

LA DEGRADACION DE LAS DISCIPLINAS EN EL DESARROLLO DE LA TEORIA DE LA EDUCACION

JOHN ELLIOT*
CONCHA SASTRE COLINO**

RESUMEN

El autor, en diálogo y debate con una serie de pensadores, se pregunta: ¿dónde apoyarse para validar las teorías pedagógicas que originan la praxis escolar?

Después de desechar o perfilar las aportaciones a la respuesta de esos filósofos o teóricos (Hirst, O'Connor, Pat y John White, Gadamar, Habermas, etc.) propone su opción, respondiendo:

En la relación dialéctica entre teoría y práctica, reflejada en el paradigma "Investigación-acción", donde la experiencia de los profesores del aula concreta escolar y la reflexión evaluadora de los especialistas universitarios se enriquecen mutuamente y, en recíproca colaboración y compañía, pueden encontrar una aproximación explicativa de la complicada realidad de la enseñanza-educación.

ABSTRACT

The author, engaged in dialogue and debate with a number of thinkers, he raises this question: Where do we find a basis to validate the pedagogical theories that originate the scholar practice?

After rejecting or perfecting the contributions to this reply of those theorists or philosophers (Hirst, O'Connor, Pat and John White, Gadamar, Habermas, etc.) he offers his own option:

In the dialectic relation between theory and practice, as reflected in the paradigm "Action-Research", where the practice of the teachers in the class-room points out and the evaluating reflection specialists of the University they enrich themselves mutually and, in reciprocal collaboration and company, they can approximate to an explanation of the complicated reality of the educational-teaching.

* Centre for Applied Research in Education.
University of East Anglia.
Norwich.

** Profesora colaboradora del Departamento de Filología Inglesa:
Escuela Universitaria del profesorado de E.G.B.
Universidad de Valladolid.

LA DEGRADACION DE LAS DISCIPLINAS EN EL DESARROLLO DE LA TEORIA DE LA EDUCACION

En 1966, Paul Hirst, en el contexto de un debate filosófico con el neopositivista D.J. O'Connor, realizó un prestigioso informe sobre la teoría de la educación que dominó la formación pedagógica de los profesores del Reino Unido durante una década. A mediados de los 70 este informe empezó a perder influencia en el campo pedagógico y, más tarde, a principios de los 80, su más habitual arraigo sobre la formación inicial del profesor también empezó a decrecer.

En 1983 Hirst publicó un estudio crítico de sus primeras impresiones y en el desarrollo de esta crítica "reconstruyó" la relación entre la teoría y la práctica. Escribió él: "No es tanto que fuera erróneo lo que escribí en 1966, como que lo omitido condujera al énfasis distorsionado". "No se trata de que lo que escribí en 1966 resultara equívoco sino, más bien, de que todo lo que omití produjera un énfasis deformado. Aún veo la teoría de la educación relacionada con los principios determinantes y racionalmente defendibles de la práctica de la educación. La formulación y defensa adecuada de esos principios las veo como base no solamente apelando a las disciplinas, sino a un proceso pragmático que utiliza su mismo discurso práctico y apropiado".

Hirst, en 1966, explicaba que la teoría de la educación era competencia de la teoría de la práctica, la cual podía distinguirse con precisión de las competencias que estaban relacionadas con el conocimiento puramente teórico y divorciadas de implicaciones prácticas directas. La función de una teoría de la educación práctica es justificar los principios de la determinación racional de las prácticas pedagógicas. La función del conocimiento puramente teórico es explicar los fenómenos. La teoría de la educación pretende proporcionar una base de acción racional más que una base de simple comprensión racional. No obstante los principios prácticos que se especifican deben justificarse desde el punto de vista de la comprensión racional. Y, como bien sabemos todos, para Hirst, el entendimiento racional se estructura en muy distintas "formas de conocimiento".

El tema de su principal discusión con O'Connor fue precisamente sobre "formas de conocimiento", las que se consideran pertenecientes a la categoría teórica si pueden someterse a tests empíricos utilizando métodos científicos.

La tesis de las "formas del conocimiento" de Hirst le permitía postular formas diferentes de analizar la verdad. Los criterios de racionalidad podían formularse en base a sustentar valores morales y creencias religiosas, y no sólo las creencias empíricas de tipo psicológico o sociológico.

En el siguiente debate con O'Connor, en 1973, Hirst está de acuerdo en que toda la teoría era explicativa, pero sostenía que "las explicaciones" abarcan tanto a las razones como a las causas. Aunque las ciencias empíricas se proponían producir comprensiones racionales de los fenómenos causales, existía también el juicio de que los discursos

morales y religiosos producían un entendimiento racional, puesto que proporcionan razones para el cometido de ciertas acciones que gobiernan valores y creencias.

Para O'Connor, las teorías científicas podrían y debían ser aplicadas a la determinación de los medios técnicos de la educación y en un sentido estricto el teorizar la educación no implicaba más que eso. Sin embargo, para Hirst implicaba el discurso tanto de los fines como de los medios, La teoría de la educación forma parte de todas esas "explicaciones racionales" que son relevantes al cometido de justificar los principios prácticos de la educación. Desde esta perspectiva, el desarrollo de una teoría de la educación derivado de las disciplinas relevantes del conocimiento era una base necesaria para justificar los principios y las prácticas de la educación.

Hirst, en 1983, sostenía que a comienzos de los 70, resultaba obvio que las disciplinas fundamentales pedagógicas eran problemáticas como fuente de razones que justifican principios prácticos, porque "¿cómo pueden estudios tan diversos, parciales y teóricamente limitados, proporcionar una justificación satisfactoria para cualquier serie de principios prácticos?" Y concluyó diciendo que "no hay razón alguna para suponer que esas abstracciones, al ser agrupadas, comienzan a dar una comprensión o entendimiento adecuado de la situación para propósitos prácticos... El mismo carácter de las disciplinas parece revelar que éstas tienen que resultar inadecuadas como base para los principios prácticos". Como Hirst señaló, el informe previo de la teoría de la educación fue interpretado como nociones generales de metodología cuando sólo se pretendía que fuera una introducción a la lógica del discurso de la educación. Sostiene que "tanto si la norma para la justificación de una acción individual recurre o no a los principios y por consiguiente a las disciplinas, no significa que en el desarrollo de la teoría de la educación se tenga que seguir un método de principios que deriven de las disciplinas". Asimismo señala que las preguntas sobre cómo generar leyes son bastante diferentes de las preguntas sobre cómo se podrían justificar tales reglas una vez generadas.

Así pues, en 1983, lo que para Hirst resulta problemático no es cómo crear leyes a partir de una teoría. Las disciplinas fundamentales ya no se considerarán en adelante fuente suficiente de justificación.

Hirst sostiene que las preguntas sobre la lógica de la justificación para los principios fundamentales se apoyan en una relación apropiada de la naturaleza de la acción racional. Ahora rechaza explícitamente el criterio de que la acción racional se deriva de un conocimiento de las reglas. Siguiendo las teorías de Ryle (1949) y Oakeshott (1962), afirma que la acción racional es lógicamente prioritaria a las reglas racionales. De hecho las últimas son más bien el resultado de la reflexión sobre los primeros que los primeros constituyen el resultado de reflexión sobre las últimas. Las prácticas, más bien están apuntadas por principios y reglas a las que se puede seguir de una forma tácita que explícitamente aplicadas. Hirst dice que tales principios tácitos pueden ser transformados en explícitos y ser sometidos a crítica. Sin embargo, esta forma de explicar los principios conduce a abstraerlos de sus relaciones con otros elementos dentro de la práctica global. Por lo tanto, las críticas a los principios abstraídos del concreto de la práctica son sólo inevitablemente críticas parciales. Las teorías que dichas críticas

utilizan nunca serán suficientes para justificar las modificaciones y cambios de la práctica.

Hirst (1983) concluye que, en el desarrollo de las prácticas de educación racional, "me parece que tenemos que comenzar por una consideración de la práctica actual, las reglas y principios que realmente expresan y el conocimiento, las opiniones y principios que los practicantes utilizan en ambas caracterizando esa práctica y decidiendo qué se debe hacer". Denomina dicho conocimiento, opiniones y principios *teorías educativas operativas*. Para producir críticas racionales de dichas teorías "los conceptos y categorías que los practicantes utilizan implícita y explícitamente" han de ser articulados porque "sólo desde las descripciones y principios formulados en esos términos esas críticas son posibles.

Para Hirst, las críticas basadas en el conocimiento de las teorías operativas de los profesores pueden ser de dos clases:

-Valoraciones de realización, donde la práctica se evalúa en base a las teorías operativas que los profesores aportan a la situación.

-Las críticas de las teorías operativas en sí mismas.

Hirst señala que las valoraciones de realización pueden suscitar preguntas sobre la validez de las teorías operativas empleadas. Aquí de nuevo, la distinción es más bien de lógica que de método. La teoría de la educación entendida por Hirst en su "sentido más amplio", consta de los estudios de las teorías operativas de los profesores más que de las valoraciones de realización como tal, aunque las últimas bien pueden constituir un estímulo para las primeras.

Cuestionando la validez de las teorías operativas, el segundo tipo de crítica tiene, según Hirst, dos dimensiones. En primer lugar, al justificar una creencia o principio el practicante debe apelar a los "resultados de las actividades y prácticas individuales". Hirst sostiene que solamente desde la experiencia pueden los principios generales "hacer justicia a los elementos necesariamente complejos y tácitos dentro de la práctica". Deduzco que Hirst quiere decir que cualquier principio práctico racionalmente defendible tiene que estar fundamentado en un amplio y tácito conocimiento de situaciones complejas y particulares. Al justificar una teoría operativa se necesita proporcionar la evidencia que responde a tales situaciones porque las acciones que designa producen resultados útiles.

En segundo lugar, al justificar una teoría operativa relacionada con la experiencia, se debe tener presente la validez del marco más amplio de conocimiento en el que ésta se genera y se experimenta. "Los mismos conceptos en los que nuestras capacidades implícitas y explícitas se manifiestan, permanecen íntimamente relacionados" afirma Hirst, "con los conceptos del conocimiento y entendimiento de todo tipo". Dichos conceptos no siempre se han desarrollado unidos a una práctica educativa inmediata, sino que se han desarrollado en pos de formas de entendimiento científico, histórico,

religioso y otras que utilizan sus propios esquemas conceptuales distintivos. Los avances en la evolución del entendimiento, en esos esquemas conceptuales, modifican progresivamente los conceptos y principios de la práctica diaria.

Las teorías operativas de los practicantes se pueden, por lo tanto, escudriñar en relación con la validez de sistemas más amplios de opinión y valor que presuponen. Y es aquí donde las disciplinas desempeñan una función, aunque de forma indirecta, al influenciar la evolución de las teorías operativas. Las disciplinas fundamentales de la educación proporcionan un contexto en el que se puede criticar el sistema más amplio de conocimiento.

Así pues, la posición de Hirst ha cambiado básicamente al incorporar el conjunto central (*centrality*) de pruebas pragmáticas de la experiencia para justificar principios prácticos. Al hacer esto ha desestimado sus opiniones anteriores de que las disciplinas fundamentales eran el centro del objetivo de justificación. Pero Hirst reserva una función como fuente de criterios de un *spectrum* de ideas más amplio presupuesto según el modo en que se articulan y se someten a prueba los principios en los discursos prácticos.

¿Poseen las disciplinas alguna función? En su crítica respuesta a Hirst (1983), Pat y John White (1984) manifiestan dudas sobre si el material de Hirst representa un cambio notable de opinión. Ellos sostienen que aunque el artículo clasifica la postura inicial de Hirst, la afirmación de que es tarea de las disciplinas proporcionar un contexto de criterios y valores defensibles para la modificación, refinamiento y formulación de principios prácticos no es muy diferente de su opinión inicial sobre la teoría de la educación. Pero ellos parecen ignorar la propia aseveración de Hirst de que se trata de la realización de un informe más completo y no de la elaboración de otro totalmente distinto. El modifica simplemente su punto de vista inicial que en lo referente a las disciplinas constituye una justificación suficiente para los principios prácticos. Estas apelaciones, para Hirst, son condiciones necesarias para justificar un principio, pero tiene que ser un principio que satisfaga también la prueba (*test*) de la experiencia.

Pat y John White, sin embargo, atacan a Hirst especialmente en "la primacía de la práctica que reporta éxito". Piensan que Hirst parece asumir que "podemos, por regla general, confiar en la ortodoxia de las teorías de educación operativas de los que las practican", porque éstas proceden de la experiencia de una práctica que ha resultado fructuosa. Puesto que él hace esto, trata las actividades pedagógicas como actividades en las que las recetas claras y precisas para producir resultados que aseguran el éxito proceden de la experiencia.

Los White utilizan la gastronomía como ejemplo de dicha actividad. Pero sostienen que lo que es importante para lograr el éxito en las actividades educativas no siempre lo es para lograr el éxito en el arte culinario. Las metas de educación que proporcionan criterios de éxito resultan muy ambiguas y, por consiguiente, lo que constituye su realización queda abierto a un amplio abanico de interpretaciones. "El éxito obtenido al conseguir que un niño del primer curso sepa leer en el Reino Unido", afirman ellos, "no sería considerado tal éxito en una clase de niños de esa misma edad en un colegio de

Dinamarca, porque existen otras actividades a esa edad que son prioritarias en los colegios daneses".

Del mismo modo, sostienen que la práctica de educar a los niños en la carencia y la escasez tan en boga hace unos años en el Reino Unido, sería actualmente considerada y calificada de sexista, racista, elitista, perniciosa, et. Para el señor y la señora White las prácticas educativas defensibles requieren una justificación previa tanto de sus fines como de sus medios a la luz de un criterio meditado de las metas de la educación. Concluyen diciendo que si Hirst asume que los profesores van a dedicarse a este tipo de reflexión sobre las metas anteriores a la práctica, entonces él debiera haber matizado con más énfasis "la primicia de la ética" al justificar las prácticas educativas, ya que parecen esgrimir ciertas dudas sobre el concepto de la práctica educativa con la que Hirst opera.

Podemos señalar que de nuevo los señores White "interpretan erróneamente" el estudio de Hirst. Sí, bien podía Hirst tratar las teorías operativas como "recetas culinarias" para obtener resultados. Pero él afirma bastante explícitamente que las articulaciones de las pruebas teóricas y pragmáticas de los resultados son inherentes a un contexto de conocimientos y valores que pueden ser sometidos a crítica a la luz de las disciplinas. Según Hirst puede argüir que la reflexión crítica sobre la interpretación de las metas (aims) de la educación, afincadas tácitamente en las pruebas pragmáticas a las que los profesores apelan, es una tarea correspondiente a la filosofía de la educación, igualmente, disciplinas como la psicología, sociología e historia pueden producir descubrimientos que subrayen consecuencias de prácticas no deseables, en las cuales se pensó en un momento dado como deseables y apropiadas. La justificación ética de fines y medios a la que los señores White se adscriben, es una tarea acomodaticia al estudio de Hirst de la función crítica de las disciplinas fundamentales.

Otro desafío al estudio de Hirst planteado en el artículo de los señores White es su perplejidad ante la función justificativa de las disciplinas tradicionales. Ellos indican que el paradigma dentro de las disciplinas es fuente de conflicto, y preguntan cuál es la función que desempeña un paradigma cuando entra en conflicto con formas de pensar lógicas. Por ejemplo, ¿por qué hay que declarar que las explicaciones causales y mecánicas de un paradigma dominante y behaviorista en la disciplina de la psicología, son preferibles a las "desacreditadas" explicaciones teológicas del comportamiento que las personas utilizamos en la vida diaria? Los señores White formulan de nuevo otra pregunta: ¿Y por qué se han de preferir como bases fundamentales para la justificación disciplinas tradicionales como la filosofía, la psicología, historia y sociología a disciplinas más nuevas como la Teoría Curricular, la Filosofía Política, la Economía y la Educación Comparada? Las formas de pensamiento disciplinado están sujetas a los cambios históricos y, por lo tanto, creemos que la conservación del canon tradicional de las cuatro disciplinas fundamentales necesita ser justificada.

Los señores White señalan que la mejor forma de empezar para el profesor interesado en desarrollar su teoría operativa es haciendo preguntas. Las interpretaciones teóricas de las disciplinas no siempre proporcionan las mejores respuestas. Por ejemplo, preguntar sobre por qué los individuos fracasan en el aprendizaje puede que no nos ofrezca

una respuesta satisfactoria desde las perspectivas de las teorías psicológicas formales del aprendizaje:

"La profesora puede conseguir lo que persigue por sus propios medios, confiando en el amplio bagaje del conocimiento psicológico diario que todos poseemos y en la capacidad no demasiado técnica para la hipótesis sensata".

Del mismo modo, preguntas relacionadas más con los fines que con los medios puede que no sean las mejores que las fuentes de la filosofía académica nos pueden ofrecer. La pregunta "¿Por qué es buena la autodeterminación?" quizás tenga menos importancia desde el punto de vista educativo de la que pueda tener desde una perspectiva filosófica, en el seno de un paradigma determinado de filosofía académica, pero en términos corrientes podría tenerla academicista.

En consecuencia, el deseo de los White es dejar una puerta abierta a la posibilidad de que las disciplinas no siempre pueden facilitar el conocimiento y el entendimiento que es absolutamente relevante a las críticas de spectrums de conocimiento y valores más amplios aceptados por las teorías operativas.

Ahora bien, esta cuestión no es nueva para Hirst. Ya la había planteado anteriormente R.K. Elliot en 1980 en su estudio "Education and Human Being" (La educación y el ser humano); y el informe de Hirst de las funciones de las disciplinas en el desarrollo de la teoría práctica en 1983, no sólo les atribuye un carácter menos central sino que también revela un grado de ambigüedad al plantearse si estas funciones son absolutamente necesarias. En ciertos aspectos Hirst parece admitir la declaración de los señores White de que algunos paradigmas de preguntas normativas pueden no estar lo suficientemente capacitados para proporcionar criterios adecuados para criticar las interpretaciones afianzadas en los principios prácticos. Por ejemplo, Hirst afirma que "la función de estas disciplinas aisladas, como la sociología de la educación, tiene que ser la forma apropiada de crítica de los elementos sociológicos y filosóficos que son esenciales para la formulación y prueba práctica de los principios prácticos". Para resumir, podríamos decir que las interpretaciones teóricas de las disciplinas deben ser *criterios adecuados*, puesto que han de proporcionar una base para una crítica de las interpretaciones, presupuesta por las teorías prácticas. Lo fundamental al informe de Hirst de la función de las disciplinas es la serie de preguntas que nos podemos formular sobre este amplio contexto de valores y conocimientos. El afirma que dichas preguntas pueden clasificarse no tanto en términos de disciplinas como en "formas de conocimiento". Las preguntas se pueden diferenciar según los tipos de conceptos y categorías que se emplean al formularlas. Por supuesto, Hirst asume que las disciplinas formales establecidas para plantear dichas preguntas ofrecen la mejor perspectiva de conseguir respuestas sólidas. Pero yo creo que él está preparado para reconocer que el modo en que algunas disciplinas han evolucionado como paradigmas de investigación de dichas preguntas muestra su "conocimiento y entendimiento" no adecuados como base para una crítica de las estructuras de opinión ("belief structures") que consolidan las teorías prácticas.

El estudio de los señores White clasifica las preguntas que pueden formularse sobre estructuras de tipo filosófico, psicológico, etc., y, al hacerlo así, asumen que estas preguntas son las "formas de conocimiento" fundamentales para la teoría educativa. Su conflicto con Hirst no radica, en realidad, en si el desarrollo de la teoría educativa exige alguna relación con formas diferenciadas de investigación; se trata más bien de ver si las preguntas ahora posibles por dichas "formas" obtienen mejores respuestas utilizando estos conceptos normativos clásicos que han evolucionado para formularlas. Hirst se inclina a responder afirmativamente aunque con reservas. Los señores White se muestran más abiertos a la posibilidad de que la reflexión diaria más informal sobre estas preguntas puede ser bastante apropiada como base para la crítica.

Esta cuestión concede gran relevancia a cualquier discusión sobre la función de la investigación educativa en el desarrollo de la buena práctica. Esta investigación ha sido durante mucho tiempo realizada en las disciplinas de la psicología, sociología, historia y filosofía, y ha asumido que sus interpretaciones proporcionan una base racional para los principios que derivan de la práctica. La implicación del estudio de Hirst es que esta suposición racionalista no es sostenible por más tiempo. En el mejor de los casos los descubrimientos de la investigación dentro de las disciplinas de la educación tienen una influencia indirecta en el desarrollo y la justificación de principios prácticos, a condición de que se cumpla un criterio de conveniencia con respecto a los sistemas de conocimientos (belief) y valores que consolidan los principios. En otras palabras, la investigación dentro de "las disciplinas de la educación" debe contestar las preguntas que puedan surgir sobre los sistemas de conocimiento y valores esenciales a las prácticas educativas. Esto significa que la investigación tiene que estar fundamentada en un conocimiento de los principios operativos esenciales a las prácticas educativas actuales y al contexto de opiniones (belief) y valores en los que están inmersos. Hirst afirma que "hasta ahora ha habido poca investigación en dichos principios y sus creencias y valores concomitantes a través de las disciplinas colaboradoras relevantes". Si éste es el caso, él ciertamente tiene que llegar a la conclusión de que mucho de lo que se ha divulgado en el pasado como investigación educativa de las disciplinas no ha satisfecho el criterio de conveniencia. En lugar de contestar preguntas suscitadas en torno a las creencias y valores que consolidan la práctica, se ha tendido a definir las preguntas de investigación independientemente y aisladas de las perspectivas de los profesores implicados.

Para Hirst, las mejores respuestas a las preguntas sobre las creencias y los valores que consolidan la práctica, han de ser dadas por las disciplinas formales, pero los señores White se muestran abiertos a la posibilidad de que los procesos más informales de reflexión y discurso diarios son suficientes; es lo que R.K. Elliot (1980) ha denominado "el entendimiento natural". En cuyo caso la investigación educativa no sería dirigida por especialistas en un buen número de disciplinas. Constituiría un proceso de autorreflexión en el cual los practicantes harían explícitos sus tácitos valores y creencias y posteriormente reflejarían las preguntas que plantearan en relación con ellos. Puesto que éste sería un proceso "natural" no es fácil que ocurra independientemente de la prueba explícita de los principios operativos. El abordar estos últimos estimularía la reflexión sobre la suposición en la que estas teorías están inmersas, que alternativamente sugerirá nuevas posibilidades para el desarrollo de la práctica. Dentro del proceso natural de la

reflexión diaria, el discurso práctico y teórico avanza interactivamente con uno y otro; dos dimensiones de un proceso unificado.

La cuestión principal planteada en el debate entre Hirst y los señores White es la relación entre el desarrollo del entendimiento teórico y el desarrollo y experimentación de las teorías operativas en discursos prácticos.

En la última página y media de su estudio, Hirst admite un debate más amplio en la teoría social entre Habermas y sus críticos en este mismo tema, y sugiere que necesitamos salir del contexto de la teoría de la educación hacia este debate de la iluminación. Esta parte final del artículo esboza el estudio del discurso racional de Habermas. Los principios tácitos, las creencias y valores que consolidan las prácticas pueden, según Habermas, ser criticados racionalmente y ratificados en un contexto de diálogo libre y abierto en el que ningún tipo de poder, salvo la fuerza del mejor argumento, opera sobre las conclusiones obtenidas.

Aunque Hirst menciona la controversia sobre la afirmación de Habermas de que se puede establecer la validez universal de las creencias teóricas y las normas prácticas en un discurso libre y abierto, siendo la realidad que todos se ponen de acuerdo cuando las fuerzas del poder no están presentes, él no clarifica lo que está en juego. Se muestra satisfecho con "apostar" por Habermas mientras que al "borrar sus huellas" las críticas de este último alcanzarían el primer puesto. Este "mirar hacia" Habermas más que, por ejemplo, hacia Gadamer, cuyo gran debate con el primero no merece una mención especial, explicará, fácilmente, si debemos considerar la inquietud de Hirst de que los principios prácticos y las creencias y valores que los consolidan, deberían estar sometidos a pruebas sistemáticas de validez universal. Su principal crítica a las tentativas de otros filósofos de la educación, de resolver el problema de la "teoría-práctica", es la de que ellos ponen en duda la posibilidad de desarrollar principios universalmente válidos.

Este es, precisamente, el tema en litigio en el debate Gadamer - Habermas. Para Gadamer (1975) el conocimiento teórico es constitutivo del discurso práctico, mientras que para Habermas la forma en que las formas prácticas están justificadas en el discurso práctico necesita ser sometida a una crítica teórica autónoma. Gadamer rechaza el argumento para cualquier distinción que se establezca entre el discurso "práctico" y el "autónomo". Puesto que, y al contrario que Hirst, mis tendencias se inclinan a favor de la posición de Gadamer, intentaré esbozar su teoría del conocimiento (understanding) y subrayar la cuestión en litigio del debate con Habermas. Asimismo, quiero hacer esto para proporcionar una base que permita debatir todas las tendencias en el desarrollo de una perspectiva de la teoría educativa que Hirst ha descuidado en su estudio. Me refiero al desarrollo de investigación-acción en la educación y a los métodos de estudio de caso inspirados en el trabajo del Centro de Investigación Aplicada de la Educación (Centre for Applied Research in Education). En mi opinión, esas evoluciones están fundamentadas en una teoría del conocimiento que está de acuerdo con la expuesta por Gadamer. Sin embargo, la tradición de la asistencia (CARE) ha sido objeto de una crítica creciente desde los "teóricos-críticos" de la educación inspirada por Habermas. Como Habermas critica a Gadamer, así los teóricos de la educación han atacado el trabajo de CARE para enfatizar

lo "práctico" más que lo "autónomo". En el momento actual los "teóricos críticos" están aumentando al desarrollarse la teoría Investigación-Acción (véase Gibson, 1985).

El estudio de Hirst es tan limitado, en cuanto a fundamentos literarios se refiere, que sólo nombra a aquellos que son conocidos como filósofos profesionales de la educación que según parece ignora el trabajo específico de aquellos que han sido conscientes de que algunas personas interesadas en los Estudios y Evaluación Curriculares (Curriculum Studies and Evaluation) han empezado a desarrollar nuevas formas de abordar la relación teoría-práctica sino que, por el contrario, cree que carecen del rigor analítico necesario. De esta forma, Hirst se siente muy satisfecho al hacer el siguiente comentario:

"Hasta ahora ha habido muy poca investigación de estos principios y sus creencias y valores concomitantes a través de las disciplinas contributivas relevantes".

"La prueba en la experiencia de estos principios está asimismo en un estado embrionario... No obstante, de una forma modesta y aún carente de sofisticación, ha comenzado una gran evaluación del plan de estudios y proyectos de desarrollo. Pero en el momento presente no me parece factible recomendar una metodología determinada para el desarrollo de la teoría de la educación."

"Aunque tal vez es verdad decir que, en el plan de estudios, el estudio específico de la teoría educativa ha comenzado por reconocer un poco el razonamiento que yo he estado defendiendo, ese reconocimiento ha sido en su mayor parte intuitivo".

Me atrevería a afirmar que en su estudio de 1983 Hirst ni siquiera llega al nivel del tratado sobre la cuestión teoría - práctica que existía en la época dentro del campo de los Estudios de Curriculum. No existe referencia alguna, por ejemplo, al logro y prueba a través de la Investigación-Acción de las teorías prácticas de los profesores en el contexto del *Ford Teaching Project* (Proyecto de enseñanza Ford) (véase Elliot 1976, 1980). Para el trabajo seminal sobre la lógica de "lo práctico" de Joseph Schwab, 1970; para el artículo de William Reids *Thinking about the Curriculum* (*Pensando en el Curriculum*) y para el trabajo de Lawrence Stenhouse (1982), Barry MacDonald y otros en CARE (asistencia) sobre los métodos de estudio de caso como base para el tratado práctico y teórico, consúltese Simons, 1980.

Para una meditación sobre la relación teórica - práctica en el contexto más amplio de la teoría social volveré a aludir a la teoría de conocimiento ("Theory of Understanding") de Gadamer y a lo que está en litigio entre él y Habermas.

Gadamer en "Entendimiento y Práctica" ("Understanding and Practice). El interés específico de Gadamer ha sido desarrollar una teoría del entendimiento relacionada con textos históricos y legales (hermenéutica). Pero él considera su criterio de la relación entre el entendimiento, la interpretación y la aplicación válido para todas las disciplinas en conexión con el entendimiento de las personas. Gadamer básicamente declara que las formas de entendimiento que tienen por objeto personas producen el conocimiento moral que guía la elección y el juicio en situaciones prácticas específicas.

Al desarrollar su teoría del Entendimiento, Gadamer se inspira no sólo en Heidegger, su primer maestro, sino también en la tradición aristotélica de la filosofía práctica.

Para Gadamer todos los mecanismos del entendimiento humano, las instituciones y las prácticas suponen la interpretación de un intérprete que confronte una situación concreta y específica en la cual hayan de hacerse elecciones prácticas a la luz de valores y creencias. Esos valores y creencias han sido transmitidos por las tradiciones que históricamente modelan nuestro estar en el mundo y, por lo tanto, nuestras prácticas humanas. Estas son inherentes a nuestro ser pero, puesto que el ser se encuentra siempre en un proceso de transformación, dichas prácticas aún permanecen abiertas a pruebas y a procesos de desarrollo continuos. Las tradiciones de creencia y valor que modelan nuestra existencia en el mundo, nuestras prácticas, no tienen por qué ser estáticas y exánimes. Por el contrario, conservan en el tiempo un hilo ininterrumpido del existir y, al mismo tiempo, en el proceso de transformación, los seres humanos modifican el cambio y enriquecen sus tradiciones. El entendimiento es el medio a través del cual remodelamos nuestro estar en el mundo

Para Gadamer, el significado de una situación no es una cualidad objetiva que pueda ser aprehendida prescindiendo de los valores y las creencias que son constitutivos de nuestro ser y nuestras prácticas en la vida diaria. Estos valores y creencias se proyectan en situaciones como "preconcepciones" o "prediscernimiento" que subraya algunas características más que otras y les otorga un significado o significación específicos. Todo acto de entendimiento implica este aspecto notable. La situación nos habla sólomente cuando la interpretamos a través de nuestros propios "prediscernimientos". Esto no significa que el entendimiento es una proyección puramente subjetiva del significado hacia un objeto que carece esencialmente de sentido. El objeto tiene significado solamente para alguien que lo trata desde el punto de vista de su propia consciencia, ya históricamente establecido. Por ejemplo, lo que los textos aristotélicos comunican al hombre del siglo XX será muy diferente de lo que comunicaban a sus coetáneos. Incluso una tradición de cultura viva habla de formas muy distintas a los contemporáneos. Lo que el Hinduismo transmite a un cristiano puede ser, en cierta manera, diferente de lo que transmite a un Sikh. El entender una tradición cultural desde dos tradiciones diferentes, que se encuentran en distintas relaciones históricas, tendrá como consecuencia el encuentro con significados diferentes.

"Meaning" (pág. 8): el significado no es ni una propiedad existente objetivamente ni una proyección subjetiva. Surge del juego entre cosas en sí mismas y las creencias y valores del intérprete históricamente constituidas. La interpretación es, por lo tanto, constitutiva al entendimiento en las disciplinas humanas. El proceso que se sigue no es el de comprender las cosas y después interpretar su significación según los valores y creencias propios y las prácticas que éstos conforman. La interpretación constituye un momento en el proceso del entendimiento en sí mismo. Gadamer acentúa la importancia de estar siempre abiertos a las cosas que intentamos comprender. Aunque nuestros prediscernimientos son determinantes de la receptividad, éstos pueden, si bien no disciplinados por una intención firme dejar que los objetos hablen por sí mismos,

cegarnos a los rasgos distintivos que exigen el desarrollo y la formulación de creencias y valores. Gadamer alude a que "el círculo del entendimiento" no se debería ver como un círculo vicioso y enfatiza el criterio de Heidegger de que "nuestra tarea primera, última y constante es no tener nunca que permitir que nuestra preadquisición, previsión y preconcepción nos sean presentadas por ideas y fantasías populares, sino más bien tenemos que consolidar el tema científico descubriendo esas pre-estructuras a través de las cosas por sí mismas".

Al desarrollar nuestro entendimiento tenemos que arriesgar nuestros valores y creencias. Puesto que nos abrimos a las cosas que buscamos, comprender los valores y las creencias nos forzarán a ser conscientes de prediscernimientos problemáticos y a criticarlos a la luz de nuevos significados.

Para Gadamer no existen modelos de racionalidad generales o extrínsecos a los que se pueda apelar a la hora de decidir lo que constituye un entendimiento válido. Una misma cosa puede tener significados muy distintos al ser enfocada desde puntos de vista culturales diferentes, los cuales tienen horizontes muy diversos, ya que lo que podemos vislumbrar a través de uno puede quedar totalmente oculto a través del otro. Al desarrollar nuestros puntos de vista, siempre proyectamos nuestros propios horizontes y puntos de vista, y en consecuencia el ser humano no siempre entiende lo que los otros entienden al proyectar los suyos, sujetos también a circunstancias históricas y culturales diferentes.

Pero esto no significa que no haya criterios para enjuiciar si es el entendimiento o el no entendimiento (concepto erróneo) el que se está desarrollando. La crítica se puede ejercitar siempre en base a la actitud del intérprete hacia el objeto. Supongamos, por ejemplo, que el intérprete se mostrara poco dispuesto a reconocer que ciertas preconcepciones estuvieran operando en su interpretación. Dudaríamos de si él o ella estarían resolviendo sus preconcepciones de una forma que fuera sensible al objeto; y podríamos comenzar a examinar la interpretación a la luz de rasgos distintivos ausentes (unattended - to features) de la situación. Nuevamente, el intérprete podría no hacer ciertas preguntas sobre el objeto y, en consecuencia, evitar llegar a una interpretación específica que desafiaría sus preconcepciones iniciales. En cuyo caso un crítico podría empezar a hacer preguntas sobre la validez de dichas preconcepciones como esquema interpretativo. La posibilidad de una crítica del entendimiento y de las creencias y valores que lo consolidan, no depende de la existencia de modelos que demuestren "validez universal". Los modelos que la crítica utiliza se verán limitados por los puntos de vista específicos de cada uno.

Para Gadamer los conceptos erróneos (misunderstandings) surgen al no producirse una conversación o diálogo auténticos con el objeto que ha de ser comprendido; hay que dejar que el objeto hable y que las creencias y valores sean desafiados por "lo que se dice". Así pues, en tanto la actitud adecuada de apertura y sensibilidad hacia el objeto esté presente y sea dominante, la interpretación necesariamente avanzará más bien en la dirección del entendimiento en vez de en la dirección del concepto erróneo y, puesto que en la realidad esta actitud no se verá nunca perfectamente realizada, siempre habrá fundamentos sobre los que basar una crítica del conocimiento.

Gadamer, en su teoría del entendimiento, no sólo fusiona interpretación y entendimiento, sino también aplicación y entendimiento. El aboga por "una conexión inseparable de la teoría y la práctica en todo entendimiento". Una persona no desarrolla el conocimiento de las cosas y hechos en el campo humano y después aplica este conocimiento a unos juicios y decisiones prácticas. La búsqueda del entendimiento está condicionada y constituida por la reflexión sobre cómo actuar con sabiduría en una situación humana particular y concreta.

Al desarrollar este aspecto de su teoría, Gadamer se inspira en la tradición aristotélica de la filosofía práctica y la fusiona con la teoría de Heidegger de la interpretación hermenéutica. En la tradición aristotélica de la Filosofía Práctica la frónesis es una forma de reflexión que se ocupa de traducir los valores éticos universales a formas concretas de acción en una situación específica. Aristóteles la compara con el razonamiento instrumental que se ocupa de los métodos de selección que provocan ciertos objetivos pre-definidos al producirse. La Frónesis no es una forma de razonamiento instrumental sobre métodos y técnicas para lograr metas predefinidas. No se ocupa de la "techne" (acción instrumental) sino de la praxis (acción moral). Al enjuiciar cómo se debe traducir a la práctica un valor en una situación determinada, se hace una interpretación de lo que significa ese valor y de lo que significa la situación. La forma de acción escogida constituye una articulación del significado de la situación y del significado del valor que ha de realizarse en él. La frónesis co-determina los medios y finalidades reflejándose sobre los primeros con la ayuda de las últimas y viceversa. El resultado de tal reflexión –una forma concreta– constituye un éxito del entendimiento en el que la interpretación y la aplicación han sido características integrales del proceso.

Los conocimientos de valores generales tienden a estar encerrados en series de principios prácticos filtrados de reflexiones retrospectivas de la experiencia. Dichos principios guían la frónesis pero no son un sustitutivo de ella. Operando como preconcepciones ayudan a anticipar los rasgos distintos posiblemente relevantes de la nueva situación. Pero como el ser humano se abre a sí mismo a la nueva situación los principios son reproducidos y reformulados. Así lo hacen también los conceptos generales de los valores y creencias que los consolidan. La Frónesis no es solamente el contexto en el que los principios prácticos son examinados, transformados y reformulados, sino el contexto en el que sus valores y creencias fundamentales están sujetos a crítica.

Gadamer afirma que todo conocimiento en el campo humano está integrado por la frónesis. Richard Bernstein (1983) ilustra esta afirmación relacionada con la propia asignación del significado de los textos de Aristóteles: "Gadamer aporta su propio conocimiento de nuestra situación hermenéutica a su interpretación del texto de Aristóteles, enfatizando... que nosotros estamos confrontados con un mundo en el que ha habido "un dominio tecnológico basado en la ciencia", una "falsa idolatría del experto", una "mistificación científica de la sociedad moderna de la especialización", y un peligroso "deseo interior... de encontrar en la ciencia un sustitutivo para la orientación perdida".

Gadamer estaba interesado en descubrir alguna proposición para esta situación puesto que se interpreta con la ayuda de sus propias creencias y valores. Esta interpretación gobierna sus preguntas en el texto de Aristóteles. Y los significados que él toma del texto aluden a la situación que desea cambiar. Estos significados ilustran su postura práctica de un modo que sugiere nuevas formas de acción, nuevas interpretaciones de valor.

Ciertamente se puede argüir que las disciplinas humanas de la filosofía, historia, psicología y sociología proporcionan una base para ejercer las críticas de los valores y creencias, que son la razón fundamental de los principios y prácticas. Al reconocer que Aristóteles alude a su situación, Gadamer arriesgaba las creencias y valores inmersos en su interpretación del problema. Los significados que él toma de los textos aristotélicos pueden desafiar su interpretación inicial y dan como resultado reformulaciones de sus creencias y valores.

Lo que la teoría del conocimiento de Gadamer rechaza es que las creencias y los valores que consolidan nuestros principios prácticos pueden ser apropiadamente criticados desde un punto de vista estratégico, punto de vista que no está directamente relacionado con formar un juicio práctico, porque es constitutivo de la frónesis el indagar por el conocimiento en el campo humano. De aquí se deduce que, así como la frónesis es el contexto en que se encaminan y desarrollan los principios prácticos relacionados con situaciones particulares, éste es el contexto en el que los valores y creencias fundamentales son precisados y criticados. El examen de principios prácticos y la crítica de sus valores y creencias fundamentales son solamente dos aspectos de un proceso de reflexión unificados.

INVESTIGACION-ACCION EDUCATIVA. ESTUDIO DE CASO Y LAS DISCIPLINAS

A partir de una consideración del desarrollo de la teoría educativa gadameriana, los profesores se verían implicados en el proceso reflexivo de la frónesis en la que deliberarían sobre problemas prácticos concretos con relación a los principios, valores y creencias que aportan a la situación. Estas deliberaciones se beneficiarían de asignaciones eclécticas de significados extraídos de diversas fuentes, en las que se podría incluir las disciplinas. Pero las apropiaciones de ideas y conocimientos extraídos de las disciplinas dependerán de la extensión con que los profesores pueden usarlas para constituir una teoría factible del caso. Yo digo "factible" porque en la reflexión práctica el resultado es tanto una teoría como una forma de acción.

El movimiento Investigación-Acción surgió de la colaboración entre profesores e investigadores para desarrollar el plan de estudios. En primer lugar se trató el problema de cómo llevar a cabo los principios fundamentales de la educación en la acción. Este movimiento estuvo, desde el principio, más interesado en la calidad del proceso educativo que en la especificación (de medidas) de resultados. Este concepto de acción educativa,

como forma de práctica moral, ha alcanzado el campo educativo del profesor donde, de una forma creciente, la investigación-acción es considerada como esencial en la formación profesional de los profesores.

En la educación del profesor, el desplazamiento desde una disciplina base, hacia la base de una forma de investigación-acción no ha supuesto un gran esfuerzo, al ser situado sobre las disciplinas tradicionalmente fundamentales. El énfasis radica en una forma unificada de reflexión práctica centrada en casos concretos de práctica educativa a la que se dedican los profesores. Ahora se espera que los profesores lleven a cabo su propia investigación con el asesoramiento de los instructores del profesorado. Esta investigación consiste, en gran parte, en la recopilación y análisis de los datos de estudio de caso. El propósito de los seminarios y supervisiones formales es ayudar a los profesores a generar sus propias teorías de casos más que a aplicar simplemente teorías generales entresacadas de la literatura.

Muchos educadores del profesorado luchan en este contexto por organizar las ideas e interpretaciones que se encuentran en los estudios de las disciplinas de manera que los profesores puedan usarlos eclécticamente, como instrumentos para el análisis de problemas y situaciones prácticas y concretas. Y están aprendiendo que gran parte del contenido de la formación del profesor conlleva poco significado para los profesores que reflexionan sobre casos particulares con la ayuda de sus inquietudes prácticas. Hay poca "fusión de horizontes". Lo que es relevante y significante para las situaciones educativas desde el punto de vista del especialista no lo es para los investigadores, que no hablan de las preocupaciones de los profesores que las ejercitan.

Las investigaciones del especialista dentro del campo de las disciplinas pueden llevarnos a pensar que el movimiento de investigación-acción desprecia las disciplinas formales y que su dominio se ve amenazado. Pero los filósofos, psicólogos y sociólogos especializados pueden elaborar una respuesta constructiva. Y ésta es la de desarrollar ideas e interpretaciones dentro de sus propias disciplinas en relación a las situaciones concretas e intereses de los profesores y en diálogo con ellos. Para que esto suceda tiene que haber un grado de "fusión de horizontes". Las investigaciones del especialista han de ocuparse tanto como las investigaciones del profesor de ciertos criterios educativos y de los problemas que se deriven de su realización en circunstancias particulares y complejas. Los especialistas se ocuparán también de resolver casos específicos junto a los profesores. Pero mientras que éstos últimos buscarán utilizar las ideas e interpretaciones de las disciplinas en su investigación para una teoría holística de la situación de un modo ecléctico, los especialistas buscarán identificar y desarrollar esas ideas e interpretaciones en una disciplina que pueda aclarar, aunque sea parcialmente, la situación concreta del profesor. Los estudios de casos (CASE-STUDIES), por lo tanto, proporcionan el contexto para desarrollar una teoría práctica del caso y la interpretación teórica de una disciplina, e incluso el desarrollo futuro de la filosofía de la educación. Yo creo que estos especialistas deberían levantarse del sillón y desarrollar su disciplina yendo a los colegios e investigando en colaboración con los profesores.

Hasta qué punto aceptaría Hirst esta faceta de la relación entre la función crítica de las disciplinas y el desarrollo y examen de las teorías prácticas, es algo que yo no puedo precisar. Pero sospecho que no se encontraría totalmente satisfecho con la opinión de que las interpretaciones de las disciplinas de la educación pueden ser válidas sólo en el ámbito de conocimientos de los que las practican, puesto que ellos consideran las situaciones concretas. Hirst se inclinaría a afirmar que aunque las interpretaciones teóricas de las disciplinas son una base para una crítica de la práctica, éstas se pueden desarrollar y validar independientemente de cualquier actividad directa con situaciones prácticas concretas. Este sería, creo yo, el tema central en cuestión.

EL DEBATE HABERMAS-GADAMER

En estos años, Carr y Kemmis han introducido una perspectiva de la "teoría crítica" en el estudio de la Investigación-Acción. Al igual que su preceptor Habermas, ellos aceptan muchas de las presuposiciones del Paradigma Práctico Neo-Aristotélico de la Teoría Educativa. El paradigma crítico de la teoría educativa, sostiene Carr, "difiere del punto de vista "práctico"... en el reconocimiento explícito de cómo los propios conocimientos del que lleva a cabo los criterios educativos pueden llegar a distorsionarse debido a la acción de varias fuerzas y presiones no-educativas y de cómo los poderes institucionalizados y las fuerzas políticas pueden impedir la realización práctica de esos criterios. Los cometidos de un acercamiento crítico a la teoría educativa, por lo tanto, son: exponer esas creencias falsas que sustentan los conceptos erróneos de la práctica de los que la ejercitan, identificar esas medidas organizativas que frustran la búsqueda de propósitos y fines educativos y genuinos, y señalar a los practicantes lo que es necesario hacer para que esos conceptos erróneos sean suprimidos y los efectos adversos de esas medidas organizativas sean eliminados".

El acercamiento "crítico" se encarga del desarrollo de las explicaciones ya que las distintas fuerzas sociales y políticas de la sociedad, ideológicamente, distorsionan los conocimientos y prácticas de los profesores. Esas explicaciones pueden ser propicias a los profesores como base de auto-reflexión sobre su entendimiento y conocimiento práctico. Pero inicialmente dependen en su origen de la "penetración psicológica" de los expertos en las disciplinas sociales y críticas.

La relación entre la teoría crítica y la práctica se considera bastante diferente a la relación postulada por la ciencia tanto "positivista" como "moral". En la "ciencia positivista", la teoría se desarrolla y se acepta independientemente de la práctica y después es aplicada por el practicante. En una teoría de "ciencia moral" se desarrolla desde la práctica y se valida en contra de ella. Según Carr (1984) una ciencia moral no proporciona "bases críticas para interpretar esta práctica tan problemática. Gadamer ciertamente estaría en desacuerdo con él. Carr sostiene que en una teoría y práctica de "ciencia crítica" son mutuamente constitutivas y se encuentran dialécticamente relacionadas". La validez de un teorema crítico depende de su fijación la conciencia del practicante bajo condiciones de discurso práctico libre y abierto. eE hecho de que los

practicantes puedan rechazar teoremas críticos en razón de sus propios conocimientos no invalida un teorema crítico. Lo que lo invalidaría sería su rechazo bajo la misma condición que se pretende crear: un discurso práctico libre y abierto. Esto es por lo que la teoría crítica y la práctica educativa son postulados como constitutivos mutuos y dialécticamente relacionados.

Como ya he explicado, la justificación para este paradigma crítico de la educación teórica se apoya fundamentalmente en la validez de la crítica de Habermas a Gadamer. En contra de Gadamer, Habermas sostiene que no se puede reducir todo el conocimiento social a una ciencia interpretativa. Acusa a Gadamer de dogmatizar la lengua y la tradición. La pregunta social no es simplemente por la explicación del significado, y no tiene que aceptar las estructuras conceptuales de la tradición como límites del conocimiento. La tradición y la cultura no son auto-suficientes, pero se desarrollan en relación a las condiciones de vida sociales, políticas y económicas. Las estructuras de significado tradicionales pueden desfigurar y distorsionar, tanto como favorecer y fomentar un conocimiento de esas relaciones. Para Habermas, las explicaciones casi-causales que muestran cómo la tradición del pensamiento y la práctica enmascaran y distorsionan las condiciones sociales, políticas y económicas son necesarias para el crecimiento del conocimiento humano. Estas explicaciones requieren un sistema de referencia que trascienda los límites de la tradición y de la consciencia de la razón práctica históricamente establecida.

En respuesta a Habermas, Gadamer encuentra su concepto de la crítica demasiado dogmático. El sostiene que la teoría crítica en sí misma no puede escapar a la participación de una tradición cultural que está en sí misma históricamente condicionada. Habermas establece una posición ficticia entre la reflexión y la tradición. El entendimiento interpretativo en sí mismo incorpora una perspectiva crítica en la tradición que hemos utilizado para construir el significado. Es verdad que Gadamer sostiene que la crítica de los pre-enjuiciamientos es siempre limitada y desde un punto de vista específico no nos podemos cuestionar la totalidad de las anticipaciones tácitas de una vez y lo que nos preguntamos se halla contenido dentro del horizonte cambiante de la propia consciencia. Pero él sostiene que esto es también verdad para los teoremas críticos, porque no eluden las condiciones de finitud y la particularidad de la reflexión que gobierna todos los conatos de entendimiento humano.

Gadamer se opone a la forma en la que Habermas separa el campo de la lengua y la cultura del campo de las relaciones de poder. Lo que Habermas designa como determinantes de procesos sociales en sí mismos al entendimiento y razonamiento práctico. Escribe él:

"El entendimiento y el llegar a entenderse no se refieren primaria u originariamente a una conducta educada metodológicamente hacia los textos. Más bien, son la forma en la que se realiza la vida social de los hombres, una vida social que... es una comunidad en diálogo... No existe nada aparte de esta comunidad, ni la experiencia del mundo siquiera". (citado por McCarthy 1978).

Así pues, Gadamer niega que el entendimiento interpretativo en el contexto de "lo práctico" fracase al incorporar la posibilidad de una perspectiva crítica. Siempre me han sorprendido esos críticos que han atacado el trabajo de ASISTENCIA (CARE) junto con profesores, basándose en que no les estimulaba a criticar las relaciones de poder en las que se sitúa su reflexión y su práctica. Yo nunca lo he experimentado de esa forma. Mi experiencia me ha demostrado que los profesores tienden a desarrollar las críticas del macro-contexto de sus prácticas durante el proceso de desarrollo reflexivo y examen de sus teorías prácticas.

El paradigma de la investigación educativa de la ciencia moral incorpora su propia perspectiva crítica. No necesita ningún suplemento de paradigma crítico basado en suposiciones absolutistas y objetivistas sobre la naturaleza del entendimiento humano. La defensa de este paradigma tendría algo que ver con el descubrimiento ideológico, porque él no permite, una vez más, a los sabios académicos jugar a ser Dios con los profesores.

BIBLIOGRAFIA

- BERNSTEIN, R.: (1983), "Beyond Objectivism and Relativism", Basil Blackwell.
- CARR, W.: (1983), "Can Educational Research be Scientific?", *Journal of Philosophy of Education*, 17, 1.
- CARR, W.: (1984), "Theories of Theory and Practice", mimeo.
- CARR, W. and KEMMIS, S.: (1983), "Becoming Critical: Knowing Through Action-Research", Deakin University Press, Victoria.
- ELLIOT, J.: (1976), "Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers" *Practical Constructs*, *Interchange*, Vol. 7, nº 2.
- ELLIOT, J.: (1980), "Implications of Classroom Research for Professional Development", in E. Hoyle and J. Megarry (eds.) *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers*.
- ELLIOT, J.: (1985), "Educational Action-Research", in J. Nisbet (ed.) *World Yearbook of Education 1985: Research, Policy and Practice*, Kogan Page.
- ELLIOT, R.K.: (1975), S. C. Brown (ed.) "Education and Human Being", In *Philosophers Discuss Education*. London: McMillan.
- GADAMER, H.G.: (1975), "Truth and Method" Sheen and Ward.
- R GIBSON, G.: (1975), "Critical Times for Action Research" *Cambridge Journal of Education* Vol. 15 nº 1.
- HABERMAS, J.: (1971), *Knowledge and Human Interests*. Translated by J. J. Shapiro, Boston : Beacon Press.
- HIRST, P.H.: (1966), 'Educational Theory' in J.W. Tibble (ed.) *The Study of Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- HIRST, P.H.: (1983) "Educational Theory" in P. H. Hirst (ed.) *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, London, Routledge and Kegan Paul.
- LANGFORD, G. and O'CONNOR, D.J.: (eds.) (1973), *New Essays in the Philosophy of Education*, London, Routledge and Kegan, Papers 3 and 4.

- McCARTHY, C.: (1978), *The critical Theory of Jurgen Habermas*, Hutchinson.
- OAKESHOTT, M.: (1962), *Rationalism in Politics*, London, Methuen.
- REID, W.: (1978), *Thinking about the Curriculum*, Routledge and Kegan Paul.
- RYLE, G.: (1949), *The Concept of Mind*. London, Hutchinson.
- SCHWAB, J.J.: (1970), *The practical: A Language for curriculum*. Washington D.C.: National Educational Association, Centre for the Study of Instruction.
- SIMONS, H.: (1980), *Towards a Science of the Singular*, Ocassional Publication N° 10, Centre for applied Research in Education, University of East Anglia.
- STENHOUSE, L.: (1982), "The conduct, analysis and reporting of case study in educational research and evaluation" in R. McCormick (ed.) *Calling Education to Account*. London: Heinemman/Open University.
- WHITE, P.: A critical response to Hirst, presented at a seminar on Educational Theory and Practice at the London Institute of Education in 1984 (mimeo unpublished)