

# EL DEBATE TEORIA-PRAXIS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Y SU REPERCUSION EN PEDAGOGIA SOCIAL

Juan Sáez Carreras

Este artículo se enmarca dentro del interés creciente que está suscitando en nuestro país la Pedagogía Social como campo de conocimiento teórico y práctica educativa. En tal contexto es de esperar que el actual debate sobre la relación entre la teoría y la praxis educativa, que se está desarrollando en el contexto general de las ciencias de la educación, influya decisoriamente en él. Me propongo explorar, por tanto, algunas de las posibilidades que a niveles generales, se obtienen de este debate. Este texto insiste en el programa de investigación que en su momento esboqué (SAEZ, 1986) y en el que sigo profundizando.

## PRIMERA PARTE

### PLANTEAMIENTO

Los *presupuestos* sobre los que se apoya este trabajo, una vez revisadas algunas de las aportaciones más decisivas de la literatura pedagógica actual, son los siguientes:

- a) La constatación de la existencia de diversos paradigmas dominantes en Ciencias de la Educación como marco comprensivo de teorías, métodos, líneas de trabajo y de investigación... se ha manifestado fecunda en el ámbito pedagógico actual. La densidad, la calidad y la riqueza de las publicaciones de países como Alemania, USA, Gran Bretaña, Italia... explican, sin duda alguna, la rapidez con la cual, en estos países, parecen desarrollarse los conocimientos y renovarse las ideas.

"Tres diferentes *tradiciones intelectuales* o paradigmas pueden ser identificados en los diversos estudios sobre educación. Estos son: 1) la empírico-analítica; 2) la investigación simbólica o lingüística; 3) la ciencia crítica.

Cuando consideramos estas tres definiciones surgen distintas concepciones y características cognitivas, cuestiones sociales así como principios de autoridad y definiciones de legitimidad". (POPKEWITZ, 1980: 28).

Es evidente que una de las características más definitorias de la Pedagogía Social en España es la existencia de un *discurso aparadigmático*. Implícitamente es el paradigma "heredado", el que domina el contexto teórico de la Pedagogía Social.

- b) La influencia de anclaje epistemológico produce, como consecuencia, una falta de clarificación teórica, metodológica... en donde todo el conocimiento es medido, frecuentemente, por el patrón de la unilateralidad. Ello impide la construcción de un discurso mínimamente coherente y creíble que pueda llegar a dar razón suficiente de qué es este contexto de conocimiento teórico y práctico. De la necesidad de clarificar los presupuestos metodológicos en Pedagogía Social me ocupé (SAEZ, 1987) en *La investigación crítica como metodología de la Pedagogía Social*. En este texto se pretende presentar algunas de las cuestiones más relevantes que giran en torno al binomio teoría-praxis en ciencias de la educación, en general, y en Pedagogía Social en particular. Lo que pretendo decir es que la consideración de estas tres plataformas paradigmáticas permiten una *nueva redefinición* de las cuestiones relativas a la *práctica educativa* (fecundadas por aportaciones renovadas tan interesantes como el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la teoría crítica...) así como una *nueva consideración de las relaciones entre teoría y praxis* en un intento de reconducir la distancia señalada por los modelos o enfoques positivistas (KECKEISEN, 1984; GIROUX, 1980). El debate teoría-praxis en el contexto pedagógico actual se configura, pues, como uno de los más interesantes para explicar el surgimiento de otros modos de pensar la realidad social y educativa.

## 1. CONTEXTUALIZACION: EL APORTE DE JÜRGEN HABERMAS

Durante los años sesenta se van a producir una serie de *transformaciones sociales* (cambio de valores en las sociedades industrializadas, creciente conciencia política de los ciudadanos en estados democráticos, importante movimiento estudiantil que cuestiona las bases sobre las que se asienta el saber tradicional, fuerte auge de grupos étnicos y sociales que reivindican mayor calidad de vida frente al mero progreso tecnológico -tales como los movimientos ecologistas, pacifistas...-) (ROSZAK, 1973)... que van a influenciar, además de la propia dinámica interna que conlleva el desarrollo del conocimiento, algunas de las transformaciones académico-científicas más significativas que dominan

nuestro tiempo (BERSTEIN, 1978: 8). Paralelamente, y en relación con tal contexto de transformación social, se produce un importante movimiento académico-científico de amplia y profunda crítica a gran parte de lo que hasta entonces había consistido el fundamento de la investigación clásica y tradicional en ciencias sociales como importante motor productor de conocimiento (BERSTEIN, 1978: 7). Apoyada sobre los presupuestos del positivismo lógico de una parte y en el conductismo de otra, la investigación tradicional (extendida bajo el predominio del paradigma heredado) sufre fuertes y aceradas críticas en sus diversas dimensiones: status, científicidad, relevancia social de tal conocimiento, modo de obtenerlo... (SIMON, 1982: 2 y sigs.). A este cuestionamiento, no son ajenos, por ejemplo, la *disputa del positivismo en Sociología* (ADORNO y Otros, 1973) que trascendió el debate metodológico en el que se planteó llegando a convertirse en una discusión sobre fines (¿para qué sirve el conocimiento científico?) y, también, la no menos conocida polémica sobre la obra de KUHN, FEYERBEND... Una de las grandes aportaciones de *La estructura de las revoluciones científicas* de KUHN (1971) fue, precisamente, el introducir la dimensión social para explicar las condiciones en las que se realizan los cambios de las teorías científicas a la luz de la investigación histórica. KUHN se apartaba, con ello, de las interpretaciones académicas acerca de la investigación científica producidas casi siempre por filósofos de la ciencia: la tendencia a la producción de teorías científicas formalizadas apenas reconocibles como versiones de sus originales históricas era sustituida por una perspectiva histórica. En los procesos científicos, afirma KUHN, tienen lugar tanto los factores teóricos como los sociales e ideológicos. Esto último explicaría "la naturaleza sociopolítica de las comunidades científicas" (POPKEWITZ, 1984: 31) en tanto que productoras de conocimiento.

"Al introducir la dimensión social y relacionar la categoría del conocimiento científico con los juicios contingentes de comunidades humanas concretas, KUHN socavaba toda una serie de argumentos filosóficos tendentes a asegurarle a la ciencia una privilegiada categoría epistemológica u ontológica (BARNES, 1986: 41).

Los estudios de KUHN, en suma, replanteaban (1983) los supuestos del legado positivista y del criticismo popperiano.

Es en este contexto, en este "nueva sensibilidad" que se desarrolla a partir de los sesenta, en donde hay que situar el pensamiento de HABERMAS. Requerido por estos problemas y otros muchos más presentes en el contexto de las ciencias sociales HABERMAS demuestra una comprensión muy amplia de los desarrollos recientes en las ciencias sociales, la filosofía analítica de la ciencia y la filosofía del lenguaje. Concedor de la nueva hermenéutica y de la reconsideración de temas fenomenológicos en la fundamentación de las Ciencias Sociales así como del marxismo y el hegelianismo, HABERMAS intenta llevar a efecto, al menos, dos tareas:

- a) Criticar las Ciencias Sociales como las conciben y las practican los científicos sociales ortodoxos analizando los supuestos sobre los que se apoyan.

- b) Elaborar una alternativa al enfoque naturalista de las Ciencias Sociales arropado bajo los presupuestos del paradigma empírico-analítico o racional-tecnológico.

Para dar cumplimiento a *la segunda tarea*, HABERMAS trata de desarrollar una "teoría social comprensiva que sea una síntesis dialéctica de los temas empiristas, fenomenológicos, hermenéuticos y marxistas hegelianos" (BERSTEIN, 1978: 21). En este sentido HABERMAS ha venido desarrollando una "teoría comprensiva de la competencia comunicativa" (INNERARITY, 1985: 164 y sigs.) y una teoría consensual (no "objetivada") de la verdad que, además de los fundamentos anteriores se extiende sobre el contexto de la filosofía del lenguaje y la lingüística teórica (HABERMAS, 1970a, 1970b).

En el intento de llevar a su realización la *primera tarea* puede detectarse la amplitud del proyecto habermasiano. HABERMAS elabora, a través de obras como *Teoría y praxis* (1973), *Problemas de legitimación del capitalismo tardío* (1975), *Conocimiento e interés* (1982)..., una interpretación histórica de la relación existente entre la teoría y la praxis, desde Aristóteles hasta el presente, haciendo énfasis en los momentos y en los cambios principales ocurridos en las diversas concepciones sobre tal relación.

"Me propongo, desde una perspectiva histórica, reconstruir la prehistoria del positivismo moderno con el propósito sistemático de analizar las conexiones entre conocimiento e interés" (1982: 9).

Es el concepto de "intereses del conocimiento" el que gravita en toda la obra teórica de HABERMAS (UREÑA, 1978: 92). El concepto de *interés* es una categoría peculiar en el sistema habermasiano. Tales intereses son *constitutivos del conocimiento* porque determinan las categorías u orientaciones por las que se dirige la acción humana. Estos intereses no constituyen un mero instrumento de acomodación de un organismo al entorno cambiante (biologismo) ni es un mero acto de contemplación teórica, puesto que "el concepto de *interés* de Habermas se contrapone a la teoría pura" (GABAS, 1980: 190). Los intereses cognoscitivos son *básicos* porque tienen sus raíces en condiciones específicas fundamentales de la posible reproducción y autoconstitución de la especie humana" (HABERMAS, 1982: 327). El conocimiento que producimos y obtenemos a través de diversos procedimientos responde a tres intereses primarios: el técnico, el práctico y el emancipatorio. A estos tres niveles cognoscitivos irreducibles corresponden tres tipos de ciencias o disciplinas.

"En el ejercicio de las *ciencias empírico-analíticas* interviene un interés *técnico* del conocimiento; en el ejercicio de las *ciencias histórico-hermenéuticas* interviene un interés *práctico* del conocimiento, y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene aquel interés *emancipatorio* del conocimiento" (HABERMAS, 1984: 168).

Epistemología y antropología filosófica van estrechamente unidas en la presentación que HABERMAS hace de los intereses constitutivos del conocimiento (BERSTEIN, 1978: 249). Esta es una de las dimensiones más importantes de la

obra de HABERMAS quien ha contribuido ampliamente a la fundamentación de las disciplinas de índole social y educativa. Su análisis en torno al conocimiento y su utilización según distintos propósitos o intereses ha servido como *criterio clasificador* para la identificación de la existencia de diversos paradigmas en el ámbito de las ciencias de la educación en general, y de los diversos contextos de estudio pedagógico, en particular. Así, por ejemplo, GIROUX en su *Critical Theory and Rationality in Citizenship Education* afirma que "la mayoría de los modelos existentes de educación ciudadana pueden ser categorizados bajo lo que puede ser denominado tres modos de racionalidad: la técnica, la hermenéutica y la emancipatoria" (1980: 335). Con esta división sigue a BROWN en *Education for responsible citizenship* (1977). POPKEWITZ, quien había de desarrollar en un jugoso artículo de 1980 la división anteriormente señalada para las ciencias de la educación en general (el paradigma empírico-analítico, el simbólico y el crítico respectivamente), vuelve a incidir, en una obra más amplia, *Paradigma and Ideology in Educational Research* (1984: 31 y sigs.) en la misma clasificación. La misma división es la adoptada por DEPAEPE (1983) quien ha investigado "las relaciones entre la teoría y la historia en pedagogía" enmarcando su investigación en el contexto alemán y en el debate que durante los años de 1950 a 1980 estableció la "importancia y el significado de la historia de la educación para el desarrollo de la teoría educativa" (pág. 1). El trabajo de DEPAEPE se desarrolla bajo los auspicios de estos tres paradigmas: el empírico o positivista-realista, el fenomenológico y el crítico. En otra área de las Ciencias de la Educación, el currículum, son diversas las investigaciones que han ayudado a fecundar este campo de conocimiento educativo. SCHUBERT (1986) parte del presupuesto de que el estado actual del desarrollo del *currículum* no permite identificar una teoría suficientemente elaborada, aceptada como tal por la comunidad de científicos de esta disciplina, y, ni resulta posible, para él, establecer una vía única que contribuya a su formulación. Para dar sentido y significado a los conocimientos que se están produciendo en el terreno curricular existen para SCHUBERT perspectivas Generales, estructuras de racionalidad, marcos de orientación global que funcionan como paradigmas en los que se inspiran y desarrollan diferentes tendencias y líneas de desarrollo curricular. Estos paradigmas son el analítico, el práctico y el crítico. SCHUBERT insiste en la división de MCDONALD (1975) cuyo trabajo adoptaba la división habermasiana: en él se destacaban tres tipos de modelos para la elaboración curricular (ESCUADERO, 1984).

El *primer modelo* o paradigma constituido en torno al interés técnico constituye una plataforma desde la que se aborda el currículum como la realización de una *actividad técnica bajo parámetros de control y racionalización científica*. Desde esta perspectiva, el currículum queda definido como una parcela de la realidad educativa susceptible de ser descrita y explicada por una teoría científica, que ofrecerá, a su vez, la base justificadora de la actuación. Es decir, la teoría científica del currículum describe, explica y establece prescripciones para la práctica.

El *segundo paradigma*, configurado por el interés práctico, apoya su funcionamiento no sobre la racionalización y el control científico-técnico, sino sobre el *consenso*. El proyecto curricular es el resultado de un proceso de *deliberación* en

el que participan los diversos agentes implicados en la tarea de su realización. Desde los representantes de la administración hasta el profesorado, los miembros afectados en la elaboración del currículum compartirán sus significados por medio de la comunicación y la deliberación acerca del tipo de currículum que debe construir. Frente al interés técnico este modelo hace énfasis en los contenidos que se creen más necesarios en el desarrollo del currículum (ESCUADERO, 1984).

El *tercer modelo* o paradigma no está fundamentado sobre presupuestos de control técnico o de deliberación sino sobre principios que recogen los intereses del alumno situado en unas circunstancias socio-históricas determinadas al objeto de contribuir progresivamente a su emancipación. La elaboración curricular en este paradigma es resultado de la interacción dialógica y comunicativa que entre los diversos sujetos (profesores, alumnos, padres, ...) se establece en el marco de las relaciones sociales que ellos viven. De la interacción de unos y otros habrá de surgir un tipo de programa que atiende más a los *intereses* de los sujetos a educar que a la eficiencia técnica de los procedimientos o a la importancia de los contenidos. McDONAL titula a sus modelos, respectivamente, general o técnico, consensual o deliberativo, dialógico o emancipativo. ESCUDERO (1975) ha realizado una amplia sistematización de estas perspectivas o metateorías en *Orientaciones actuales del currículum* siguiendo la misma línea de clasificación: la orientación tecnológica del currículum, la orientación deliberativa del currículum y la orientación crítico-social del currículum.

En el contexto de la *innovación escolar* se mueve el trabajo de PAQUAY (1985) quien desarrolla la evolución histórica de las diversas concepciones mantenidas sobre este campo en el que quedan, también, subsumidos los nuevos currícula, nuevos métodos de educación, nuevas concepciones de la evaluación... Podríamos aprovechar el propio esquema de PAQUAY para identificar las mismas tendencias que venimos explicitando en este apartado como muestra de la "revolución paradigmática que se ha producido en el contexto de las ciencias de la educación" (PAQUAY, 1985:14). Remito a este texto al objeto de poder iluminar las diversas caracterizaciones que subyacen a los tres paradigmas o perspectivas que desarrolla PAQUAY: la tecnología, la política o socio-crítica y la antropológico-socio-cultural o hermenéutica. No obstante quiero subrayar una idea en este texto que va a presentarse como una *constante* en gran parte de las últimas investigaciones sobre este tema: se detecta una tendencia "hacia la articulación de paradigmas antagonistas" de modo tal que se evite las "oposiciones maniqueas" y se favorezca así "la dialéctica y la interacción entre todos los esfuerzos en busca del *conocimiento* y la *comprensión*" (DE LANDSHEERE, 1982: 39). Antes que tomar partido por uno u otro paradigma sería necesario intentar "articular las informaciones recogidas y producidas por enfoques diversos y complementarios" (PAQUAY, 1985: 24). El dictum de TAYLOR (1982: 58) sobre la necesidad de ir "superando perspectivas educativas antagónicas" se impone progresivamente en las investigaciones educativas orientadas por estos paradigmas. Por último quiero destacar el trabajo de T. GONZALEZ (1987) quien insiste en estas tendencias o visiones en el ámbito de la *escuela como organización*. GONZALEZ destaca el surgimiento, en los últimos años, de nuevas perspectivas y

planteamientos caracterizados por una crítica, más o menos elaborada, a los presupuestos de la racionalidad tecnológica tan comunes en las décadas anteriores.

"En cualquier caso, parece evidente que, hoy por hoy, aparece bastante cuestionada una visión burocrática-racional de la escuela que se ha *importado* del campo de la organización industrial y económica y que ha tenido claras repercusiones en el mundo de lo educativo: el movimiento de objetivos, las perspectivas tecnológicas y centralistas sobre el cambio, la evaluación de productos finales, etc...

En las escuelas, como se ha venido poniendo de manifiesto en los últimos años, las cosas no parecen ser tan racionales... y presenta aspectos, como se subraya desde los otros enfoques, políticos, simbólicos, atmósferas ambiguas e inciertas. Por ello, si como decíamos anteriormente cada imagen viene a ser una lente que nos permite ver determinados aspectos de la realidad, habríamos de utilizar estas múltiples lentes para dar cuenta de la multiplicidad de facetas presentes en la vida organizativa de la escuela". (GONZALEZ, 1987: 42).

## 2. LA UTILIZACION DE PARADIGMAS

El apartado anterior ha presentado 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 escolar... La literatura pedagógica internacional es abundante en torno a estas cuestiones. Otros muchos temas y contextos educativos hemos soslayado en este trabajo: el pensamiento del profesor (CLARK, 1985), el problema de la evaluación educativa (NEVO, 1983), el proceso de la investigación pedagógica reconsideradas y pensadas desde estas diversas plataformas paradigmáticas. No podemos ofrecer, en este sentido, una revisión exhaustiva de todas y cada una de las líneas de investigación pedagógica vigentes en el área de las ciencias de la educación lo que, por otra parte, es un indicador evidente de la altura, la cantidad y la calidad de conocimiento e información educativa que se está obteniendo en nuestro ámbito. SOLTIS escribe a este respecto:

"Como filósofo de la educación, me sorprende el hecho de haber sido incapaz de ordenar en un marco conceptual coherente los muchos y amplios diversos lenguajes y lógicas de la denominada investigación educativa... Es difícil ver alguna relación entre, por ejemplo, estudios descriptivos-correctivos sobre variables educativas relevantes, investigación sobre metacognición, análisis interactivos de aptitud y tratamiento, historia educativa revisionista, teoría del desarrollo, investigación reconceptualizadora, estudios etnográficos de aulas, críticas neo-marxistas de la escuela, enfoque conductista, descripciones fenomenológicas..." (1984: 5).

La cita precedente ilustra con explícita claridad la ingente cantidad de líneas y métodos de preocupación pedagógica que en los últimos diez años coexisten poniendo de manifiesto el pluralismo teórico y conceptual existente. Todo ello 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, objeto de estudio, que es la educación. 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).

¿Qué es, pues, un paradigma?. El uso del término paradigma es amplio y depende del contexto en que se plantee. MASTERMAN (1975: 168-169) encontró 21 sentidos distintos en *La estructura de las revoluciones científicas* de KUHN. TUTHILL y ASTON (1983) y MCNAMARA (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 diversas corrientes, tendencias u orientaciones pedagógicas. Son *plataformas conceptuales* relativas a la realidad educativa y desde las cuales se mantienen, implícita o explícitamente, determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo y de investigación. Los paradigmas son recursos conceptuales que permiten profundizar, con referencia metodológica, el objeto de estudio seleccionado en la investigación. Son estructuras conceptuales que funcionan como *estructuras de racionalidad* (GIROUX, 1980: 331) desde la cual se generan ciertos métodos, técnicas... que permiten determinar no sólo *qué* investigar sino también *cómo* hacerlos y *cómo* ir interpretando y evaluando los resultados. Los paradigmas son como "asideros", "puntos de referencia" que permiten organizar, de modo amplio diversos elementos, métodos, teorías y puntos de vista múltiples con el fin de darles sistematización y explicación. Ante la frecuente sensación de "caos total" en la producción del conocimiento educativo en el que se ha llegado a pensar que todo es producto de un sistema de trabajo y de investigación liviano y "prendido con alfileres" (BERSTEIN, 1978: 78) y en donde el "experto" manifiesta, con frecuencia, una fuerte incapacidad para explicar desde donde parten los productos que elabora... el paradigma viene a ofertarse como una herramienta desde la que se organiza el conocimiento que producimos dándole sentido y significación. Contra un "operacionalismo" o "instrumentalismo" sin dirección, la diversidad y la riqueza del conocimiento pedagógico actual reclama la necesidad de planteamientos epistemológicos y metateóricos para explicar las bases y supuestos en los que se apoyan teorías y metodologías... En este sentido el paradigma viene a cubrir una laguna muy importante en el terreno de las ciencias de la educación.

Me propongo explorar a continuación la relación entre la teoría y la praxis educativa en el contexto de las ciencias de la educación y su repercusión en el área de la Pedagogía Social. Este es un debate a tres bandas que se halla actualmente en su punto más álgido. Cada paradigma mantiene una distinta caracterización acerca de *lo que es la teoría* a través de la producción de cono-



cimiento que se obtiene en la *investigación*, y también, acerca de *cómo* conducir esta misma investigación. El apartado siguiente incidirá en estos aspectos más detenidamente.

## SEGUNDA PARTE

### EL DEBATE TEORIA-PRAXIS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Quisiera iniciar esta segunda parte de mi comunicación a estas *Jornadas de Pedagogía Social* con algunas matizaciones muy breves que permita comprender cómo pretendo estructurar su desarrollo.

- a) He identificado tres paradigmas en la literatura pedagógica internacional actual. La caracterización amplia de cada paradigma no es tarea que pueda ser desarrollada en el espacio que permite la colaboración a un congreso. En otro lugar he tenido la oportunidad de hacer un planteamiento más completo de los mismos. Sólo me detendré a esbozar los *rasgos más generales* que configuran *la teoría* en cada paradigma sin dar a entender que cada una de estas plataformas connota un único modo de entender la teoría.
- b) En relación con la matización anterior tiene sentido esta otra. Bajo cada paradigma se aglutinan escuelas, sub-escuelas, autores... en las que se detecta significativas discrepancias acerca de *qué* es la teoría, *para qué* sirve, *cuál* es su relevancia práctica... Es evidente que entrar a explicar estas diferencias sería producto de una petulancia inusitada. En cualquier caso esta consideración termina de aclarar el punto anterior: el *por qué* bajo cada paradigma no se encuentra una *teoría unificada*, articulada, que dé explicación exclusiva de una determinada dinámica educativa. Sobre los presupuestos de un paradigma no aparece ninguna explicación que pueda ser considerada y definida por los atributos de totalidad, comprensividad y exclusividad.
- c) Los diversos paradigmas, que se hallan en la base de las distintas teorías educativas que vamos a desarrollar aquí, son, por un lado "expresión de una determinada idea preconcebida acerca del objeto que se va a investigar" y, por otro, sin embargo, la *aplicación* de determinados modelos de pensar la educación y de la metodología del procedimiento a ellos inherente "constituye también la correspondiente *conciencia del objeto*" (HABERMAS, 1973). Es decir en los paradigmas pedagógicos es sumamente importante esta relación de interdependencia entre *teorías, métodos y objeto*. Bajo cada paradigma se tiene una distinta perspectiva de cuál es el *objeto* de las disciplinas pedagógicas; enfocada desde diversas perspectivas paradigmáticas una disciplina presenta una distinta faz de lo que es el objeto de su preocupación y estudio. No es de extrañar, pues, que a lo largo de esta exposición que tiene por centro de análisis la relación teoría-

praxis se haga referencia a otras cuestiones con las que se halla ineluctablemente unida.

- d) La consideración diversa de la relación entre teoría y praxis según los paradigmas dominantes se implica en el ámbito de la Pedagogía Social, como disciplina pedagógica que es, pero también como campo de conocimiento teórico y práctica educativa que supone. Ello me permitió en su momento (SAEZ, 1986: 7-22) clasificar las distintas teorías, métodos, concepción del objeto de estudio... bajo el criterio paradigmático. Así puede hablarse de una Pedagogía Social de carácter empírico-analítico o racional-tecnológico, de una Pedagogía Social de carácter hermenéutico-simbólico y de una Pedagogía Social de carácter crítico-emancipatorio. Según la información que poseo éste es un tratamiento del que no encuentro antecedentes (\*) y del que es posible esperar resultados fecundos en el futuro. Lo que aquí se ofrece sólo son pinceladas, reflexiones que intentan presentar los distintos y amplios modos actuales de interpretar la educación como prueba provechosa del multiperspectivismo existente en el área de las ciencias de la educación.

## 1. RELACION TEORIA-PRAXIS EN EL PARADIGMA RACIONAL-TECNOLOGICO DE LA EDUCACION

### 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 KEMMIS, (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 científicidad y de investigación que se ha ido inspi-

(\*) Rita RADL en su artículo "Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social" (1984) dedica unas líneas a presentar tres tipos de teorías o posiciones metateóricas o que están influyendo en el contexto de la disciplina. Aunque no se identifican totalmente con las que proponemos aquí (SAEZ, 1986: 11) identifica las dos grandes posiciones dominantes en el campo como son la racionalista-crítica o científico-tecnológica y la emancipadora o crítica.

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

- a) Conceptualizar la educación como 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.

"De ahí el que deba incorporarse cada vez más el control de la educación; de ahí, también, el que se ve la necesidad de incrementar su dimensión técnica, que a su vez reclama mayores fundamentaciones científicas, porque si bien no siempre se consiguen elaboraciones eficaces de acciones educativas ni se logra un control sobre las intervenciones no pertinentes produciéndose interferencias, ofertas estimulares contradictorias, deficientes... en definitiva *ruidos educativos* que la pedagogía intenta progresivamente reducir, no es menos cierto que se cuenta con un repertorio ("back ground") de legalidades, dispositivos técnicos, conocimientos en suma que van possibilitando progresivamente más pertinentes elaboraciones de acción educativa" (CASTILLEJO, 1987: 12).

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 coherente de proposiciones unívocas, comprobables y comunicables, que explican un campo problemático o fáctico 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). Esta es, pues, la relación entre la teoría y la praxis: la teoría se confirma para intervenir en la praxis: la teoría se configura para intervenir en la praxis. Este 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 (KEMIS, COLE y SOGET, 1983: 15).

*Segunda:* en correspondencia con el anterior presupuesto, en donde el objeto (relación, por ejemplo, de la conducta del profesor con el rendimiento obtenido 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 KEMMIS, 1986: 73).

Sobre estas dos importantísimas dimensiones de la Pedagogía Social (objeto

y método) ya me ocupé en sucesivos trabajos (SAEZ, 1987a, 1987b) por lo que no es el momento de incidir en ello ya que desbordaría aún más los límites de este artículo. Quiero, en cambio, dedicar algunas líneas a recoger en *qué* medida esta relación teoría-praxis ha incidido en el contexto de la Pedagogía Social.

En tanto que la Pedagogía Social es, concebida como una disciplina aplicada y no autónoma, se adoptan los principios y presupuestos antes comentados. La concepción de ROSSNER es que

"debe ser una disciplina tecnológica que investiga *relaciones causales* e informa sobre medios que lleven a diversos fines pero sin prescribir nunca los fines, ni los medios a seguir, ya que una teoría de Pedagogía Social con estas implicaciones aún no existe" (RADL, 1984: 33).

En este punto se produce una *situación ambivalente*. El contexto alemán, primero como es sabido en el terreno y praxis pedagógico social, ha insistido en separar la *ciencia de la educación* de la *pedagogía*. Es, por ejemplo, BREZINKA quien, en su *Metateoría dell'educazione*, distingue entre a) Ciencia de la educación, b) Filosofía de la educación y c) Pedagogía práctica (1978: 53, 213 y 265). La Ciencia de la educación no es la pedagogía. Este es otro tipo de saber. Las teorías científicas de la educación son distintas de las teorías filosóficas de la educación y de las teorías prácticas de la educación. La ciencia de la educación no se preocupa de los fines que tienen carácter social y político (VON CUBE, 1981: 7) sino de lograr regularidades en educación. Desde este punto de vista se plantea una situación peculiar.

*Por una parte* se formula la Pedagogía Social como una ciencia de la educación. Así, ROSSNER, afirma que "la ciencia del Trabajo Social es el sistema de teorías científicas, tecnologías y teorías tecnológicas sobre fenómenos, o clase de fenómenos que responden al concepto de educación terciaria" (1977: 156).

*Por otra parte*, se considera que "la Pedagogía Social es una pedagogía especial" (VON CUBE, 1981: 92) pero no una ciencia, y como tal pedagogía se ocuparía de "la optimización de estrategias para el alcance de fines educativos de tipo social (cooperación, comunicación, tolerancia, solidaridad...) así como el desarrollo y la optimización de instituciones, como son los jardines, las escuelas, los internados, etc. ... orientados al alcance de tales fines sociopolíticos y otros más" (VON CUBE, 1981: 93).

En el apartado siguiente recojo algunas de las consecuencias, a nivel general, de este planteamiento.

## 1.2.- Algunas objeciones de fondo.

Como antes afirmé los años sesenta fueron los años de transformación político-social y académico-científica que provocaron el surgimiento de nuevas corrientes y perspectivas desde la que se cuestionaron los puntos más débiles y problemáticos del paradigma tradicional o científico-tecnológico. Con el desa-

rollo de diversas corrientes y modos de pensar la realidad educativa se inició un *debate* en la segunda mitad de los setenta que adquiere, durante los ochenta, su punto más álgido. Recojo, 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:

- 1º) 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 *cuáles* 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 observable, a los fenómenos como datos, quedan excluidas de atención científica aquellas otras dimensiones de la realidad no factuales: los valores. Así la *teoría científica de la educación es desinteresada, aséptica, constativa, libre de valores y universal* (pág. 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 los hechos y las leyes que los explican, de la *teoría moral* (pág. 36) preocupada por los fines y los valores que no son mensurables ni susceptibles de validación empírica.
- 2º) Con la formulación de leyes que prestan a la teoría su carácter universal, esta 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 tanto 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.
- 3º) 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 clave que aquí entra en juego es el de *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 y, conexiones 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 desarrollo el eje del debate.

*Primero*. La teoría en el paradigma racional-tecnológico es científica y objetiva, formulada en proposiciones capaces de establecer generalizaciones supra-contextos, obtenidos 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 pretende establecer una teoría científica generalizable sobre la educación cuando ésta 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 configuración progresiva ¿cómo puede considerarseles 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 Pedagogía Social como campo de conocimiento teórico y práctica educativa: si la teoría es 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.

4º) Por último no quiero dejar de señalar otro de los reproches conducidos con los anteriormente expuestos. Me refiero a que, en el paradigma científico, "la conciencia del objeto viene determinada por la *estructura básica de su metodología*" (HAMILTON, 1978). He de explicar esto y lo haré, 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 inicial 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 también 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 las ciencias naturales" (1984: 51).

## 2. LA RELACION TEORIA-PRAXIS EN EL PARADIGMA INTERPRETATIVO-SIMBOLICO DE LA EDUCACION

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 claudes tinidad" (LATHER, 1986a: 258).

*por otra parte*, tal cuestionamiento del positivismo fue creando los cauces para el advenimiento de la *era positivista* (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 (LEHMING 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.

## 2.1.- 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:

- 1º) 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).
- 2º) 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. Este 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 de interacción. La educación, en el paradigma interpretativo-simbólico, nos devuelve al mundo de la vida cotidiana en donde los seres humanos se mueven en interacciones y comunicaciones con sus semejantes. 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 dependen 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 producido 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 pluri-vo-vo-cidad de la lengua alemana: de ahí la perífrasis "espacio de la praxis" (pedagógica) en donde 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 observables y externos al propio sujeto sino por significados, símbolos, interpretaciones elaboradas por

No son leyes con reglas.

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 búsqueda 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 resultado 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 mantienen 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. Sería 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 claves 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 cómo 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 les son suministradas por la teoría; la teoría hermenéutica no tiene intención 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 coordenadas implicarse en una acción más amplia y flexible, no instrumental, respondiente 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 profe-

sores... Al interactuarse las personas se comunican y definen mutuamente qué características de los individuos tienen relación con la inteligencia o el éxito. En esta actividad recíproca de definir los individuos "asignan categorías para descubrir 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.

## 2.2.- 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 esta: organizar el conocimiento alrededor de una serie de presupuestos en los que se localizan determinadas ciencias.

En el contexto de la *Pedagogía Social* la influencia de este paradigma merece una aclaración detenida. Si se acepta que ni DIESTERWRG ni NATORP (QUINTANA, 1984) fueron otra cosa en este ámbito que precursores de la disciplina es evidente que la Pedagogía Social nace al amparo de las Ciencias del Espíritu cuya preocupación por la práctica educativa más concreta se puso de manifiesto desde el propio DILTHEY. SCHEIBE (1977) ha estudiado profundamente los años de configuración del grupo de NOHL, SPRANGER, FISCHER, LITT... y otros pedagogos preocupados por los contextos de educación en donde se desarrolla el niño. En este grupo surgió el llamado "principio pedagógico comunitario" que se traducía en los "siguientes enunciados":

- \* la educación sólo es posible *en* la comunidad.
- \* que esta educación se realiza por medio de la comunicación en tanto que sus miembros se educan recíprocamente...

En esta *primera* aclaración, por tanto, surge la Pedagogía Social "considerada como teoría de una práctica para la práctica" (NOHL, 1927) en donde NOHL introduce una connotación fuertemente hermenéutica, a través de su maestro DILTHEY, dirigida a la formación de la juventud.

"El interés de HERMANN NOHL ante esta situación consistiría en aclarar el trabajo práctico de la protección juvenil como una parte de la realidad humana mediante el método hermenéutico, fundamentándose en la realidad educativa, según DILTHEY, que consideraba la vida preferente al análisis científico. De este modo la Pedagogía Social recoge las ideas teóricas y el objetivo de la práctica y no existe sin relación con la realidad social" (RADL, 1984: 23).

Con la revolución nacionalsocialista quedó eliminado el desarrollo y la posible extensión de esta pedagogía. Aunque surge tras la guerra, los años cincuenta y sesenta son de predominio de la teoría científica de la educación (LOCHNER, 1976).

Tras el desarrollo de la nueva sensibilidad social y científica que fomentaron los años sesenta y setenta se hicieron patente los aportes de la fenomenología y el interaccionismo simbólico a la hermenéutica pedagógica. Todavía queda por explorar en qué medida estos movimientos han contribuido al desarrollo de la Pedagogía Social pero se encuentran *líneas* de trabajo, *orientaciones* dispersas, *conceptualizaciones* extraídas de investigaciones de campo... que ayudan a perfilar una plataforma pedagógica social de puño hermenéutico-simbólico. Tal tarea no es fácil de sistematizar habida cuenta que hermenéutica y teoría crítica tienden a hacer confluír, progresivamente, sus presupuestos. Así se explica la evolución de KLAFFKI desde el enfoque hermenéutico al crítico o el de MOLLENHAUER que, siguiendo a NOHL, no duda en adoptar la tradición del interaccionismo simbólico y la plataforma teórica-comunicativa habermasiana. La influencia alemana se ha dejado influir en la Pedagogía Social italiana. Por ejemplo, IANIZZI (1984), se preocupa de uno de los conceptos más importantes de la teoría social en general y del interaccionismo simbólico en particular: la identidad. En un tiempo caracterizado por la incertidumbre y la "pérdida de identidad" la Pedagogía Social viene a cumplir un ineludible papel. Conceptualizada como un campo de conocimiento teórico y práctica educativa la Pedagogía Social se preocupa de la educación social del individuo.

"El hombre no puede desarrollar todas sus potencialidades si no es en contacto con el otro, en interacción mutua con los demás. En conexión con su ambiente, pues, el individuo entra en uno de sus conflictos más existenciales: desarrollar su propia personalidad individual al tiempo que actúa en comunidad con la sociedad" (IANIZZI, 1984: 38 y 39).

Los trabajos de THIERS (1978a, 1978b, 1979) sobre Pedagogía Social, en esa reivindicación de lo cotidiano en educación, tienen un fuerte acento interaccionista y hermenéutico. THIERS parte de los siguientes supuestos:

- a) Fundamento y eje de todo tipo de aprendizaje son las *experiencias* reales de quienes aprenden, sus problemas, sus interpretaciones, sus temores y esperanzas (1979: 464).
- b) El aprender y el enseñar sólo pueden concebirse como procesos comunicativos en que los roles (del que enseña y del que aprende) *sólo están referidos a tareas* y no valen como diferencia de posición entre un superior y un subordinado. Los roles se determinan cada vez de nuevo según sea la situación para las tareas dadas (1977: 466).

Según ello, la Pedagogía Social es considerada como un discurso capaz de "proponer y elaborar teorías y conceptos de aprendizaje que hagan justicia a las tareas concretas de la vida cotidiana" (1978). Conceptos que sean "punto de arranque" para una comprensión de la relación entre posibilidades de apren-

dizaje y propuestas de aprendizaje, entre vida cotidiana y vida cotidiana lograda... A una concepción tecnológica de la educación THIERS opone (pág. 461 y ss.) una concepción de la "acción pedagógica como trato", como interacción, como comunicación en la que dos o más personas actúan interviniéndose mutuamente si tal intervención es personal y socialmente significativa para ellas. El pedagogo social no es, pues, un tecnólogo de la educación sino un "práctico" de la misma. THIERS recuerda el llamado de Andreas FLITNER (1978: 193) en un momento en el que "la racionalización de todos los campos vitales" es evidente, al menos, la ciencia de la educación y las disciplinas que en torno a ellas se extienden, "tendrían que resistir a la seducción tecnológica con una fuerza creciente volviendo a buscar renovadamente el momento humano de la educación".

Sin dilatar más el espacio que vertebra la teoría interpretativo-simbólica de la educación en el contexto de la Pedagogía Social quiero recoger algunas de las *críticas y objeciones de fondo* que, de uno u otro paradigma, se han desplegado contra este tipo de teorías.

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 HISTORICO configuran el entramado, el tejido evidente, desde los cuales se producen los fenómenos educativos (CARR y KEMMIS, 1986: 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 hermenéutico-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: aquél 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

"Aquellos 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 existencia positivista en la

neutralidad y objetividad de la investigación" (HESSE, 1980: 196; LATHER, 1986b: 64).

Como puede verse he realizado sólo, como en el paradigma anterior, una evaluación de conjunto. Precisiones puntuales exigiría una labor fuera de las intenciones de este trabajo.

### 3. LA RELACION TEORIA-PRAXIS EN EL PARADIGMA CRITICO DE LA EDUCACION

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 (MARTIN, 1983: 16)... aparece una tercera orientación o plataforma conceptual desde la 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, la relación de éstas con la práctica, están presididas 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 y 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 de 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 precedente 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 francfurtianos "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 mejorar 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 (aquellas que explican y describen acontecimientos objetivos espacio-temporales) presuponen la *comprensión e interpretación* en una sociedad comunicativa, puesto que un ser humano por sí solo 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.

### 3.1.- 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 objeto 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 nombre, más allá de cualquier pretensión de neutralidad u objetividad no puede ser juzgada 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 presupuestos subyacentes a las relaciones sociales exis-

tentes 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 la acción educativa a la luz de valores insoslayables y según los momentos históricos y coordinadas socioestructurales en 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* contrastando 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 de 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, sino porque procura elaborar explicaciones, conocimientos en general, que contribuyen a dilucidar y 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 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 praxis 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 construídas *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 (pág. 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 une 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 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 partir de los detalles y circunstancias de la vida diaria y, más aún, debe basarse en un profundo respeto por las capacidades intelectuales y sociales de los desposeídos (LATHER, 1986: 259).

Esta posición tiene unas profundas implicaciones metodológicas para la investigación post-positiva 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 Pedagogía Social son ingentes desde esta perspectiva. No me resisto a traer, a este

congreso en Santiago, unas líneas del texto de BUD HALL *Research, commitment, action: The role of participatory research*.

"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 para 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).

Quiero ocuparme, en las siguientes líneas, de cómo se encardina *el paradigma crítico-emancipatorio en el contexto de la Pedagogía Social*. Si el paradigma científico hacía comprensible la existencia de una Pedagogía Social de orientación racional-tecnológica y el paradigma hermenéutico una Pedagogía Social de corte interpretativo-simbólico, se constata, también, la existencia de una Pedagogía Social de dimensiones crítico-emancipatorias congruente con los presupuestos del paradigma del mismo nombre. RADL (1984: 31) ya había dejado constancia de ello. Como en los casos anteriores, todavía no ha sido estudiado suficientemente en nuestro país las consecuencias y posibilidades que puede tener el tratamiento de la Pedagogía Social desde un punto de vista paradigmático.

La Pedagogía Social de índole crítica, siguiendo sus propios presupuestos metodológicos, inicia su discurso cuestionando la posibilidad de una Pedagogía Social de carácter tecnológico. VOLPI (1974, 1982) ha elevado su crítica a nivel metateórico desde el cual se seleccionan métodos y objetos de investigación, se definen intereses e incluso se determina el contexto de aplicación de las teorías...

"La tesis que pretende construir un modelo tecnológico de la educación basado sobre el valor instrumental de los contenidos, sobre la especialización del saber, sobre la integración del discente y sobre la dependencia de la estructura escolar no refleja la estructura del mundo social. En este modelo, justificado por la exigencia de adecuación al modelo de vida impuesto por el progreso científico, la racionalidad del discurso pedagógico es puramente *funcional*" (1974: 40).

VOLPI está recogiendo la tesis de V. CESAREO (1972: 42-46) que llega a proponer un modelo *contra-tecnocrático*. VOLPI (1982) menos radical, reconoce que, si bien el modelo tecnológico no puede ayudar a superar la "crisis" en la que ha caído la Pedagogía, la Pedagogía Social puede convertirse en la disciplina

que logre este objetivo: elaborando teorías *cuasi-normativas* que den explicación de la praxis educativa a través de la colaboración interdisciplinar de la Antropología Social, Psicología Social, Sociología... A este discurso puede colaborar la ciencia.

La Pedagogía Social de carácter tecnológico *carece de la base social* que permite entender la vinculación existente entre normas y objetivos en relación a los intereses humanos. Las teorías de la Pedagogía Social de orientación tecnológica fundamentan la acción tecnológica no la praxis educativa. O lo que es lo mismo han identificado la técnica con la praxis convirtiendo las cuestiones prácticas en cuestiones técnicas (CARR y KEMMIS, 1986).

La Pedagogía Social de corte emancipatorio debe elaborar y construir teorías que den mejor comprensión de la praxis no sólo para entenderla e interpretarla (momento práctico) en la línea hermenéutica sino modificarla en la dirección que los hombres inmersos en ella decidan. De ahí que el concepto de emancipación (MOLLENHAUER, 1972; 1986) utilizado en la Pedagogía Social crítica sea un concepto "regulador" (en sentido kantiano) en el que los hombres pueden traducir intentos concretos y personales: identidad, autodeterminación, democracia, liberación... frente a *integración, adaptación, inserción*. El papel de la *reflexión* es fundamental a este respecto. La metodología utilizada por la teoría crítica de la educación es la *reflexividad* (VAN MANEN, 1977: 222) que no busca certeza y control técnico-efectivo, ni tampoco se reduce a comunicación e interpretación. La comprensión de la praxis educativa (ejemplo: la Pedagogía de Freire) coadyuva a la reflexión del sujeto sobre sí mismo al tiempo que interactúa y reflexiona con otros. La reflexión es un proceso de liberación del yo y de sus condicionamientos en busca de su identidad. El valor de la reflexión, como método crítico, es que está encaminado a elaborar conocimientos con una finalidad emancipativa y liberadora. Lo científico como verdadero criterio de dilucidación rigurosa de lo que es un buen o mal método deja paso a la reflexión, que supone acción y su valor como método de comprensión de la práctica es evidente. HABERMAS (1984) tematizó el valor inigualable de la reflexión como momento constructor del hombre y de su actividad oponiéndose a una concepción exclusiva de la acción como intervención externa sobre él. La Pedagogía Social debe, pues, mucho, a la Filosofía. Según VOLPI (1982) esta es una de las grandes aportaciones disciplinares a la Pedagogía Social.

En el ámbito alemán es MOLLENHAUER una de las figuras más sobresalientes en la Pedagogía Social de orientación crítica. La Pedagogía Social recoge los aportes de la teoría de la comunicación y el interaccionismo simbólico junto con la línea de soporte crítico. Con énfasis en la temática juvenil en el ámbito extraescolar y en relación a los problemas conflictivos que se plantean en las sociedades modernas, MOLLENHAUER ha desarrollado en su *Introducción a la Pedagogía Social* (1976) un planteamiento interaccionista con interés en la práctica educativa para su modificación: la acción pedagógica se entiende como una interacción entre adultos y adolescentes con la posibilidad de discurso, es decir, de la problematización de las relaciones de vida con intención emancipatoria y bajo el supuesto de que es posible el entendimiento y el consenso

racional. La Pedagogía Social elabora teorías de carácter práctico que:

- *En primer lugar*, den cuenta de la relación fáctica de dominio entre diversas generaciones, entre adultos y adolescentes... (1986) (\*)
- *En segundo lugar*, configuren procesos de educación-comunicación simétricos: tal relación fáctica de dominio queda suspendida en el proceso educativo por el hecho de que el adulto interpreta los fines educativos a la luz de los propósitos del adolescente y, en su caso, por medio del discurso (1987). La educación es, así, concebida como un proceso de interacción entre personas que se sitúan a un mismo nivel.

*En el primer caso* se trata de esclarecer la situación en la interacción a través de las diversas interpretaciones de los participantes en la misma; en el segundo se introduce el *discurso* pedagógico social con el objeto de orientar en una educación para el conflicto toda vez que éste es interpretado, en complejos de mayor envergadura, como *necesidad* de los afectados por él.

"La función del pedagogo social consiste, entonces, en restablecer o en establecer por primera vez la capacidad para el conflicto, en elevar la conciencia y en hacer fecundo el conflicto surgido en la nueva situación pedagógica: ante el juez, en el reformatorio, en la celda, ante el asesor pedagógico" (MOLLENHAUER, 1986: 27).

En este sentido la Pedagogía Social crítica tiene como objeto de estudio no los procesos sino los sujetos. El objeto es un sujeto, un co-aprendiz en situaciones de interacción pedagógica. El objeto de trabajo y de investigación es un sujeto que participa en procesos de aprendizaje global (no fragmentado) producidos en situaciones de interacción. La consideración de la educación como un proceso de comunicación/interacción remite a la idea de grupo (tercera edad, marginados, drogodependientes, delincuentes, campesinos de Freire...) como sujetos que se interaccionan en busca de identidad. La Pedagogía Social crítica vuelve a referir la educación al sujeto (no al proceso) que la recibe: el hombre en relación con los demás. Así, juntos, sin intervenciones exteriores a ellos, decidir libremente su destino.

### 3.2.- Algunas objeciones de fondo.

MOLLENHAUER es sólo uno de los pioneros de la Pedagogía Social de carácter u orientación crítica. Es preciso escrutar, en los próximos años, lo que en este ámbito se ha hecho bajo el nombre de Pedagogía Social o no (QUINTANA, 1985) al objeto de ir reintegrando la cantidad de aportaciones que escuelas, sub-escuelas, autores, y contextos... están realizando para la elaboración de un discurs-

(\*) Dos capítulos de la obra de K.MOLLENHAUER *Einführung in die Sozial-pädagogik* (Weinheim, 1976), titulados "Conflictos y situaciones conflictivas en la adolescencia a la luz de la Pedagogía Social" y "Generaciones" han sido traducidos, respectivamente, al habla castellana y publicados en la *Revista de Pedagogía Social* nº 1, 1986 (pp. 21-27).

so articulado y creíble. Una valoración de conjunto de esta orientación pedagógico-social es difícil habida cuenta que aún "no tenemos todos los datos" y su tradición es menos amplia en publicaciones y bibliografía aunque no sea despreciable los trabajos que en la praxis se están realizando. El debate, no obstante, permite recoger algunas objeciones de fondo que sistematizo a continuación, evitando, una vez más, toda una gama de matices imposibles de recoger aquí.

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

Esta afirmación 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 el 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 Kuhn; Feyerabend radicaliza su anarquismo epistemológico; Kuhn 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 el 1981 escribía SHULMAN:

"La educación no es una ciencia en el sentido de la ciencia considerada por Popper, Kuhn, 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" (págs. 39 y 40).

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

3º 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" (pág. 108).

Con respecto a este paradigma, como en los citados anteriormente, tendré pronto la oportunidad de presentar más información. Creo que, para lo que está formalmente estipulado presentar a jornadas y congresos, he sobrepasado, con mucho, los límites de lo exigible. Y a pesar de todo tengo la sensación de que este esbozo sigue presentando muchas cuestiones y lagunas por aclarar. Os pido disculpas por todo ello. Sólo os detendré algunos minutos más.

## CONCLUSION

Creo que la utilización de paradigmas en el problema presentado a estas jornadas no sólo supone un tratamiento distinto de la relación teoría-praxis en educación. Y también, la *constatación de pluralidad de perspectivas* y métodos, teorías... que presentan prometedor el ámbito de la educación y de la Pedagogía Social sino que, 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 cuál es el *objeto* de estudio de la Pedagogía Social, 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 *metodológica*, la concepción del *proceso de investigación*... Así la investigación educativa, necesaria para la obtención de información que permita la construcción de teorías en Pedagogía Social, es concebida de modo muy distinto bajo los supuestos de uno u otro paradigma. En este sentido un pluralismo teórico y metodológico es patente el Ciencias de la Educación como expresión manifiesta de que no existe ninguna perspectiva teórica, suficientemente comprensiva y hegemónica, que legitime una única tradición paradig-



mática, 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 los inicios del debate. Los estudios de Sociología de la ciencia han puesto de manifiesto la "naturaleza político-social de las comunidades científicas". Esta 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 y 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 (GONZALEZ, 1987) contienen 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 a 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 concepción 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 plena de valores personales e intereses sociales, constituida 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 la construcción de teorías y en la mejor realización de la praxis. Los próximos años deberían centrar, 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 todas 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 (ESCUADERO, 1985).

## BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T.W. (1979): *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*, Edit. Monte Avila, Caracas.
- ADORNO, T.W. y Otros (1973): *La disputa del positivismo en Sociología*, Edit. Grijalbo, Barcelona.
- APPEL, K.O. (1985): *La transformación de la filosofía*, Edit. Taurus, Madrid.
- APPEL, M.W. (1986): *Ideología y Currículo*, Edit. Akal, Madrid.
- APPEL, M.W. (1986): *Teachers and Tests*, Routledge y Kegan Paul, New York.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. (1985): *Education under siege*, Routledge y Kegan Paul, London.
- BARNES, B. (1986): *T.S. Kuhn y las ciencias sociales*, F.C.E., México.
- 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, págs. 16-28.

- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968): *La construcción social de la realidad*, Edit. Amorrortu, Buenos Aires.
- BERSTEIN, R.J. (1978): *The Restructuring of Social and Political Theory*, University of Pensilvania Press.
- BHASKAR, R. (1980) "Scientific exploration and human emancipation", *Radical Philosophy*, nº 26, págs. 16-28.
- 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*, Mónaco; págs. 106-147.
- BREZINKA, W. (1978): *Metateoría dell'educazione*, Armando Editore, Roma.
- BROWN, B.F. (1977): *Education for responsible citizenship: The report of the national task force on citizenship education*, McGrall, New York.
- CARR, W. (1983): "Can educational Research be Scientific?". *Journal of Philosophy of Education*, vol. 17 (1), págs. 35-43.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and action research* The Falmer Press, London and Philadelphia.
- CESAREO, S. (1972): *Sociologia dell'educazione*. Hoepli, Milano.
- CLARK, C.M. (1985): "Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking", *Comunicación presentada a la II Conferencia del ISATT*, Universidad de Tilburg, Holanda.
- COHEN, L. y MANION, L. (1980): *Research Methods in education*, Croom Helm., London.
- 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; págs. 147-172.
- DE LANDSHEERE, G. (1982): *La recherche experimentale en éducation*, Delachaux et Nietslé, París.
- DOYLE, W. (1981): "Research on Classroom Contexts". *Journal of Theachers Education*, vol. 32 (6), págs. 3-7.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1984): *Orientaciones actuales en el Currículum*, Policopiado, Murcia.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1985): *Tendencias actuales en la investigación educativa*, Policopiado, Murcia.
- FLITNER, A. (1978): "Eine Wissensschstf fur die Praxis?". *Zeitschrift fur Pädagogik*, nº 24, págs. 183-193.

- GABAS, R. y HABERMAS (1980): *Dominio técnico y comunidad lingüística*. Edit. Ariel, Barcelona.
- GIROUX, H. (1980): "Critical Theory and Rationality in Citizenship Education", *Currículum Inquiry*, nº 10, 4, págs. 329-366.
- GIROUX, H. (1983): *Theory and resistance in education*. Heinemann Educational Books, London.
- GONZALEZ, T. (1987): "La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas", *Anales de Pedagogía*, nº 5, págs. 27-44.
- GOOD, Th. L. (1982): *Classroom Research: What we know and What we Need to Know*, R. DCTE, The University of Texas, Austin.
- HABERMAS, J. (1967a): "Towards a theory of communicative competence", *Inquiry*, nº 13, págs. 36-375.
- HABERMAS, J. (1970b): "On systematizally distorted communication", *Inquiry*, nº 13, págs. 205-218.
- HABERMAS, J. (1973): *Teoría y praxis*. Edit. Sur, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1975): *Legitimación del capitalismo tardío*. Edit. Amorrortu, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*, Edit. Taurus, Madrid.
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como ideología*, Edit. Tecnos, Madrid.
- HAMILTON, D. (1978): "On generalization in the educational sciences: problems and purposes", *The Study of Schooling: Field based Methodologies in Education Research*, Racine, Winsfired.
- HALL, B. (1984): "Research, commitment, action: the role of participatory research", *International Review of Education*, vol. 30 (3), págs. 289-299.
- HESSE, M. (1980): *Revolution and reconstruction in the philosophy of science*, Indiana University Press, Bloomington.
- HORKEHEIMER, M. (1974): *Teoría crítica*, Edit. Amorrortu, Buenos Aires.
- HORSTEIN, W. (1986): "Pedagogía y movimientos sociales", *Education*, nº 34, págs. 93-115.
- IANIZZI, S. (1984): *Lineamenti di Educazione Sociale*, Edit. Gangeni, Milano.
- INNERARITY, D. (1985): *Praxis e intersubjetividad. La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Bunsu, Pamplona.
- KECKEISEN, N. (1984): *La pedagogía entre la crítica y la praxis. Estudios 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", *Harvard Educational Review*, nº 56 (3), págs. 257-277.
- LATHER, P. (1986b): "Issues of Validity in Openly Ideological Research". *Interchange*, nº 17 (4), págs. 63-84.
- LEHMING, R. y KANE, M. (1981): *Improving Schools. Using What we Know*, Sage Publications, London.
- LINCOLN, I. y COGA, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Beberly Hills.
- MARCUSE, H. (1972): *Razón y revolución*, Edit. Alianza, Madrid.
- MARTIN, J. M. (1983): *Approaches to Research on Teaching*, Ocasional Paper, nº 6, Institute for Research on Teaching, Michigan.
- MASTERMAN, M. (1975): "La naturaleza de los paradigmas", en I. LAKATOS y A. MUSGRAVE *Crítica y conocimiento*, Edit. Grijalbo, Barcelona, págs. 159-203.
- MCNAMARA, D. (1979): "Paradigm lost: Thomas Kuhn and Educational Research", *British Educational Research Journal*, vol. 5 (2), págs. 167-173.
- MCDONAL, B. (1975): "Curriculum and Human Interes" en Pinar, W. *Curriculum Theorizing: Reconceptualits*, McCucheon Publishing Corporation, Berkeley.
- MCMILLAN, C. y GARRISON, J. W. (1984): "Using the New Philosophie of Science in Critizing current Research Traditions in Education", *Educational Research*, nº 10 (December) págs. 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*, nº 49 (1), págs. 1-19.
- MOLLENHAUER, K. (1976): *Einführung in die Sozialpadagogik*, Winhein, Beltz Verlag.
- MORGAN, G. (ed.) (1983): *Beyon method: strategies for social research*. C.A.: Sage Publications, Beberly Hills.
- NEVO, D. (1983): "The conceptualization of Educational Evaluation, Review of Literature", *Review of Educational Research*, vol. 53 (1), págs. 117-128.
- NOWOYTNY, H. (1979): "Science and its critics: reflections on anti-science", en NOWOTNY & ROSE (Edits). *Counter-mouvements in the sciences: the sociology of the alternatives to big science*. págs. 1-26, D. Reidel, Boston.
- PAQUAY, L. (1985): "Les axes paradigmaticques de recherches relatives au de-veolpment et a l'évaluation des innovations scolaires", *Les ciencias de l'education*, nº 4, págs. 3-34.

- PERRET, J.Fr. (1981): "Evaluation des modalités de recherches empiriques" en VARIOS Recherche-Action, Université de Gêneve, Cahiers nº 26, págs. 85-105.
- POLKINGHORNE, D. (1983): *Methodology for the human sciences: Systems of inquiry*, Albany: State University of New York Press.
- POPKEWITZ, Th. (1984): *"Paradigms and ideology in educational Research*, The Falnes Press, New York.
- POPKEWITZ, Th. (1980): "Paradigms in Educational Science: Diferents Meanings and purpose to theory", *Journal of Education*, vol. 102, págs. 28-46.
- PUTNAM, L.M. (1983): "The Interpretative Perspective", en PUTNAM y PACANOWSKY. *Communications and Organizations*, Sage Publications, London, págs. 31-54.
- QUINTANA, J. M. (1985): "La Pedagogía Social en la República Democrática Alemana", *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 124, págs. 415-433.
- RADL, R. (1984): "Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social", *Bordón*, nº 251, págs. 17-43.
- REID, W. A. (1981): "The Deliberative Approach to the Study of the Curriculum and ist Relation to Critical Pluralism" en LAW, M. y BARTON (Eds.), *Retinking Curriculum Studies*, Croom Helm, London.
- REINHARZ, S. (1985): "Feminist distrust: A response to misogyny and gynopia in sociological work", en D. BERG & K. SMITH (Eds.), *Clinical demands of Social Research*, C.A.: Sage Publications, Beberly Hills, págs. 153-172.
- ROSSNER, L. (1974): *Scienza dell'educazione e pedagogia critica*, Armando Editore, Roma.
- ROSSNER, L. (1977): *Erziehungs und Sozialarbeitswissenschaft*, Munchen-Bagel.
- ROSZAK, T. y Otros (1973): *La contestación universitaria*. Edit. Península, Barcelona.
- ROWAN, J. (1981): "A dialectical paradigm for research" en REASON, P. y ROWAN, J. *Human Inquiry*, Wiley & Sons, New York; págs. 93-112.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1984): *Positivismo, Hermenéutica y Teoría Crítica en las Ciencias Sociales*, Edit. Humanitas, Barcelona.
- SAEZ, J. (1986): "La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión", *Revista de Pedagogía Social* nº 1(junio); págs. 7-21.
- SAEZ, J. (1987a): *Sobre el objeto de la Pedagogía Social*, Universidad de Murcia.
- SAEZ, J. (1987b): "La investigación crítica como metodología de la Pedagogía Social", *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, nº 3.

- SCARBATH, H. (1984): "¿Qué es la comprensión pedagógica? La comprensión pedagógica como elemento de la competencia para la acción en pedagogía", *Educación* nº 30, págs. 108-126.
- SCHALLER, K. (1986): "¿Está llegando al final de su época la Ciencia Crítica de la educación?", *Revista de Educación*, nº 280, págs. 17-37.
- SCHEUERS, H. (1984): "Sobre la educación de la fundamentación de las decisiones pedagógicas", *Educación*, nº 30, págs. 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, Itasca.
- SIMON, H.A. (1982): "Are Social Problems that Social Science Can Solve?" en W.H.KRUSKAL (Comp.) *The Social Sciences. Their Nature and Uses*. The University of Chicago Press, págs. 1-21.
- SLACK, J.D. (1983): *Communication technologies and society: conceptions of causality and the politics of technological*, N.J. Noorwood, Ablex.
- SOLTIS, J.F. (1984): "On the Nature of educational Research", *Educational Researcher*, nº 10 (December); págs. 5-10.
- TAYLOR, P.H. (1982): "Curriculum Research: Retrospect and Prospect. A Personal Appreciation", *Journal of Curriculum Studies*, nº 14 (1), págs. 53-59.
- THIERSCH, H. (1978a): "Alltagshandeln un Sozialpadagogik". *Neue Praxis*, nº 1, págs. 6-25.
- THIERSCH, H. (1978b): "Zum Verhalttnis von Sozialarbeit und Therapie". *Neue Praxis*, nº 2, págs. 15-32.
- THIERSCH, H. (1979): "Lernen in der Jugendhilfe. Vier Thesen un ihre Kansequenzen", en *Deutsche Jugend*, Munchen: Juventa Verlag; págs. 459-466.
- TUTHILL, D. y ASHTON, P. (1983): "Improving educational Research Through the Development of Educational Paradigms", *Educational Researcher*, nº 6 (December); págs. 6-14.
- UREÑA, E.M. (1978): *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*, Edit. Tecnos, Madrid.
- VOLPI, C. (1974): *Descolarizzazione e alternative Padagogiche*. Bulzoni Editore, Roma.
- VOLPI, C. (1982): *Crisi dell' educazione e Pedagogis Sociale*, Giunti - Lisciani, Teramo.
- VON CUBE, F. (1977): *La ciencia de la educación*, CEAC, Barcelona.
- WIGGER, L. (1984): "Acción y educación", *Educación*, nº 30, págs. 39-59.