmente por prescindir de esta intencionalidad. La superficialidad de voluntad subjetiva, fin y acción, conduce a la reducción a comportamiento de la acción educativa. No sólo el educando, sino también el educador son vistos sólo técnicamente. En la teoría se pasa por alto lo específico de la educación en provecho de una orientación metodológica de la pedagogía de acuerdo al modelo de ciencias naturales» (1984: 51).

II. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ORIENTACIÓN HERMENÉUTICA

Desde la fundamentación habermasiana quedaba evidente la imposibilidad de construcción de una teoría pura ya que «el conocimiento libre de interés es lógicamente imposible» (REINHARZ, 1985). Tras los contextos de transformación social y científica que generaron los años sesenta —época caracterizada por «la decadencia de los absolutos» (SMITH y HESHUSIUS, 1986)— se desplegó una ansiosa búsqueda «de otras formas de conocimiento que hagan justicia a la complejidad, tenuidad e indeterminación de la mayoría de la experiencia humana» (MISHLER, 1979). Ello supuso...

Por una parte, un cuestionamiento explícito del método científico como método riguroso y verdadero en la obtención de conocimiento.

«En la actualidad estamos en un período de cambio profundo sobre nuestra comprensión del llamado conocimiento científico» (BENSON, 1983: 338).

Cuestionamiento que recondujo la temática, eje de muchos debates, de la relación entre los hechos y los valores en la metodología científica. El método científico «no consigue la verdad; sólo corrige suposiciones» (POLKINGHORNE, 1983: 249) por lo que es preciso finalizar con la dicotomía hecho valor puesto que tal estrategia sólo ha conducido «a sepultar los valores llevándolos a la clandestinidad» (LATHER, 1986a: 258).

Por otra parte, tal cuestionamiento del positivismo fue creando los cauces para el advenimiento de la *era postpositivista* (GUBA y LINCOLN, 1985: 14) caracterizada por un «fermento metodológico y epistemológico» (LATHER, 1986b: 64) que ha fecundado el campo de las ciencias sociales y humanas. En el contexto de las ciencias pedagógicas el post-positivismo se caracteriza por el desarrollo de nuevas visiones que permitan ganar conocimiento pedagógico que, como saber sistemático y organizado en torno a su objeto de estudio, la educación, permita:

- Una reconsideración del *estatus* y la naturaleza de este tipo de conocimiento.
- Una redefinición de las *relaciones* entre la teoría pedagógica y la práctica educativa.
- Una reflexión distinta sobre la *utilización* de este conocimiento obtenido en la investigación en orden a la consecución de una vida más humana y justa (LEMMING y KANE, 1981).

Al desarrollo de esta nueva era, de marcado carácter anti-positivista, ha contribuido toda una serie de perspectivas y corrientes, teorías y métodos... cuyos *presupuestos* permiten su reorientación a través de lo que se ha llamado paradigma hermenéutico (GIROUX, 1980), interpretativo-simbólico (PUTNAM, 1983) o paradigma fenomenológico (MORGAN, 1983). Autores como MEAD (1972), BERGER y LUCKMAN (1968), SCHUTZ (1970), BLUMER (1982)... han sido los «grandes impulsores» de tales presupuestos.

II.1. La práctica como presupuesto de la teoría: la teoría hermenéutica de la educación

Este paradigma aglutina toda una serie de perspectivas y enfoques con los que ha ido configurándose esta tradición en las ciencias sociales y cuyas características más relevantes son:

- 1.º Un rechazo del monismo metodológico prescrito y reglado por la metodología científico natural: la especificidad constitutiva de lo social se resiste a ser conocida de modo similar a como conocemos lo físico-natural (DEETZ y KERSTEN, 1983).
- 2.º Hermenéutica, Fenomenología e Interaccionismo Simbólico convergen en este rechazo y en el *presupuesto* que ello conlleva en el terreno de las Ciencias de la Educación. Este presupuesto es: la práctica educativa, como la práctica social, no es un proceso natural, observable e independiente de los hombres que las crean sino que es una *construcción* que se realiza a través de los significados y símbolos que los hombres comparten en interacción. (POPKEWITZ, 1980: 36).

La metodología natural en el terreno social y educativo ha obviado la importancia del significado. Los hombres comparten significados acerca de las cosas de modo tal que el significado es algo objetivo que está ahí, en la *relación*, porque son los hombres los que los crean.

«El significado de una cosa para una persona surge a partir de los modos en que otras personas actúan hacia una persona en relación con dicha cosa; sus acciones definen la cosa para esa persona». (BLUMER, 1982: 4).

Un acto educativo, un acto social, es, pues, una unidad de interpretación entre dos o más personas que comparten sus significados. El sentido aparece, pues, en una relación (entre el *yo* y el *otro* se produce un *acto* acerca del significado de un «objeto») que reenvía no tanto al universo del discurso como al universo de la praxis. La conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones. Éste es el momento «activo» del ser humano que no se limita a ser un organismo pasivo y estático susceptible de ser «sustancializado» (CURTIS y MAYS, 1984: Introducción).

La educación es, por tanto, una construcción que se desarrolla consensuadamente dentro de un grupo humano en interacción. La educación, en el paradigma interpretativo-simbólico, nos devuelve al mundo de la vida cotidiana en el que los seres humanos se

mueven en interacciones y comunicaciones con sus semejanzas. El llamado «vuelta a lo cotidiano en educación» (KAISER, 1981) cuestiona la creación de una segunda praxis, un segundo objeto o una segunda realidad, como provoca el paradigma científico-natural. Al mismo tiempo se protege contra lo contingente a través de la *interpretación* y el *consenso*. Puede matizarse esta última afirmación.

- a) La vida cotidiana es una muestra de que hay numerosos momentos en los que los sujetos en interacción *redefinen* mutuamente sus actos. Ello quiere decir que la interacción es contingente.
- b) Si la interacción es contingente tiene que ser restablecida en cada momento por los participantes a través de la interpretación y negociación de las reglas que permitan la convivencia ciudadana. (BLUMER, 1982: 48 y ss.).

Las nuevas categorías desarrolladas por el interaccionismo simbólico demuestran que las experiencias singulares de los individuos depende del horizonte social global en el que está enmarcada su práctica vital y que es transmitida por el *lenguaje*. Las ciencias hermenéutico-fenomenológicas no están dirigidas, por tanto, por un interés *técnico* sino por un interés *práctico* que exige la elaboración de una teoría comunicativa de la actividad que no sea *externa* sino inherente a la propia práctica: la práctica no debe verse sólo como el objeto de esta teoría sino más bien como su presupuesto, decíamos en el apartado anterior. Sin ella no se explica la acción diaria de los sujetos. De aquí la *máxima metodológica* del interaccionismo simbólico: el estudio de la interacción habrá de hacerse desde el punto de vista de cada uno de los agentes que intervienen en ella. En teoría pedagógica ello tiene consecuencias relevantes. El *conocimiento educativo*, obtenido en las investigaciones de carácter hermenéutico e interactivo, no es objetivo, sino individual y personal. No es aséptico ni neutro, ni es obtenido en situaciones de abstracción o experimentación (KEMMIS, COLE y SOGGET, 1983: 15). Son conocimientos relativos a los significados de los seres humanos en interacción: tienen sentido, por eso, en la cultura y en la vida cotidiana de un individuo. Invocan el universo de la praxis donde los sujetos viven y piensan; no hacen abstracción de esta praxis invocando el universo de discurso teórico que se ha ido configurando en procesos de descontextualización. La praxis exige un espacio, «un consultorio», como ha manifestado la plurivocidad de la lengua alemana: de ahí la perífrasis «espacio de la praxis» (pedagógica) en dónde ésta se realiza (SCHEUERL, 1984: 93). La teoría hermenéutica o interpretativo-simbólica en el contexto pedagógico no es una reflexión sobre la práctica educativa sino el resultado de considerar a la práctica como el presupuesto de la teoría.

Es decir, la teoría educativa es una reflexión *en y desde* la práctica educativa. Esta práctica no viene constituida sólo por hechos conservables y externos al propio sujeto sino por significados, símbolos, interpretaciones elaboradas por él mismo: a través de su interacción con los demás: (CARR y KEMMIS, 1986: 87 y ss.). Por tanto la teoría hermenéutica de la educación no tiene como objeto de preocupación la busca de regularidades y leyes *sino* que se va a centrar en la identificación de *reglas* pedagógicas que subyacen, siguen y gobiernan los fenómenos educativos. Al analizar la realidad educativa con estos presupuestos, no se encuentran conocimientos de carácter universal válidos para todos los contextos sino *patrones de intercambio* (reglas) que son resultados de compartir los hombres sentidos, significados e interpretaciones sobre la misma. La regularidad de la regla no es, pues, universal sino contextual. Lo que quiere decir que...

- Distintos marcos y situaciones de interacción generan, por lo común, *reglas diferentes* en función de las prácticas de interacción y consenso que los sujetos mantiene entre sí (VAN MANEN, 1977: 211).
- El objeto de la investigación interactiva, análisis de las situaciones educativas, es la construcción de *teorías prácticas* configuradas desde la práctica y constituidas por reglas, no por leyes (MEHAN; 1978).

Si la teoría no puede asumir compromisos de universalidad y generalidad no puede ser una teoría para la acción tecnológica. La teoría hermenéutica de la educación no puede presentarse como una garantía de racionalidad para una acción de este tipo. Será una teoría clarificadora, iluminativa y articuladora en un esfuerzo de *comprensión* de la práctica educativa. La *comprensión* es una de las dimensiones y objetivos fundamentales de este tipo de teorías. «La comprensión pedagógica como comprensión práctica», constituye, hoy, uno de los elementos clave de «competencia pedagógica» en la actualidad. «El fracaso de la comprensión es la incapacidad para la comunicación pedagógica» (SCARABATH, 1984: 108).

«Si la comprensión se entiende como un fracaso de interacción hay que preguntar cómo se puede concebir y facilitar en forma práctica la constitución de tal comprensión en el contexto pedagógico, y como se puede representar y tipificar idealmente la estructura de interacción específica de la comprensión pedagógica» (SCARABATH, 1984: 109).

La teoría tecnológica trata de justificar la acción práctica de los sujetos en base a las elaboraciones científicas que le son suministradas por la teoría; la teoría hermenéutica no

tiene vocación de prescribir. Entre teoría y acción aparecen elementos personales como mediadores y responsables de las prácticas. El sujeto, ante los imperativos de la acción, no puede recurrir ni a los principios ni a las prescripciones generales presentadas por la ciencia. Antes bien, necesitará leer las situaciones concretas, interpretarlas, recurrir a su experiencia, a la práctica, y en estas coordinadas implicarse en una acción más amplia y flexible, no instrumental, correspondiente a su forma de ser humano. MEHAN (1978) ha desarrollado un estimable trabajo a este respecto. Cuestiona aquellos fenómenos y hechos educativos hallados en investigaciones de acuerdo con los presupuestos del paradigma científico. Pero tales «hechos» (como la inteligencia de los estudiantes, los éxitos educativos...) son definidos, en verdad, por la interacción, entre profesores y estudiantes, investigadores y directores, directores y profesores... Al interactuarse las personas se comunican y definen mutuamente que características de los individuos tienen relación con la inteligencia y el éxito. En esta actividad recíproca de definir, los individuos «asignan categorías para describir estos elementos» (MEHAN, 1978: 36). La teoría interpretativo-simbólica de la educación trata de dar razón de la comprensión de la acción de los individuos porque ello permite interpretar lo que las personas ven como realidad social y educativa. De ahí que tal teoría esté unida a un interés práctico-comunicativo.

II.2. Algunas objeciones de fondo

Bajo los presupuestos de este paradigma se han producido una buena gama de teorías y métodos, investigaciones... acerca del contexto ecológico del aula (DOYLE, 1981), el pensamiento y la toma de decisiones del profesor (CLARK, 1985), la concepción y desarrollo de propuestas curriculares en el aula (SCHUBERT, 1986)... Esta ingente cantidad de conocimiento pedagógico se halla aún débilmente articulada y una de las tareas de la utilización de paradigmas es precisamente ésta: organizar el conocimiento alrededor de una serie de presupuestos en los que se localizan determinadas ciencias. Pero veamos las objeciones a que esta importante producción se está viendo forzada.

Quizás la que se presenta como una objeción dura y rigurosa es la que surge desde el enfoque crítico. Para los representantes de la teoría crítica, la teoría hermenéutica ha acabado con la «ilusión del objetivismo», ha «superado la cosificación del objeto», pero ha acabado, presa de otra ilusión al *insistir en el papel de los significados personales en educación*. Se detecta una sobreinsistencia de los significados personales en la construcción de las prácticas educativas, olvidando que estas prácticas se producen en un contexto social que reduce el libre albedrío y el puro «aquí» y «ahora». Es decir, las categorías personales y sociales con

las que damos significado, sentido y valor a la realidad, no pueden olvidar que lo SOCIAL y lo HISTÓRICO configuran lo entramado, el tejido evidente, desde los cuales se producen los fenómenos educativos (CARR y KENIS, 1985: 103 y ss.). La práctica educativa es una construcción, en ello hermenéutas y críticos coinciden; pero esta construcción no es un proceso libre y voluntario, sin trabas ni condiciones; para los críticos, la educación, como práctica social, es una construcción mediatizada por la realidad sociocultural en la que se recrea tal práctica (ROWAN, 1981: 107).

Desde el otro paradigma, el científico, se ha argumentado que el tipo de conocimiento obtenido en la investigación hermenéutica-fenomenológica para la construcción de teorías no puede ser nunca conocimiento científico puesto que no responde a los cánones de lo que es considerado como verdadero conocimiento: aquí que ha alcanzado el rigor de la objetividad (NOWOTNU, 1979). Este argumento, en cambio, se ha presentado como más débil y ha acabado por recuestionar la validez de tal conocimiento en pedagogía. Para la realización de prácticas educativas no se necesita un conocimiento libre y desinteresado, objetivo, sino un conocimiento comprometido con el hombre que permita la construcción de teorías emancipatorias.

«Aquéllos que se sienten comprometidos con el desarrollo de métodos de investigación que ponen en duda el «status quo» y contribuyen a un orden social más justo... han realizado una ruptura epistemológica con la insistencia positivista en la neutralidad y objetividad de la investigación» (HESSE; 1980: 196; LATHER; 1986b: 64).

Como puede verse hemos realizado sólo con el paradigma anterior una evaluación de conjunto. Precisiones puntuales exigiría una labor fuera de las intenciones de esta ponencia.

III. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ORIENTACIÓN CRÍTICA

Con el título de paradigma crítico (POPKEWITZ, 1984: 32), racionalidad emancipadora (GIROUX, 1980: 335), ciencia crítica de la educación (SCHALLER, 1986: 19), enfoque o tradición reconstructiva (MARTÍN, 1983: 16)... aparece una tercera orientación o plataforma conceptual desde las que se legitiman un abanico amplio de teorías, métodos de análisis, modos de entender la práctica educativa:... constituyéndose en alternativa a los otros dos paradigmas anteriormente comentados. Si en el paradigma científico la naturaleza del objeto de estudio, la naturaleza y construcción de conocimiento en la elaboración

de teorías pedagógicas, las relaciones de éstas con la práctica... está presidida por categoría de objetividad, externalidad, cuantificación, formalización en leyes y prescripciones; si en el paradigma hermenéutico-fenomenológico son las categorías de subjetividad e intersubjetividad, patrones y reglas, intenciones, propositividad, las que predominan, aspirándose a un tipo de conocimiento comprensivo más que explicativo y a una teoría reeducadora de las perspectivas e interpretaciones de los sujetos (y no a una teoría ajena, externa a la práctica y adosable, mediante recomendaciones a la práctica)... en el paradigma crítico se configura, también, una coherente plataforma analítica desde la que elaborar una teoría pedagógica y abordar los problemas de la práctica educativa.

Los pioneros de esta orientación, los investigadores de la llamada escuela de Frankfurt, ADORNO (1971, 1979), HORKHEIMER (1974, 1976), MARCUSE (1972)... trabajan al unísono para desarrollar los fundamentos de una teoría crítica para la sociedad. Críticos del marxismo ortodoxo, los teóricos críticos no aceptaron la doctrina determinista de la infraestructura-superestructura que olvidaba el momento constructor del hombre en su entorno social. Esta misma línea de presupuestos adoptan los actuales teóricos críticos que detectan el *determinismo conceptual* rígido del reduccionismo marxista procedente de una concepción teórica a priori: teorías que llegan a convertirse en «una inmaculada concepción que no necesita de ninguna vulgar fecundación empírica» (THOMPSON, 1978: 13; KRUEGER, 1981: 59). Los actuales teóricos críticos que no son frankfurtianos «stricto sensu», como son APPEL (1985) y el citado HABERMAS, parten de la *antinomia dualista* de la metodología empírico-analítica y la práctico-hermenéutica. El *interés técnico* de la investigación empírica reduce las relaciones comunicativo-intencionales a una conducta susceptible de descripción y explicación objetivas, superándose necesariamente la relación de la investigación empírica, con la práctica, de forma tecnológica. En oposición a ello, la pedagogía práctico-hermenéutica conduce desde el interés por mejoras las relaciones de comunicación socioculturales a la dimensión de los nexos causales intersubjetivos. El *interés práctico* de las ciencias hermenéuticas amplía y profundiza el conocimiento de sí mismo y de las cosas, adquirido por conducta práctico-social, con los co-sujetos coadyuvantes. El *interés crítico-emancipador* se presenta, en el contexto de una ciencia crítica de la educación, como momento dialéctico que supera tal antinomia. APPEL parte de la base de que las mismas ciencias naturales (aquéllas que explican y describen acontecimientos objetivos espacio-temporales) presuponen la *comprensión e interpretación* en una sociedad comunicativa, puesto que un ser humano por sí sólo no puede seguir una regla. De ello se deduce que comprensión e interpretación, como medios de comunicación, cumplen una *función complementaria* para la descripción y explicación (APPEL, 1985). La teoría crítica se hace eco de estas exigencias.

III.1. La práctica como realidad modificable teórica y prácticamente: la teoría dialéctica de la educación

La construcción social de la educación acaece en un contexto histórico-social determinado. Este supuesto del paradigma crítico aleja a los teóricos críticos de la educación de los interpretativistas, para los que es un proceso libre y voluntario, así como de los científicos de la educación para los que no existe tal construcción, ya que la educación es una entidad objetiva, externa al hombre, dada. El hombre aprende en interacción con otros sujetos educándose en tareas socialmente significativas de trabajo crítico y colaborativo (KEMMIS, COLE y SOGGET, 1983: 16). La tarea educativa exige la participación social crítica y constructiva con el objeto de ir logrando la mejora de la situación existente. El fin de la teoría crítica de la educación, no es la contrastación de las hipótesis con el fin de criticarlas o falsarlas para comprobar su grado de valoración científica, sino la emancipación humana personal y social (ARANOWITZ y GIROUX, 1985). La teoría crítica de la educación no se tiene como objeto a sí misma para detectar su grado de cientificidad o para prescribir acciones orientadas hacia un fin sino que su objetivo es supra-educativo: mejorar la sociedad humana.

«La función de la teoría crítica es comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones con el objeto de ir cambiando el mundo, no simplemente describirlo» (POPKEWITZ, 1980: 39).

Una concepción tal de la teoría, comprometida e interesada con el hombre, más allá de cualquier pretensión de neutralidad u objetividad no puede ser enjuiciada con los mismos criterios que permiten validar el conocimiento denominado científico: éste se caracteriza por su «desinterés» y el conocimiento educativo obtenido en las investigaciones críticas es un conocimiento interesado por el hombre y su bienestar (ARANOWITZ y GIROUX, 1985). Algunos rasgos de esta teoría crítica de la educación son:

- a) «Es normativa, sustantiva y formal» (POPKEWITZ, 1984: 45). Se preocupa por clarificar los supuestos subyacentes a las relaciones sociales existentes que permiten la progresiva concientización e identidad del hombre como ser social y personal que es, de modo tal que su participación en los procesos educativos y comunitarios llegue a ser efectiva de auténtica manera.
- b) De esta forma la teoría crítica de la educación no distingue entre hecho y valor. La teoría no justifica ninguna actividad libre de valor sino más bien un determinado

compromiso con el cambio de acción educativa a la luz de valores insoslayables y según los momentos históricos y las coordenadas socioestructurales en la que se desarrolla la praxis educativa (APPLE, 1986: 177 y ss.).

- c) La relación entre teoría y práctica educativa no es lineal ni directa. La teoría educativa no puede ser prescriptiva como en las ciencias empírico-analíticas de la educación. De ser así la teoría jugaría un papel de legitimación y justificación de lo que se hace en la práctica (GIROUX, 1983). Teoría y práctica se *van dialécticamente* constrastando y mejorando. Hacer que la teoría prescriba la acción es considerarla técnica y mecánica: de ahí el reproche de que las teorías tecnológicas carecen de la base social necesaria en la formación de teorías pedagógicas. Las teorías críticas son ante todo contextualizadoras: surgen de la praxis y desde ella se configuran (CARR y KEMMIS, 1986).

La consideración crítica en este paradigma se traduce en dos sentidos complementarios. *Primero*, como crítica y desmitificación de los valores subyacentes a las instituciones educativas y al modo tradicional de pensar la realidad educativa (APPLE, 1986). La teoría crítica es, en este sentido, otra forma de pensar la educación. La crítica de ADORNO (1979) ha tomado cuerpo en el campo pedagógico. La presuntuosidad, socialmente producida, del sujeto cognoscente, que pretende dominar definitivamente lo real en una «teoría *concluyente*», queda superada y deformada, dividida por la objetividad social: la crítica se centra en las conexiones existentes entre educación y estructura social. Esta primera traducción se enfocaría en la crítica ideológica de la realidad de la escuela y de las prácticas que en ella ocurren (APPLE, 1986). *Segundo*, una segunda consideración del término crítica vendría dado por una manera peculiar de ver la práctica educativa. La teoría puede verificarse independientemente de la práctica. La teoría educativa adquiere sentido y cientificidad si puede ser valorada y corregida a la luz de sus consecuencias prácticas (CARR, 1983). En este sentido utiliza SCHALLER (1986) la expresión «ciencia crítica de la educación». La teoría crítica es científica no porque se atenga a los cánones de cientificidad de corte hipotético deductivo, si no porque procura elaborar explicaciones, conocimientos en general, que contribuyen a dilucidar y a resolver problemas prácticos. Si la primera traducción del término crítica es el momento negativo de la dialéctica, este segundo momento es el momento *positivo* y *constructor*. La ciencia crítica de educación también puede llamarse, de esta forma, ciencia con pleno derecho, cuando ella misma se conciba como práctica social y la represente y lleve a término, hasta tal extremo que sea posible a los seres humanos evidenciarse como tales en la realización de perspectivas humanas históricamente reales (SCHALLER, 1986). La relación teoría-praxis es el campo teórico-fundamental decisivo de la ciencia de la educación como ciencia práctica.

Con este mismo uso se utiliza el término dialéctica. La teoría dialéctica de la educación expresa la relación dialéctica de la teoría pedagógica y la teoría educativo-social. Esta afirmación puede ser matizada aún más. La relación teoría-praxis quedaba formulada más o menos de la siguiente manera: en el paradigma científico acaba siendo, como vimos, una teoría *sobre* la práctica y en el hermenéutico son teorías construidas *desde* la práctica. Pero ni una ni otra son teorías para transformar la práctica desde sí misma (CARR y KEMMIS, 1986); La teoría pedagógica, en el paradigma crítico de la educación, lejos de reducirse a una mera aspiración interpretativa, aspira a devenir teoría crítica que desde la reflexión, desde la praxis, como encuentro crítico entre teoría y práctica, trata de orientar la acción como una normatividad que legitima socialmente, no que rige técnicamente desde fuera, el curso de su acción. La teoría no está comprometida con la teoría sino con la mejora de la práctica desde ella misma.

Desde esta línea de argumentación puede entenderse la articulación mutua de *investigación y teoría*. El papel fundamental de la investigación crítica en este paradigma es evidente. LATHER (1986) tiene un texto muy expresivo a este respecto: «Research as praxis». *La investigación como praxis* es una evidente implicación metodológica de la teoría crítica (p. 257). Aunque la investigación crítica no es un tipo de investigación monolítica y unilateral, ya que son diversas las corrientes y perspectivas de la misma («Action Research», investigación activa, investigación participativa...), dos de los presupuestos que unen a estos enfoques son:

- a) *La construcción de teorías* educativas emancipatorias que se distancian de las teorías que caracterizan a la investigación tradicional. Tales teorías tienen como fin la modificación de la situación en la que se hallan los implicados en la misma, el cambio de la práctica en la que se hallan inmersos.
- b) Tal construcción debe realizarse *desde* la misma praxis en la que se investiga.

«Para que sea posible la praxis, la teoría no sólo debe aclarar la experiencia vivida de los grupos sociales de modo progresivo; también ha de aclarar sus problemas y conflictos, una teoría adecuada a la tarea de cambiar el mundo debe ser de amplias miras, no dogmática, crítica y a partir de los detalles y circunstancias de la vida diaria, y, más aún, debe basarse en un profundo respeto por las capacidades intelectual y sociales de los desposeídos» (LATHER, 1986: 259).

Esta posición tiene unas profundas implicaciones metodológicas para la investigación

post-oposivista fomentando un cambio decisivo en el contexto de las ciencias humanas y sociales y haciendo de este tipo de conocimiento un instrumento relevante para la vida. A mi modo de ver las posibilidades de la educación no-formal son ingentes desde esta perspectiva. No nos resistimos a traer a este Seminario en Oviedo, unas líneas del texto de Bud HALL *Research, commitment, action: The role of participatory reseant*.

«El tipo de actividades que caracterizan a la investigación participativa han surgido, según puede verse, a partir de:

- a) El compromiso de muchos educadores en las vidas de las gentes con las que trabajan;
- b) Una crítica del papel y los métodos de las formas de investigación más generalmente utilizadas.
- c) Un interés por formar pedagogos que potencien los movimientos sociales y fomenten la capacidad de acción de la gente.
- d) Un interés por contribuir a la construcción de una base alternativa de conocimiento que ponga su atención en la mejora de la sociedad» (1984: 293).

III.2. Algunas objeciones de fondo

Aunque se hace difícil una valoración de conjunto de esta orientación ya que estamos en un período de extensión del mismo he, a continuación, algunas objeciones de fondo.

1.^o) Desde la plataforma científica se arguye contra la teoría crítico emancipadora de estar cargada de especulaciones metafísicas y pretender, a pesar de ello, la cientificidad. Pero «la ciencia crítica de la educación no contiene ni un solo enunciado comprobable, opera únicamente con vagas concepciones teleológicas y más aún, interpreta éstas hermenéuticamente». (VON CUBE, 1981: 182).

Esta afirmación anterior, originaria de 1977, no tiene lugar diez años más tarde ya que:

- a) Los teóricos críticos de la educación entronizan e invocan un tipo de ciencia muy alejada de las posiciones del Racionalismo Crítico en este aspecto. El argumento científico acaba remitiendo a sus formuladores: ¿qué relevancia Social tiene la ciencia defendida por los representantes de una ciencia objetiva, neutra y «desinteresada» de los problemas del hombre? (BHASKAR, 1980). ¿Cómo actuar neutralmente, en problemas de racismo cotidiano o segregación en la escuela?

- b) La plataforma científica del Racionalismo crítico desde la que se arguye contra la teoría crítica de la educación ha sufrido un fuerte embate desde el propio contexto en que se planteó: la ciencia natural. El desarrollo de la obra de KUHN tuvo mucho que ver con ello.

«La discusión fue fecunda (entre popperianos y kuhnianos); a partir de entonces se observa una convergencia creciente entre los interlocutores; Lakatos se ocupa de reelaborar el programa de Khun; Feyerabend radicaliza su anarquismo epistemológico; Khun modera notablemente sus tesis en sus escritos a partir de 1969; y Popper pierde cada vez más adeptos» (RUBIO CARRACEDO, 1984: 297).

La pretensión de convertir a la pedagogía en una ciencia va cesando progresivamente, quedando, en última instancia, como un «ideal» al que tender (SHULMAN, 1981). Ya en 1981 escribía SHULMAN:

«La educación no es una ciencia en el sentido de la ciencia considerada por Popper, Khun, Lakatos, Feyerabend... el foco preferente de la educación es un espacio llamado práctica. Es un maridaje de conocimiento teórico con la acción práctica lo que caracteriza a la educación (pp. 39 y 40).

- 2.^o) Un segundo reproche se despliega contra el carácter, crítico, denunciante, de las teorías críticas de la educación preocupadas por resaltar el compromiso de la problemática humana convirtiéndose así en coincidencia salvadora.

«Las fórmulas vacías de la pedagogía crítica y la apenas descifrable complejidad del cúmulo de sus afirmaciones, ¿no sirven, eventualmente, sólo de red defensiva frente a la crítica suposición de que los «teóricos críticos», como portadores de la *recta conciencia*, son los potenciales salvadores que ponen fin a la confusión?» (ROSSNER, 1974: 45).

- 3.^o) Desde la pedagogía socialista del marxismo ortodoxo también han salido acerados dardos, en este debate (HORSTEIN, 1986), contra la pedagogía crítica. La teoría crítica, que se hizo fuerte durante los años sesenta y setenta para responder a los problemas sociales de su tiempo, ya no puede recoger con «coherencia y completud» los nuevos movimientos sociales que representan ante todo una «nueva forma de praxis social». La pedagogía crítica ha olvidado la lucha de clases.

«Mientras que la Pedagogía Socialista extrae sus intenciones de una toma de partido por la lucha de clases, la Pedagogía crítica orienta la práctica pedagógica a un interés de la especie concebido en forma crítico-antropológica» (p. 108).

IV. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Creemos que la utilización de paradigmas en el problema presentado no supone un tratamiento distinto y diferente de la relación teoría-praxis en educación. Y también, la *constatación de pluralidad de perspectivas* y métodos, teorías:... que presentan promotor el ámbito de la educación y más concretamente de la educación no formal sino que, también, con estas plataformas, podemos disponer de un *marco de referencia* más comprensivo de la diversa problemática pedagógica. En un caso como en otro, todo ello constituye una muestra actual de la construcción y el desarrollo del pensamiento pedagógico. El análisis de cual es el *objeto* de estudio de la educación no-formal, como campo de conocimiento teórico y práctica educativa, dará como resultado una concepción distinta del mismo según sea la orientación y los presupuestos que se utilice para ello. Pero otro tanto ocurrirá con la temática *metodológico* la concepción del *proceso de investigación*... Así la investigación educativa, necesaria para la obtención de información que permita la construcción de teorías en educación no-formal, es concebida de modo muy distinto bajo los supuestos de uno u otro paradigma. En este sentido un pluralismo teórico y metodológico es patente de las Ciencias de la Educación como expresión manifiesta de que no existe ninguna perspectiva teórica, suficientemente comprensiva y hegemónica, que legitime una única tradición paradigmática, y mucho menos que pueda establecer unos cánones de construcción de conocimientos claramente precisos y excluyentes de otros rivales. De este modo se cuestiona el dogmatismo y la unilateralidad.

De cualquier modo, *la pretensión de exclusividad* fue una de las características más evidentes en el inicio del debate. Los estudios de sociología de la ciencia ha puesto de manifiesto la «naturaleza político-social de las comunidades científicas». Ésta es una expresión de POPKEWITZ (1980, 1984). Alrededor de la ciencia de la educación se va determinando una «comunidad de expertos» cuya profesión contiene presupuestos competitividades, compromisos y valores sociales mistificados, con mucha frecuencia por los rituales y —las ceremonias del discurso científico— (1980: 28). Tal discurso contiene palabras y reglas que construyen y extienden imágenes y acciones sobre el mundo social y educativo.

Estas imágenes (GONZÁLEZ, 1987) contiene presupuestos acerca de lo que constituyen los hechos por excelencia pero, incluso, contienen los presupuestos de *cómo* interpretarse estos hechos.

Pero también ocurre el fenómeno contrario. Las ideas y prejuicios, con frecuencia no formulados y no explicitados, que los investigadores y científicos sociales tienen acerca del mundo y de la realidad están a veces, tan arraigadas en ellos que llegan a convertirse en *hechos*, naturales y previos, cuya existencia se manifiesta independiente de la tarea humana. Estos supuestos y prejuicios «estructuran la percepción de los teóricos y configuran sus subsecuentes teorizaciones» (POPKEWITZ, 1984: 33). De este modo los comienzos de los setenta, significativos en el contexto de debate internacional en las ciencias de la educación, fueron de auténtica confrontación en el que, el llamado a la comprensión, en contra de los verdaderos prejuicios subyacentes en el debate, sólo tuvieron como efecto el «preaching to the saved», es decir, la llamada sólo fue escuchada por los que carecen de prejuicios. Lo que dominó el debate se caracterizó por el fenómeno de la *filtración perceptiva*, ya que determinadas percepciones e impresiones que no estaban en consonancia con las expectativas generadas en torno a la percepción de la teoría fueron rechazadas sin más por los defensores de otras concepciones. Dogmatismo y descalificación: ¿hacer ciencia? o ¿hacer política? Tales reducciones eran el resultado de una radicalización de perspectivas en el intento por demostrar las bondades y diferencias de cada una.

A principios de los ochenta el debate estaba en su punto más alto. Pero pronto empezó a evidenciarse una relajación de posturas permitiendo el acercamiento de algunas posiciones entre tales enfoques y perspectivas. Si la educación es un tipo de realidad y de práctica socio-cultural llena de valores personales e intereses sociales, constituidas además por concepciones e interpretaciones, perspectivas y construcciones de los sujetos, con manifestaciones empíricas y efectos, en alguna medida apreciables y mensurables, aún cuando estas facetas no sean las más definitorias y hayan de ser situadas y redefinidas a la luz de las anteriores, si la educación, pues, viene configurada por estas tres perspectivas y dimensiones es evidente que las plataformas empírica, interpretativa y crítica pueden colaborar en las construcciones de teorías y en la mejor realización de la praxis. Los próximos años deberían centrarse, sin embargo, sobre qué niveles y supuestos de colaboración trabajar, teniendo presente como afirma CARR (1983), que el punto de partida no debe ser la perspectiva formal y metodológica a priori sino el objeto de estudio y profundización que supone la *práctica educativa*. En la educación, como actividad práctica que es, convergen lo objetivo y lo empírico, los significados y las construcciones personales, lo sociológico y lo moral. Por lo tanto, la cuestión puede sintetizarse de esta manera: ¿cómo el conjunto de las perspectivas o plataformas identificadas en este trabajo puede contribuir a comprender

mejor la praxis educativa y tender, por ello, a mejorarla? El papel de la *investigación* en esta tarea es inexcusable.

Como puede verse no se trata de integrar perspectivas en todos sus dimensiones y de modo artificioso. No se trata de postular un reductivo eclecticismo suprimiendo las diferencias evidentes. El surgimiento de la diversidad paradigmática se presenta como beneficiosa en tanto que impide radicalismos y corrige presupuestos: la vigilancia epistemológica desplegada en el debate ha obligado a la redefinición de cuestiones y problemas relacionados con la educación. De este modo, aunque a distinto nivel, ninguno de estos paradigmas ha quedado «intacto» como consecuencia del debate teórico. Y es que, al fin y al cabo, se trata de tres tradiciones distintas, de tres modos diferentes de pensar la educación, de tres plataformas que mantienen una concepción distinta de la *teoría* y sus funciones, una imagen distinta del *objeto* de análisis y profundización, una visión, en suma, de *cómo* llevar a cabo el proceso de investigación. La teoría de la educación tiene mucho que hacer todavía y también, como podemos suponer por las líneas esbozadas más arriba, el filósofo de la educación, vigilante metateórico del desarrollo de nuestra labor.

V. LA PROMESA DE LA TEORÍA

Se ha escrito profusamente y bien sobre los modelos dominantes en la teoría de la educación positivista y científica. La influencia analítica, de fuerte raíz inglesa, adquirió en su momento, una preponderancia significativa. Ello hasta el punto de abrir debate con la filosofía continental (marxismo, estructuralismo, fenomenología, sociología del conocimiento... Alemania, Francia, Italia...) a la que juzgaba con simpleza: desde el punto de vista de la filosofía analítica los continentales parecen incomprensibles y ambiguos, incapaces de distinguir, por ello, entre lo analítico y lo sintético, e incluso, entre lo filosófico y lo científico. Pero la tarea analítica no se ha escapado a la problematización. He aquí algunos de los argumentos del debate.

- a) ¿Qué corriente o autor caracteriza adecuadamente la filosofía analítica? ¿Moore, Russell, el círculo de Viena? MUNITZ (1981) se ha preocupado de este pensamiento en su contemporaneidad y ha descrito la filosofía analítica «como una colección de escuelas orientadas diferentemente». La cuestión, no es pues, tan simple.
- b) Uno de los derroteros que tomó la filosofía analítica fue el de la Filosofía de la Educación. Tarde, y eventualmente, aquí encontró el camino: la llamada «revolución en la filosofía» había llegado al aula. Y con ello la teoría «normativa» de la educación quedaba

derrotada. Este pensamiento hizo clamar a hombres como O'CONNOR (1971) que, en la nueva era que se abría, fresca y carente de ambigüedades, no habría más que «esbozos fragmentarios y ocasionales de ilustración». En alguna medida la tarea analítica sirvió para limpiar el campo cultural y educativo de confusión y pretenciosidad. Pero pronto el dogmatismo y la unilateralidad surgieron entre los representantes del «cambio lingüístico» en educación. Éstos llegaron a controlar y censurar virtualmente todas las publicaciones en este campo. MARSHALL y PETERS (1986), por ejemplo, realizaron un enjundioso estudio del trabajo que los teóricos analíticos realizaron de la obra de Piaget y su influencia en la educación. Tales teóricos, concluyeron, reconocían su admiración por los presupuestos y la metodología utilizada por Piaget, pero, por otra parte, la defensa a ultranza de los principios analíticos les llevó a ignorar las muchas propuestas interesantes que el pedagogo ofrecía sobre educación, aprendizaje, epistemología y sobre «la filosofía en general»:

«Con esto fracasaron al no reconocer la situación de sus ideas dentro de la tradición hermenéutica que proporcionaba una perspectiva filosófica alternativa. La teoría analítica de la educación no solamente se quedó en la encrucijada durante algún tiempo, sin estar segura de su futura dirección, sino que realmente está en la cuneta, volcada y sin combustible» (p. 21).

- c) No puede negarse la valía de algunas aportaciones significativas pero la estrechez de los principios utilizados ha proporcionado «pocos vislumbres de ilustración» por parte de la teoría dialéctica de la educación llegándose a hacer repetitiva y poco estimulante para los educadores en sus dimensiones. Ya en nuestro trabajo de 1982 afirmamos —con FERRATER (1974)— que la filosofía analítica «no sobra, pero tampoco basta» (p. 120). Aunque la claridad es obviamente necesaria, no todos los dilemas en educación como en cualquier otro campo, pueden ser disueltos por una terapia lingüística más o menos adecuada (SÁEZ, 1982: 130-134). En el contexto pedagógico han surgido otras críticas contra la teoría analítica de la educación.
- d) Una de las críticas más seria es la de Kevin HARRIS (1979) quien afirma que la teoría analítica de la educación no es que se haya quedado sólo sin combustible, sino que, voluntaria o involuntariamente, ha terminado por implicarse políticamente mientras afirma pretender la neutralidad y objetividad.

«El análisis conceptual tal y como es practicado por I. Scheffler y R. S. Peters puede que demuestre ser cualquier cosa menos lo independiente y neutral

que pretende ser... Demasiado a menudo los analistas no han reconocido que, al contestar cuestiones sobre la educación, han ido más allá del análisis puramente lingüístico o conceptual, siendo éste el producto o la justificación de una postura ideológica: mientras que continuamos analizando los conceptos subyacentes al status quo a duras penas somos capaces de construir los recursos para cambiarlos» (p. 42).

La cosmovisión que alienta el pensamiento analítico es una ideología estática. En ello también coincidían WHITE y FERRATER (1974: 19-22) quienes veían en la teoría analítica una fuerte fundamentación acorde con los presupuestos de una teoría estática, detenida, esclerotizada. De ahí su carácter ideológico claramente conservador. MARCUSE (1969) ya había puesto de relieve esta idea cuando polemizaba con el neopositivismo «como una variante del irracionalismo contemporáneo». En el capítulo siete del *Hombre unidimensional* el teórico crítico centra su análisis en la teoría practicada por los teóricos del lenguaje en la medida que su utilización desprende implicaciones ideológicas del aparente academicismo intelectual así como de la pretendida neutralidad manifestada por sus miembros (197-227). Tal metodología impide la comprensión de la realidad y cierra el camino del pensamiento crítico al limitarse al universo mutilado del lenguaje común: se limita a describir y no consigue ilustrar la realidad reconstruida a través de los significados de las acciones humanas.

Las disciplinas pedagógicas que se han alimentado de este positivismo, han generado frenéticos abogados de la «pertinencia», la «eficacia» y la «practicalidad», intentan desbancar la línea impuesta por las disciplinas tradicionales, y aunque algunos han recogido el cetro, debido en gran medida a los rituales corporativos propios de la profesión, no siempre demuestran la suficiente comprensión del reino que han heredado: la educación es un fenómeno más complejo como para definido únicamente por la «racionalidad instrumental» como afirmaba HABERMAS, la cual es definida por GIBSON (1984) como «la disposición del pensamiento y del sentir que apuntaba el fascismo y el capitalismo y como cual conduce a un eclipse de la razón» (p. 38). Es esta misma racionalidad la que ha justificado la noción griega de *techné*, definida en otra obra por GIBSON (1986) como «una aproximación técnica a la vida y a la política, preocupada por los medios y no los fines del vivir por la predicción y el control de los asuntos humanos» (p. 27). La *techné*, en el modelo científico, ha llegado a dominar y trascender la teoría.

Como PRITCHARD (1987) afirma, de la teoría analítica no ha surgido ninguna teoría de la educación (p. 58). De este modo se entiende que otras contribuciones se presenten como oportunas a un área de teoría y práctica urgentemente necesitada de revisión tanto

como de nuevas aportaciones. Ejemplo de ello como hemos intentado demostrar a lo largo de esta ponencia, es el caso de la teoría crítica de la educación. Ésta se presenta como una verdadera promesa para la pedagogía; la teoría (una preocupación por la vida justa y provechosa, por la completa integración con la práctica —GIBSON, 1984: 14—) domina la *techné* y la pone a su servicio. En este sentido, *los esfuerzos de la teoría crítica y la educación coinciden*.

«Ambas tienen como misión principal la preocupación por desarrollar la comprensión del mundo en que vivimos. Ambas están interesadas en perseguir la verdad y hacer desaparecer la ignorancia, en posibilitar que individuos y grupos tengan aún mayor control sobre sus propias vidas» (GIBSON, 1983: 23).

La liberación que puede reportar el pensamiento crítico es liberación en la teoría. El divorcio que existe entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la práctica es en sí mismo parte de un mundo que no es libre. Ninguna teoría exclusivamente puede lograr la solución de esta ruptura; pero la teoría *puede ayudar* a preparar el campo para su posible reunión. Así adquiere pleno sentido la denominación «la práctica modificable teórica y prácticamente». Desde la práctica, y bajo sus supuestos, se construyen teorías capaces de modificar los significados con los que se lleva a efecto la práctica. De ahí que también la teoría en la teoría crítica de la educación tenga un carácter esperanzador frente al azote burocrático de la teoría tecnológica: el desafío que la primera se impone se desarrolla en torno a la necesidad de desarrollar modos de crítica actualizada en un discurso teórico que transmitan la posibilidad de acción social y de transformación emancipativa (GIROUX, 1989). Tarea poco fácil, particularmente en la presente conjuntura histórica, dominada por Estados burocráticos y tecnocratizados, conformada como tal por una larga tradición de discurso ideológico y prácticas sociales (entre ellas la educación) que promueven formas de analfabetismo histórico, político y conceptual. La teoría analítica y positivista, atrincherada firmemente en la lógica de la racionalidad tecnocrática, no puede justificar la praxis sino presionarla. De ahí que esta lógica no pueda legitimar la construcción de teorías educativas no-formales. Éstas exigen un amplio basamento social. De hecho, y a fuerza de ser sinceros, las teorías tecnológicas no pueden justificar ninguna intervención educativa habida cuenta de que por objetivas y neutrales «abiertamente desinteresadas», no consideran los valores sepultándolos a la clandestinidad. Pero no hay fenómeno social libre de valores (HABERMAS, 1973) ¿cómo va a despojarse a la educación, como práctica social que es, de los valores que la acompañan y la puedan justificar?, ¿acaso no están vistas las escuelas desde esta perspectiva, como nuevos espacios de instrucción?, ¿cómo atreverse

a introducir, pues, contextos educativos no-formales plenos de valores, intereses y motivaciones?, ¿como proporcionar un discurso que ilumine la totalidad social, política y cultural en que desarrollan las escuelas y otras actividades educativas? La teoría tecnológica es evidentemente parroquial. La teoría crítica trata de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias presunciones doctrinales. Ello supone la necesidad de la crítica progresiva en donde los postulados de cualquier teoría deben ser controlados con la distinción entre el mudo que examina y retrata y el mundo tal y como en realidad existe. De este mundo la teoría crítica representa un desafío a las corrientes teoréticas que actualmente caracterizan las teorías de la educación social.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. W. (1979): *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*, Edit. Monte Ávila, Caracas.
- ADORNO, T. W. y Otros (1973): *La disputa del positivismo en Sociología*, Edit. Grijalbo, Barcelona.
- APEL, K. O. (1985): *La transformación de la filosofía*, Edit. Taurus, Madrid.
- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y Currículo*, Edit. Akal, Madrid.
- (1986): *Teachers and Tests*, Routledge y Kegan Paul, New York.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1985): *Education under siege*, Routledge y Kegan Paul, London.
- BENSON, J. K. (1983): «A dialectical method for the study of organizations», en MORGAN, G.: *Beyond method: strategies for social research* C.A.: Sage Publications, Beverly Hills, pp. 16-28.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968): *La construcción social de la realidad*, Edit. Amorrortu, Buenos Aires.
- BHASKAR, R. (1980): «Scientific exploration and human emancipation», *Radical Philosophy*, n.º 26, pp. 16-28.
- BIRD, G. (1982): *Philosophical Task*, London, Hutehinson.
- BLUMER, H. (1982): *Interaccionismo simbólico*, Edit. Hora, Barcelona.
- BREZINKA, W. (1976): «L'educazione alla luce dello sehema mezzi-fini», en varios, *Obiettivi, mezzi e successo dell'educazione*, Monaco; pp. 106-14.
- (1978): *Metateoría dell'educazione*, Armando Editore, Roma.
- BROWN, B. F. (1977): *Education for responsible citizenship. The report of the natinal task force on citizenship education*, McGrall, New York.

- CARR, W. (1983): «Can educational Research be Scientific?». *Journal of Philosophy of Education*, vol. 17 (1), pp. 35-43.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical Education, Knowledge and action research*, The Falmer Press, London and Philadelphia.
- CLARK, C. M. (1985): «Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking», *Comunicación presentada a la II Conferencia de ISAAT*, Universidad de Tilburg, Holanda.
- COHEN, L. y MANION, L. (1980): *Research Methods in Education*, Croom Helm., London.
- CONNERTON, P. (1980): *The Tragedy of Enlightenment*, Cambridge University Pres.
- CURTIS, B. y MAYS, W. (1984): *Fenomenología y Educación*, F.C.E., México.
- DEETZ, S. A. y KERSTEN, A. (1983): «Critical models of Interpretative Research en PUTNAM y PACANOWSKY: *Communications and Organizations*, Sage Publications, London; pp. 147-172.
- DOYLE, W. (1981): «Research on Classroom Contexts». *Journal of Teachers Education*, vol. 32 (6), pp. 3-7.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1985): *Tendencias actuales en la investigación educativa*, Policopiado, Murcia.
- FERRATER MORA, J.: *Cambio de marcha en filosofía*, Alianza Editorial, Madrid.
- GIBSON, R. (1984): *Structuralism and Education*, London: Hodder and Stoughton.
- (1986): *Critical Theory and Education*, London: Hodder and Stoughton.
- GIROUX, H. (1980): «Critical Theory and Rationality in Citizenship Education» *Curriculum Inquiry*, n.º 10, 4, pp. 329-366.
- GONZÁLEZ, A. y SÁEZ, J. (1986): *Las ciencias sociales y el desarrollo del sentido crítico*, Edit. Nau Llibres, Valencia.
- GONZÁLEZ, A. (1989): *La action-research como metodología de las ciencias sociales*, Edit. Cossio, Murcia.
- GONZÁLEZ, T. (1987): «La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas», *Anales de Pedagogía*, n.º 5, pp. 27-44.
- GOOD, Th. L. (1982): *Classroom research: What we know and What we Need to Know*, DCTE, The University of Texas, Austin.
- HABERMAS, J. (1973): *Teoría y Praxis*. Edit. Sur, Buenos Aires.
- (1982): *Conocimiento e interés*, Edit. Taurus, Madrid.
- (1984): *Ciencia y técnica como ideología*, Edit. Tecnos, Madrid.
- HAMILTON, D. (1978): «On generalization in the educational sciences: problem and purposes», *The study of Schooling Field based Methodologies in Education Research*, Racine, Winsfired.

- HARRIS, K. (1979): *Education and Knowledge*, Routledge and Kegan Paul, London.
- HALL, M. (1984): «Research, commitment, action: the role of participatory research», *International Review of Education*, vol. 30 (3), pp. 289, 299.
- HORKEHEIMER, M. (1974): *Teoría crítica*, Edit. Amorrortoru, Buenos Aires.
- HORSTEIN, W. (1986): «Pedagogía y movimientos sociales», *Education*, n.º 34, pp. 93-115.
- HOUSE, E. (1989): «Tres perspectivas de la Innovación educativa: Tecnológica, Política y Cultural», *Revista de Educación*, n.º 26, mayo-agosto.
- KECKEISEN, N. (1984): *La pedagogía entre la crítica y la praxis. Estudio sobre el desarrollo y la tarea de las ciencias críticas de la educación*, Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires en Tubinga.
- KEMMIS, COLE y SOGGET, J. (1983): *Orientations to curriculum and transition* Victoria Institut of Secondary Education.
- LATHER, P. (1986a): «Research as praxis», *Harward Educatinal Review*, n.º 56, (3), pp. 257-277.
- (1986b): «Issues of Validity in Openly Ideological Research» *Interchanga*, n.º 17 (4), pp. 63-84.
- LEHMING, R. y KANE, M. (1981): *Improving Schools Using what we know* Sage Publications, London.
- LINCOLN, I. y GUBA, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*, Sage publications, Beverly Hills.
- MARCUSE, H. (1972): *Razón y Revolución*, Edit. Alianza, Madrid.
- (1969): *El hombre unidimensional*, Seix Barral, Barcelona.
- MARSHALL, J. y PETERS, M. (1986): «New prespectives on Piaget's philosophy» *Educational Theory*, n.º 36 (2), University of Illinois.
- MARTÍN, J. M. (1983): *Approaches to research on Teaching*, Ocasional Paper, n.º 6, Institute for Research on Teaching, Michigan.
- MCNAMARA, D. (1979): «Paradigm lost: Thomas Kuhn and Educational Research», *British Educational Research Journal*, vol. 5 (2), pp. 167-173.
- McMILLAN, C. y GARRISON, J. W. (1984): «Using the new philosophie of Science i Critizing current Research Traditions in Education». *Educational Resear* n.º 10, (December) pp. 15-21.
- MEAD, G. H. (1972): *Espíritu, persona y sociedad*, Edit. Paidós, Buenos Aires.
- MISHLER, E. (1979): «Meaning in context: Is there any other king?», *Harvard Educational review*, n.º 49 (1), pp. 1-19.
- MEHAM, H. (1978): «Structuring schools estructure», *Harvard Educational Revie*, n.º 48.
- MORGAN, G. (ed.) (1983): *Beyon method strategies for social research*, C. A.: Sag Publications, Beberly Hills.

- MUNITZ, M. (1981): *Contemporary Analytic Philosophy*, New York, McMillan.
- NOWOYTNY, H. (1979): «Science and its critics: reflections on anti-science» en NOWOYTNY and ROSE (Edits): *Counter-movements in the sciences: the sociology of the alternatives to big science*. pp. 1-26, D. Reidel, Bost.
- PAQUAY, L. (1985): «Les axes paradigmatiques de recherches relatives au development et a l'évaluation des innovations scolaires», *Les sciences de l'éducation*, n.º 4, pp. 3-34.
- PERRET, J. Fr. (1981): «Evaluation des modalites de recheches empiriques» en RÍOS, V.: *Recherche-Action*, Université de Géneve, Cahiers n.º 26, pp. 85-105.
- POPKEWITZ, Th. (1984): *Paradigms and Ideology in educational Research*, The Falmer Press, New York.
- (1980): «Paradigms in educational science: Diferents Meanings and purpose de theory», *Journal of Education*, vol. 102, pp. 28-46.
- PRITCHARD, M. (1987): «The reconstruction of educational studies», *Cambridge journal of Education*, n.º 17 (1).
- PUTNAM, L. M. (1983): «The interpretative perspective», en PUTNAM y PACANOWSK: *Communications and Organizations*, Sage Publications, London, pp. 31-54.
- RADL, R. (1984): «Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social», *Bordon*, n.º 251, pp. 17-43.
- REID, W. A. (1981): «The Deliberate Approach to the Study of the Curriculum and its Relation to critical Pluralism» en LAW, M. y BARTON (Eds.): *Retin king Curriculum studies*, Croom Helm, London.
- REINHARZ, S. (1985): «Feminist distrust: A responde to misogyny and gynopia i sociological work», en BERG, D. and SMITH, K. (Eds.): *Clinical demands of social Research*, C. A.: Sage Publications, Beberly Hills, pp. 153-172.
- ROSSNER, L. (1974): *Scienza dell'educazione e pedagogia critica*, Armando Editore, Roma.
- ROWAN, J. (1981): «a dialectical paradigm for research» en REASON, P. y ROWAM, J.: *Human Inquiry*, Wiley and Sons, New York, pp. 93-112.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1984): *Positivismo, Hermenéutica y teoría crítica en las Ciencias Sociales*, Edit. Humanitas, Barcelona.
- SÁEZ, J. (1986): «La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión». *Revista de Pedagogía Social* n.º 1 (junio) pp. 7-21.
- (1988): «La relación teoría-praxis en las ciencias de la educación su repercusión en la pedagogía social», *Revista de Pedagogía Social*, n.º 3, pp. 9-48.
- (1990): *La construcción de la educación*, Edit. Nau Llibres, Valencia.

- (1982): *Filosofía de la educación*, Edit. Nau Llibres, Valencia.
- SCARBATH, H. (1984): ¿Qué es la comprensión pedagógica? La comprensión pedagógica como elemento de la competencia para la acción en pedagogía *Revista de Educación* n.º 30, pp. 108-126.
- SCHALLER, K. (1986): «¿Está llegando al final de su época la Ciencia Crítica de la educación?», *Revista de Educación* n.º 280, pp. 17-37.
- SCHUEERL, H. (1984): «Sobre la educación de la fundamentación de las decisiones pedagógicas», *Educación*, n.º 30, pp. 78-94.
- SCHUBERT, W. H. (1986): *Curriculum, Perspective, Paradigm, and Possibility*, McMillan Publishing Company, New York.
- SHULMAN, L. (1981): *Review of Research in education*, Peacock Publications, Ita.
- SLACK, J. D. (1983): *Communication technologies and society conceptions of causality and the politics of technologicals*, N. J. Noorwood, Ablex.
- SOLTIS, J. F. (1984): «On the nature of educational research», *Educational rese searcher*, n.º 10 (december) pp. 5-10.
- THOMPSON, E. (1978): «The powerty of theory and other essays» *Monthly Review Press*, n.º 18.
- TUTHILL, D. y ASHTON, P. (1983): «Improvising Educational Research Through the Developmen of Educational Pradigms», *Educational Researcher*, n.º 6 (december); pp. 6-14.
- VON CUBE, F. (1977): *La ciencia de la educación*, CEAC, Barcelona.
- WIGGER, L. (1984): «Acción y Educación», *Educación*, n.º 30, pp. 39-59.