

Bases filosòfiques per una ciència crítica de l'educació. Una entrevista a Wilfred Carr

Jorge Larrosa Bondía *

Wilfred Carr, professor de la Divisió d'Educació de la Universitat de Sheffield del Regne Unit, és un dels representants més destacats de la Filosofia Crítica de l'Educació. A Espanya sobretot és conegut pel llibre (juntament amb Stephen Kemmis) *Teoría crítica de la enseñanza*, publicat per l'editorial Martínez Roca, i per una altre de més recent, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, publicat per l'editorial Laertes. A més, ha participat en nombrosos congressos i seminaris, entre els quals podem destacar l'aportació que va fer al Congrés Internacional de Filosofia de l'Educació reunit a Madrid el 1988 i que fou publicada per la UNED al volum d'actes.

El professor Carr ha prestat atenció, sobretot, als aspectes epistemològics de la Pedagogia tal com es deriven de la naturalesa mateixa de l'educació com a pràctica social en una societat democràtica. En aquest context, ha treballat en la reintegració de la teoria i la pràctica educativa i en les condicions de possibilitat del pensament crític en educació.

D'altra banda, també ha treballat en l'elaboració teòrica i filosòfica de la investigació, acció participativa en educació. En aquesta perspectiva, són especialment vigoroses les tesis sobre la necessitat que siguin els mateixos educadors els protagonistes de la investigació educativa si volem que sigui eficaç i realment transformadora. Les conseqüències d'aquesta tesi sobre la concepció de la formació inicial i permanent del professorat i sobre la redistribució institucional de la relació entre investigació i innovació són evidents i molt provocadores.

Des del punt de vista filosòfic, l'obra del professor Carr és particularment significativa en el tractament, demolidor, que fa dels

* Jorge Larrosa Bondía és professor titular de Filosofia de l'Educació a la Universitat de Barcelona. Ha publicat el llibre *El trabajo epistemológico en Pedagogía. Una propuesta constructivista* (Barcelona, PPU, 1990), i és autor d'altres treballs sobre teoria i filosofia de l'educació.

dualismes que han conformat els models epistemològics dominants en educació durant les últimes dècades: teoria i pràctica, fets i valors, ciència i ideologia, teoria i mètode, abstracte i concret, coneixement i acció, etc. La idea de Carr és que només dissolent aquests dualismes, mostrant-ne el caràcter fal·laç i il·legítim, es pot intentar fonamentar una ciència crítica de l'educació que no estigui distorsionada pels carrerons sense sortida (teòrics i pràctics) de l'autoretrat epistèmic de la Pedagogia que es deriva del model positivista de la «ciència aplicada». D'altra banda, la manera com Carr concep l'educació, i la utilització que fa d'alguns conceptes com ara «praxi», «crítica» i «autoreflexió» permet d'obrir un espai filosòficament habitable a una manera nova d'enfocar la relació entre la investigació i la pràctica educativa.

Aquesta entrevista ha estat concebuda amb la idea que el professor Carr fes dues coses: en primer lloc, que explicités alguns conceptes centrals de la seva obra; en segon lloc, que situés el seu treball en relació amb la filosofia crítica (en particular, amb l'obra d'Habermas) i en relació amb la tradició analítica de la Filosofia britànica de l'Educació. Les respostes de Carr, particularment brillants i aclaridores, constitueixen una mostra de la seva sensibilitat filosòfica, claredat expositiva i del vigor de les seves propostes.

P1 Per nosaltres, els conceptes principals de la seva proposta per a una ciència educativa crítica són els tres conceptes íntimament relacionats de "pràctica", "ciència" i "crítica". Des del nostre punt de vista, el més important és el seu intent d'establir una síntesi conceptual de pràctica i ciència com a termes mútuament constitutius (per a una "ciència pràctica" i per a una "pràctica científica"), amb la consegüent reformulació del concepte d'una ciència educativa. La considera correcta, aquesta interpretació del seu treball?

R1 Sí, crec que ho és. Tal com diu vostè, els conceptes de "pràctica", "ciència" i "crítica" són decisius en la major part del meu treball. D'altra banda, m'agradaria d'afegir-n'hi dos més: el concepte de "teoria" i el concepte mateix d'"educació". També té raó d'emfasitzar el meu intent de reintegrar aquests conceptes mostrant com estan relacionats dialècticament. Deixi'm explicar per què considero crucial la reformulació dels mateixos conceptes en tot intent de reconstruir la idea d'una ciència educativa.

La motivació d'una gran part del meu treball és la convicció que cal separar la teoria i la investigació educativa de la tradició positivista que ha dominat els mètodes en els quals han estat inserides des del segle dinou.

A causa de la força d'aquesta tradició, a la Gran Bretanya la teoria

educativa encara és considerada bàsicament com una forma de "ciència aplicada" que se serveix de coneixements empírics sense valor com a base per resoldre problemes educatius i per avaluar la pràctica educativa. Quan la teoria s'interpreta d'aquesta manera, els conceptes de "teoria", "ciència", "crítica", "pràctica" i "educació" assoleixen un significat particular. A més a més, un cop acceptem aquest significat, hi ha diversos dualismes conceptuals que esdevenen inevitables: per exemple, entre saber i fer, teoria i pràctica, ciència i ideologia, fets i valors. En l'educació, aquestes distincions estan socialment establertes en una divisió institucionalitzada del treball entre professors que "practiquen" però no "teoritzen", i investigadors en educació, que "teoritzen" però no "practiquen". Per aquesta raó, normalment els professors són considerats practicants empostrats en qüestions teòriques, i la teoria educativa és considerada un terreny exclusiu d'una èlite acadèmica.

La manera com m'agradaria que s'entengués el meu treball és en el sentit d'una crítica contínua a aquestes distincions positivistes i a la divisió del treball institucionalitzada que comporten. A partir d'aquesta crítica, he intentat de formular un concepte de la "ciència educativa" que interpreti la pràctica com a inevitablement teòrica i que entengui la "ciència" com a procés d'autoreflexió racional i crítica. Segons aquesta interpretació, una ciència educativa eliminaria la segregació de professorat i teòrics que el positivisme ens ha llegat.

P2. Ens podria explicar el seu concepte de "pràctica"? I, en aquest context, ens podria dir quins són els elements més importants de la seva reconceptualització d'una "pràctica educativa"?

R2. Els trets generals del meu concepte de pràctica van aparèixer arran de la meva insatisfacció amb els mètodes positivistes, en els quals s'entén, generalment, la relació de la pràctica educativa amb la teoria educativa. L'assumpció positivista que la pràctica és tot el que la teoria no és, és central, en aquesta interpretació lògica. La "pràctica" és particular, concreta i implica acció; la "teoria" és general, abstracta i suposa coneixement. En educació, però, aquestes oposicions rarament tenen sentit. Quan em demano: "Què haig d'ensenyar?", de fet em formulo una pregunta pràctica sobre què fer, que és general i abstracta. Quan em demano: "La intel·ligència, és innata?", em faig una pregunta teòrica que és clarament intrínseca a moltes situacions pràctiques dins el món de l'educació. La qüestió bàsica que sorgeix és aquesta: com podem caracteritzar la pràctica educativa perquè sigui alhora general i particular, abstracta i concreta? El podem articular, un concepte de pràctica educativa que pugui reconciliar aquestes oposicions?

Tot mirant de trobar una resposta a aquesta qüestió, vaig considerar l'intent de Hans-Georg Gadamer de restablir la tradició aristotèlica clàssica de "filosofia pràctica".¹ Emulant Gadamer, els principals elements que vaig extreure d'aquesta tradició fan referència a l'exposició d'Aristòtil de les pressuposicions epistemològiques de praxi, definida com els fets impregnats de moral duts a terme amb la intenció de fer una acció "bona". Per Aristòtil, la praxi és diferent de la poiesi, acció instrumental amb la finalitat de produir un objecte o enginy prèviament especificat, perquè els fins ètics que persegueix no es poden "fer" o "produir", sinó solament aconseguir en la praxi i a través de la praxi. En la praxi, els mitjans i els fins no es poden separar.

Expressat senzillament, el meu argument és que la pràctica educativa no es pot fer intel·ligible com una forma de poiesi, acció instrumental guiada per uns fins determinats i governada per regles establertes. Solament es pot fer intel·ligible com una forma de praxi, acció guiada per criteris ètics que són imminents en la mateixa pràctica educativa: criteris que utilitzem tàcitament quan distingim la pràctica educativa genuïna de la que no ho és; la pràctica educativa bona de la que és indiferent o dolenta.

Quan es consideren com un tipus de praxis, esdevé clar que el coneixement pràctic que guia la pràctica educativa no és un coneixement tècnic sobre la manera com millorar l'efectivitat de l'acció empresa per aconseguir un objectiu específic. "El coneixement pràctic és el coneixement de la manera com aplicar una ètica general i uns principis educatius a casos particulars. En l'educació, el raonament pràctic requereix, doncs, allò que Aristòtil anomenava *phronesis* o "saviesa pràctica", una capacitat de combinar un coneixement de principis generals d'educació i uns valors basats en un bon judici pràctic sobre quan i com aplicar aquests principis i valors en una situació particular. La *phronesis* és, doncs, el terme clau que integra el general i l'abstracte de "teoria" amb el particular i concret de "pràctica". Quan la pràctica educativa s'entén en termes del llenguatge de la praxi, llavors la seva separació de la teoria educativa ja no té cap sentit.

P3. Quins són els components principals del seu concepte de ciència? Quins en són els trets epistemològics i què és, en aquest context, una "ciència educativa"?

(1) Veieu, particularment, Gadamer (1981).

R3. El concepte de ciència a què em refereixo en el meu treball és el que va sorgir del que ara es coneix per "filosofia de la ciència postempírica".² Per als meus objectius, els principals trets epistemològics d'aquesta filosofia de la ciència es poden resumir de la manera següent: primer, les teories científiques estan insuficientment definides: encara que les teories científiques siguin constretes empíricament, no estan empíricament demostrades o rebutades. En segon lloc, no hi ha llenguatge lliure de teoria per presentar observacions: l'observació sempre implica l'ús de conceptes que interpreten allò que s'observa d'acord amb algun esquema teòric previ. Tercer: les recerques científiques sempre tenen lloc dins un determinat paradigma general que incorpora supòsits metafísics sobre la naturalesa del seu objecte d'estudi. El tret característic de la "investigació científica" no és el seu mètode empíric, sinó les regles i normes crítiques del discurs racional que són compartides i acceptades per una comunitat d'investigadors. És aquest compromís intersubjectiu i compartit amb els criteris impersonals de racionalitat, criteris que estan designats per assegurar que les creences i pràctiques poden ser avaluades críticament i que els prejudicis i dogmes poden ser minimitzats o eliminats, que constitueix el segell de la investigació científica. Des d'aquesta perspectiva, el tret essencial de la ciència no és pas el seu "mètode" d'investigació o la seva "lògica" per aprovar i demostrar afirmacions empíriques, sinó el fet que la ciència és una activitat social realitzada dins una comunitat crítica els membres de la qual estan compromesos amb un diàleg lliure i obert, amb un respecte per la discussió, una tolerància a la crítica i a altres normes del discurs racional.

Un dels avantatges d'aquesta filosofia de la ciència postempírica és que fa possible la distinció entre una ciència "de" i "sobre" l'educació i una ciència educativa genuïna. La primera simplement es val de paradigmes psicològics o sociològics per produir teories científiques de l'educació. Una ciència educativa, però, fa servir un paradigma educatiu que incorpora suposicions epistemològiques extretes del nostre concepte de l'educació mateixa. És una ciència "educativa" perquè ofereix una perspectiva educativa i com que és una perspectiva educativa, és una ciència "pràctica" preocupada pels problemes del que cal fer més que no pas una ciència teòrica preocupada per veure de quin cas es tracta. També és una ciència educativa en el sentit que

(2) Per a una discussió detallada de la filosofia de la ciència postempírica, vegeu Hesse (1980).

ella mateixa és un procés dissenyat a produir la classe de coneixement reflexiu que la mateixa educació vol cultivar i promoure.

P4. La seva manera de fer servir els conceptes d'"autoreflexió" i "crítica" té una gran relació amb la utilitzada en la teoria de l'interès emancipatori d'Habermas. Per nosaltres, aquests conceptes són les bases d'una concepció de l'educació il·lustrada. Què són, per vostè, "l'autoreflexió" i "la crítica" en un context educatiu?

R4. Ja té raó, d'emfasitzar la importància central dels conceptes d'autoreflexió i crítica en els meus arguments filosòfics i també que aquests arguments estan totalment influïts per la teoria d'Habermas sobre l'interès humà constituït pel coneixement.(3) Malgrat això, el punt d'on parteixo per servir-me d'aquests conceptes torna a ser el meu reconeixement de les conseqüències adverses del positivisme per a la teoria i la investigació educatives. Una conseqüència de l'insistència que solament els fets "neutres" poden proporcionar una base a un coneixement científic vàlid ha estat el fet d'alliberar-nos de qualsevol obligació de pensar críticament en els orígens de les nostres creences i pràctiques actuals. Per aquest motiu, a l'autoconeixement que adquirim reflexionant en les arrels socials i ideològiques de les nostres creences i pràctiques actuals se li nega tota validesa epistemològica. La teoria dels "interessos constituïts pel coneixement" d'Habermas proporciona una justificació filosòfica al "coneixement emancipatori" —una forma d'autoconeixement adquirit mitjançant la reflexió que "il·lustra" els individus sobre els orígens i propòsits ideològics de les seves creences i pràctiques actuals. El mètode perfilat per Habermas per produir aquest tipus de coneixement és d'ideologia-crítica, un mètode que estimula la gent a considerar la racionalitat de les seves creences i accions en un context social i històric ample, i a explorar la font de la seva irracionalitat en el context ideològic d'on sorgeixen.

En un context educatiu, això anuncia l'emergència d'una ciència educativa que produeixi aquella forma d'autoconeixement, la qual alliberaria els professors de creences i errors irracionals que han heretat del costum, la tradició, els hàbits i la ideologia. Amb la utilització del mètode crític, els professionals de l'educació podrien adquirir un autoconeixement més ample, que els ajudaria a resoldre algunes de les contradiccions que experimenten en el seu treball.

(3) Habermas (1972).

P5. Creiem que els conceptes d'autoreflexió i crítica demanen un marc general de valors que serveixin de referència. Quin és aquest marc i quina condició teòrica té? Ens en podria explicar les normes fonamentals?

R5. És clar que les nocions d'autoreflexió i crítica requereixen un marc normatiu, i el marc que he explicat s'inspira en la teoria aristotèlica del raonament pràctic com a raonament impregnat d'ètica. Com es pot justificar filosòficament, aquest tipus de raonament pràctic? Encara que la justificació que he intentat d'elaborar s'inspira en el treball de Jürgen Habermas, també està molt influïda pel treball del filòsof de l'educació britànic R.S. Peters. Per Peters, les bases ètiques de l'objectiu educatiu d'autonomia racional es poden justificar per les pressuposicions a priori d'un discurs pràctic simple. El que revela una anàlisi d'aquesta mena és que en el mateix acte de prendre part en la discussió sobre qüestions pràctiques, manifestem el nostre compromís amb l'objectiu educatiu d'autonomia racional i amb els valors de llibertat, igualtat, tolerància i respecte als altres que són constituents de la vida racional. Aquests són els objectius i valors en termes dels quals es justifica epistemològicament una ciència educativa, perquè són els objectius i valors que una ciència educativa vol cultivar i promoure.

P6. Quan llegim el seu treball filosòfic, pensem immediatament en els professors reflexionant críticament sobre la seva pràctica i en les condicions en què practiquen. És una interpretació correcta? Si ho és, com es pot comprometre críticament en la pràctica educativa, un professor?

R6. Sí, la seva interpretació és correcta. En el llibre que vaig escriure conjuntament amb Stephen Kemmis,⁴ *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*, intentem demostrar que una manera concreta que els professors es comprometin críticament en la seva pràctica pot consistir a seguir els mètodes i procediments de la recerca activa. S'ha de remarcar, però, que tal com actualment es fa servir la recerca activa amb els professors, sovint es posen de manifest molts elements positivistes. Concretament, una gran part de la recerca activa educativa utilitza interpretacions tècniques dels conceptes d'"autoreflexió" i "crítica" que fracassen completament a l'hora d'entendre'n el significat principal i la importància per a la

(4) Carr i Kemmis (1986):

reconstrucció de la recerca activa com una forma de ciència educativa crítica.⁵

P7. Quines conseqüències té, això, en l'organització i el funcionament de la formació del professorat?

R7. Des del meu punt de vista, n'hi ha moltes, de conseqüències, però m'agradaria remarcar-ne dues. Una implicació òbvia és la necessitat de reconstruir la formació del professorat en termes dels conceptes i del llenguatge de la praxi. En la formació del professorat, avui dia, la teoria és fa aïlladament de la pràctica, que és on després ha de ser "aplicada" a la pràctica. De la mateixa manera, la pràctica educativa és considerada una acció privada de teoria a la qual, d'alguna manera, la teoria es pot acoblar. Un dels objectius del meu treball és de promoure un concepte de la formació del professorat que entengui la teoria i la pràctica com a elements relacionats dialècticament, de manera que cadascun impregni l'altre i en resulti impregnat alhora. A partir d'aquest concepte, els professors teoritzarien la seva pràctica reflexionant críticament sobre la seva manera d'entendre-la i d'entendre les circumstàncies en què està imbuïda. Semblantment, la seva pràctica estaria impregnada pels seus valors educatius generals i els seus principis teòrics. En aquest tipus de formació del professorat, la teoria i la pràctica no serien dues activitats separades, sinó elements mútuament constitutius en una reconstrucció dialèctica contínua de pensament i acció.⁶

Una altra implicació afecta el concepte de professionalitat que hauria de formar part de la formació del professorat. En molts programes de formació de professors ja s'assumeix el fet que la professionalitat prové de la seva habilitat i capacitat a l'hora d'aplicar coneixements teòrics als problemes diaris de la docència. El que m'agradaria defensar, però, és que la professionalitat dels professors prové del fet que ells "professen" valors educatius i practiquen sota una obligació professional per promoure aquests valors en el seu treball. Si la professionalitat del professor s'entén d'aquesta manera, la formació del professorat descriu necessàriament la docència com un art pràctic de traduir valors educatius abstractes a pràctiques educatives concretes. I, inevitablement, estaria implicada amb el fet d'ajudar els professors a enfrontar-se a les nombroses pressions no

(5) He fet aquesta crítica més detalladament en Carr (1980).

(6) Aquest concepte de la formació del professorat s'exposa en un context americà dins Beyer (1988). Vegeu també Carr (1989b).

educatives i a les restriccions no professionals que debiliten el seu treball com a educadors professionals.⁷

P8. Darrerament hem observat un augment de la utilització del treball d'Habermas en contextos educatius, no solament en termes epistemològics, sinó també en termes de les bases ètiques de l'educació moral, en teories socials i polítiques de l'educació d'adults i en pedagogia crítica. Estem, per tant, interessats en la seva manera de veure la importància del treball d'Habermas i en el grau d'acceptació que té en el món de l'educació. En quin context entén la importància del treball d'Habermas i a quins problemes educatius es dirigeix? Quines són les seves finalitats?

R8. Tal com revela la seva pregunta, la teoria crítica en general, i el treball d'Habermas en particular, es van començant a introduir en diferents àrees de l'educació. Trobo preocupants, però, algunes de les maneres en què això es fa. Per exemple, alguns sociòlegs educatius han igualat simplement la teoria crítica amb la sociologia marxista, encara que les intencions de la teoria crítica són superar el determinisme sense pal·liatius del marxisme ortodox i proporcionar un espai al paper de la reflexió i de les accions de les persones en el procés d'un canvi pràctic. Però una mala interpretació que encara em preocupa més del treball d'Habermas, feta en aquest cas per teòrics i investigadors educatius, és la que està en relació amb els esforços que es fan per "aplicar" la seva teoria crítica a la pràctica educativa, malgrat que la concepció de teoria crítica com a cosa que s'ha d'aplicar a la pràctica és una de les assumpcions que Habermas critica a fons.

Des del meu punt de vista, l'autèntic significat educatiu del treball d'Habermas no és pas que proporcioni una font de "teoria" a aplicar a diversos aspectes de l'educació com ara l'educació moral o la d'adults: més aviat ens proporciona recursos intel·lectuals: conceptes, idees, arguments i altres, que ens podem apropiari reflexivament i crítica amb la finalitat d'ocupar-nos de qüestions educatives fonamentals. Tal com demostren prou les meves respostes a algunes de les seves preguntes anteriors, les idees i els arguments d'Habermas que jo considero més importants són la seva idea i els seus arguments referits a una "ciència social crítica", una ciència que, segons Habermas, "té intenció pràctica". El raonament d'Habermas és particularment convincent per a l'educació, perquè substitueix l'elitisme i l'autoritarisme inherents en les bases epistemològiques d'una

(7) Per una descripció més profunda d'aquesta concepció del professionalisme del professorat, vegeu Carr (1989c).

ciència educativa positivista per una justificació epistemològica fonamentada en els principis del discurs i el debat democràtics.⁸

P9. Creiem que podem estar d'acord amb els principals conceptes normatius del seu treball: democràcia i autonomia. Hem d'entendre aquests conceptes en el context de la teoria de l'Acció Comunicativa d'Habermas? Com modifiquen o amplien la tradició britànica de la filosofia de l'educació?

R9. Quan vaig llegir per primer cop la teoria de l'Acció Comunicativa d'Habermas, i en particular el seu argument que el discurs racional requereix una forma de vida social democràticament organitzada, de seguida vaig recordar el llibre de R.S. Peters *Ethics and Education*.⁹ Peters hi sosté que l'educació està intrínsecament relacionada amb els ideals d'autonomia racional i de forma de vida social democràtica que pressuposa. Com Habermas, Peters defensa aquest argument utilitzant un argument transcendent que explica com el mateix fet de comprometre's en un discurs pràctic simple ja pressuposa un compromís amb l'autonomia individual i una societat democràtica.

Quan els arguments filosòfics d'Habermas i de Peters s'interpreten conjuntament, tenen diverses conseqüències de pes. En primer lloc, manifesten amb claredat que l'objectiu educatiu de desenvolupar l'autonomia individual i l'objectiu polític de crear més formes de vida social democràtica no són pas objectius independents: són interdependents i íntimament interrelacionats. Segonament, el fet de situar el treball de R.S. Peters dins el context del projecte filosòfic d'Habermas ens permet de reinterpretar la filosofia de Peters com una exposició moderna del concepte clàssic de l'educació, que l'entenia com un procés essencialment humanitzador i alliberador: "humanitzador" perquè és el procés de desenvolupar la capacitat humana essencial de pensar de manera racional i il·lustrada; "alliberador", perquè, gràcies a aquest procés d'il·lustració racional, els individus es poden començar a emancipar del dictat de la ignorància, l'hàbit i la tradició, i a bastir les seves vides amb un grau més elevat d'autocontrol racional.

Una conseqüència important d'aquesta reinterpretació del treball de Peters és que ens demana la reconsideració de la manera com

(8) He descrit aquesta concepció de la relació entre la teoria crítica i els estudis educatius dins Carr (1987).

(9) Peters (1966).

entendem la tradició analítica de la filosofia de l'educació dins la qual normalment se situa el treball de Peters.¹⁰ En el marc d'aquesta tradició, l'educació és tractada generalment d'una manera asocial i antihistòrica, de manera que l'anàlisi dels conceptes educatius sovint es duu a terme sense cap referència als seus orígens històrics o al context social en els quals estan emmarcats. Entenc que aquesta limitació solament pot ser superada si la tradició britànica de la filosofia de l'educació es modifica i s'estén per donar lloc a mètodes de recerca filosòfica més dialèctics. Només així la filosofia de l'educació podrà resistir la temptació d'interpretar l'educació com un concepte atemporal i universal i, en comptes d'això, reconeixerà que l'educació és una pràctica social que s'esdevé dins una cultura i un temps històric concrets. Aquesta pràctica social solament es pot analitzar adequadament si es reconeix la seva relació constitutiva amb les formes de vida social particulars que la produeixen i que ella mateixa ajuda a crear i suportar.

(10) Intento de fer-ho dins Carr (1986).

Referències

- BEYER, L.E. (1988), *Knowing and Acting: Inquiry, Ideology and Educational Studies*, ed. Falmer Press.
- CARR, W. (1986), "R.S. Peters' Philosophy of Education", *British Journal of Educational Studies*, 34, pp. 268-274.
- CARR, W. (1987), "Critical Theory and Education Studies", *Journal of Philosophy of Education*, 21, 2 pp. 287-293.
- CARR, W. (1989a), "Action Research: Ten Years On", *Journal of Curriculum Studies*, 21, 1 pp. 85-90.
- CARR, W. (1989b), Crítica de "Knowing and Acting" (L.E.Beyer) *Journal of Education for Teaching*, 15, 1 pp. 76-78.
- CARR, W. (ed.)(1989c), *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*, ed. Lewes: Falmer Press.
- CARR, W. I KEMMIS, S. (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge i Action Research*, ed Lewes: Falmer Press.
- GADAMER, H.G. (1981), "What is Practice? The Conditions of Social Reasons" dins *Reason in the Age of Science*, (H.G. Gadamer, trad. per F.G. Lawrence), ed. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- HABERMAS (1972), *Knowledge and Human Interests* (trad. per J.J. Shapiro), ed. Londres: Heinemann.
- HESSE, M.B. (1980), *Revolution and Reconstruction in the Philosophy of Science* ed. Brighton: Harvester Press.
- PETERS, R.S. (1966), *Ethics and Education*, ed. Londres: Allen and Unwin.