

# Acerca del concepto de *praxis* educativa: una contribución a la comprensión de la praxeología pedagógica

Carlos G. Juliao Vargas\*

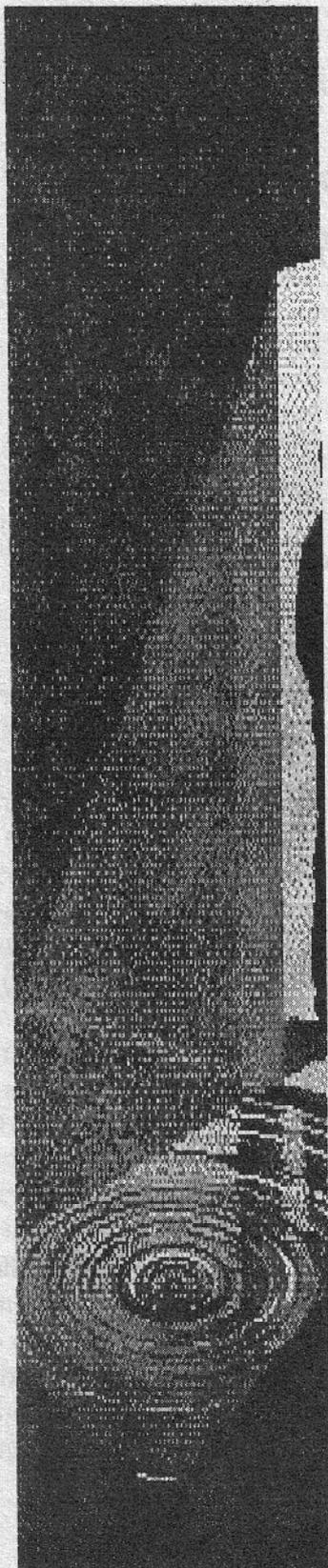
## *1. La lejanía - ¿o la proximidad? – entre la teoría y la praxis educativa*

**Praxis** (“acción”, palabra de origen griego que se remonta al verbo *prattein*, actuar) se utiliza en el pensamiento actual como expresión opuesta a **teoría**. Significa, entonces, “*un tipo de acción o actividad que, a diferencia de la actividad teórica, es intrínsecamente transformadora de la realidad exterior al sujeto sobre todo, pero también (en un sentido más próximo a la filosofía clásica) transformadora del propio sujeto. La noción de praxis hace así referencia también a la política y a la ética*”<sup>1</sup>. Y así, afirmamos que todos los momentos veritativos, morales, personales, sociales e históricos de las acciones,

actuaciones y actividades quedan integrados en el concepto de *praxis*. La *praxis*, así entendida, no se opone a la intelección. La **praxeología** sería, entonces, un *lógos* sobre la *praxis*; pero un “logos” que no busca *teorizar* sobre lo que las cosas sean con independencia de nuestra “*praxis*”, sino solamente *analizar* los actos que la integran, los cuales son hechos primordiales dotados de una verdad simple. Por eso mismo, la *praxis* tiene un carácter primordial y está henchida de “verdad primera”. La praxeología se distancia así de todas las filosofías que presuponen una contraposición entre teoría y praxis.

Indudablemente el problema de la articulación teoría-*praxis* es uno de los temas esenciales del pensamiento actual, fundamentalmente al interior de la filosofía marxista (que ha sido caracterizada justamente como una “filosofía de la *praxis*”) y aunque el concepto como ésta lo entiende dice ciertas verdades, no necesariamente es la única manera de entenderlo. La obra de Marx no es una “teoría pragmática”, sino una teoría en la cual la conceptualización científica asume la *praxis* como innovación total partiendo de lo concreto, de lo dado, negándolo pero sin ignorarlo, teniéndolo en cuenta como

\* Carlos G. Juliao V. es Licenciado en Filosofía y Teología, Master en Ciencias Sociales y en Dirección Universitaria. Actual Decano de la Facultad de Educación de la UMD.



ingrediente alternativo de lo real que será después superado. Nadie puede negar que aquí hay elementos valiosos a tener en cuenta, pero ¿no existirán otras opciones filosóficas para entender y explicar el concepto?. Creo que esto es fundamental, sobre todo cuando vamos a hablar de “*praxis educativa*”.

Continuando con este argumento, se hace necesario aceptar que la filosofía y la educación se relacionan, normalmente, de modo “paradójico”: la filosofía es crítica de la educación, pero, al mismo tiempo, es una de sus mejores posibilidades. Al respecto, Wilfred Carr <sup>2</sup> es suficientemente claro cuando expresa que :

*La posibilidad de emprender una crítica filosófica de la educación supone haber adquirido ya ese nivel de independencia intelectual y conciencia crítica que la misma educación ha permitido. Por tanto, pensar reflexiva y críticamente – y, en consecuencia, “filosóficamente” – sobre la educación supone siempre un compromiso con la educación. Por eso, la República de Platón puede leerse como un tratado sobre el fin educativo de la filosofía o sobre el fin filosófico de la educación, porque Platón vio con toda claridad que la educación, en el auténtico sentido del término, es el proceso mediante el que las personas adquieren la clase de ilustración filosófica que las emancipa de los dictados de la ignorancia, el dogma y la superstición. Tal como aparece en la República, la filosofía constituye el fin último de la educación, así como el medio para su comprensión y transformación críticas.*

Ahora bien, si la relación entre filosofía y educación es “paradójica”, la que existe entre teoría y educación es mucho más complicada por la existencia de al menos dos enfoques, en la tradición occidental, sobre lo que es **teoría** : uno, que se circunscribe al positivismo, y

que la concibe como una generalización que se valida por sus resultados, por su utilización práctica; otro, que se remonta hasta Platón, y que la entiende como el proceso social mediante el cual nos comprendemos y comprendemos el mundo en que vivimos; su validación ya

no son los resultados, sino la transformación del hombre, la "humanización del teórico". Este último es el sentido que adoptamos para comprender lo que es una **teoría pedagógica**: no lo es por producir un saber teórico "objetivo" sobre la educación, sino por producir aquel saber sobre sí mismos que los educadores, en tanto tales, desean promover en otros. Es decir, no se trata de una teoría sobre la educación, sino para la educación.

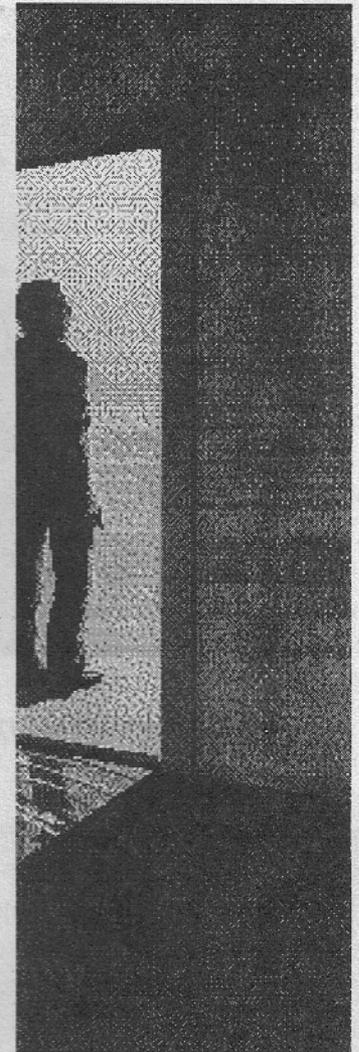
Por último y sobre todo, por la dificultad "sempiterna" para explicar cómo debe relacionarse la teoría pedagógica con la *praxis* educativa. Nadie pone en duda que la educación es una actividad práctica, pero como se trata de una "*actividad intencional desarrollada de forma consciente*"<sup>3</sup>, para entenderla es necesario referirse al "marco teórico" que da sentido a lo que los educadores hacen y tratan de lograr en los educandos; es decir, lo que podríamos llamar una "*praxis teórica*". De algún modo es lo que Stephen Kemmis<sup>4</sup>, parece entender al expresar que "*las prácticas cobran un significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se*

*practican*". Es decir, no puede existir ninguna "distancia" entre la teoría y la *praxis* pedagógicas, cuando mucho ciertos grados de "desajuste". O dicho de otro modo: todas las teorías pedagógicas son teorías de la teoría y de la *praxis* educativas, lo cual, obviamente, implica que una teoría pedagógica ha de ser construida de modo diferente al que suelen admitir los "teóricos".

A partir de lo anterior podemos aventurar ciertas afirmaciones sobre la teoría pedagógica adecuada a nuestros propósitos:

Su **objetivo** fundamental no puede ser otro que reducir las distancias entre la teoría y la práctica; por eso no puede transformar los "problemas" educativos en cuestiones meramente teóricas.

Su **origen** no puede ser sino el reconocimiento del hecho de que los problemas educativos sólo los plantean y pueden resolverlos los profesionales de la educación, es decir, los maestros quienes, en ese sentido, no pueden mantenerse al margen de la labor teórica, reduciéndose a la "práctica docente": el verdadero maestro es, igualmente, investigador, teórico de la pedagogía.



Su **validez** como teoría no es otra que la práctica: la teoría pedagógica sólo adquiere su carácter de tal cuando puede perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas. No tiene sentido una "teoría" elaborada al margen de la práctica cotidiana de los maestros que luego —obsesivamente— pretendiera corregir, mejorar o evaluar determinada práctica educativa.



## 2. ¿Qué es una práctica educativa?

El concepto actual de "práctica educativa" no es del todo obvio, aunque la idea de sentido común que normalmente tenemos pueda ser cierta, porque, como todos los conceptos, es el producto final de un proceso histórico en el que ha ido sufriendo modificaciones graduales.

Normalmente pensamos que "práctica" (lo concreto, lo particular y contextualizado) es todo lo que no es "teoría" (lo abstracto, lo universal e independiente del contexto); pero cuando tratamos de aplicar esta visión al campo educativo, no nos funciona. Por ejemplo, ciertos problemas educativos claramente

"prácticos" – como la cuestión ¿qué debo incluir en este currículo? – son más "generales o abstractos" que "particulares o concretos", mientras que ciertos problemas "específicos" y dependientes del contexto – como ¿cuáles son los impedimentos que existen en esta escuela para enseñar tal cosa? – son teóricos en tanto requieren conocimientos más que acciones. La reacción lógica a esta dificultad ha sido el surgimiento de concepciones sobre la práctica educativa centradas en su dependencia de la teoría, en vez de su oposición a la misma, que afirman que "toda práctica está cargada de

teoría", sea que se considere que presupone siempre un marco conceptual o que se piense que una teoría elaborada "desde fuera" puede orientar determinadas prácticas educativas. El problema ahora es que, aunque la práctica pueda orientarse según principios teóricos sobre "lo que debe hacerse", la decisión para aplicar estos principios en una situación concreta no puede determinarse teóricamente.

Una última manera de ver las cosas sería asumir que la *praxis* "precede" a la teoría y que teorizar es una práctica entre otras. Pero, el problema es, ahora, que para realizar una *praxis* educativa no basta –aunque sea necesario– "saber como" hacer ciertas cosas, pues se requiere además una "disposición ética" para proceder consecuentemente a una idea mas o menos tácita de lo que es actuar educativamente.

Estas tres descripciones de la práctica son inadecuadas e incompletas para entender lo que es la "*praxis* educativa". ¿Será que son descripciones que no se excluyen entre sí al ser tres características de un concepto de *praxis*, históricamente anterior, en el que

no aparecen los problemas sobre su relación con la teoría?. ¿Podemos recuperar la historia de un concepto fundamental de "práctica" que sea más conveniente para la educación que el nuestro?. Para responder estas preguntas se hace necesaria la reconstrucción histórica del concepto.

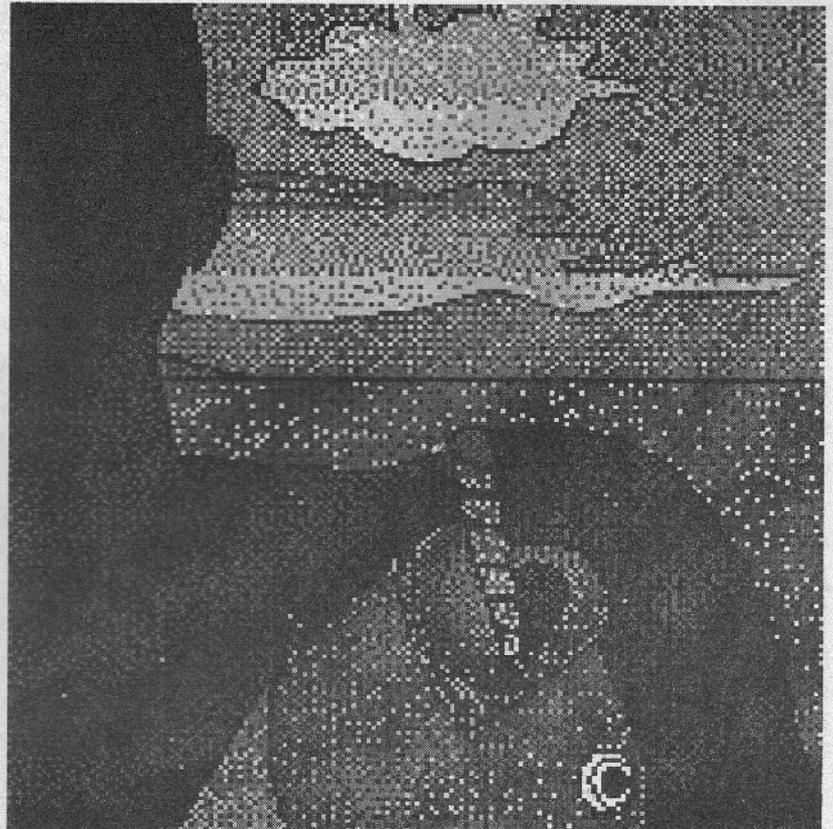
La distinción griega entre teoría y práctica tiene poco que ver con la de hoy: no se trata de distinción entre conocimiento (pensar) y acción (hacer) sino entre dos formas de vida, la **vida práctica** (*bios praktikos*), dedicada a la búsqueda del bien humano, es decir, la vida política (el ámbito de la interacción con los demás) y la **vida contemplativa** (*bios theoretikos*) del filósofo o del científico. Por eso, no es extraño que ellos no considerasen necesario hablar de la relación entre ambas. Para los griegos el problema filosófico moderno sobre la dependencia o independencia entre la teoría y la *praxis* no tenía sentido. En cambio, si era fundamental el problema de las formas de racionalidad adecuadas al pensamiento y la acción prácticos <sup>5</sup>.

Para ello Aristóteles articuló una serie de distinciones

conceptuales. La más importante se refiere a dos formas de acción humana: la *poiesis*, cuyo fin es hacer realidad algún producto o artefacto concreto, que se rige por la forma de conocimiento llamada *techne* (para nosotros sería el "conocimiento técnico" o la "acción instrumental" de Habermas) y la *praxis*, cuyo fin es la realización de un "bien" moralmente valioso, que no puede "materializarse", solo "hacerse" (se trataría de la "acción emancipadora" de Habermas). La discusión racional sobre el modo de interpretar y procurar los fines

éticos de una práctica es lo que Aristóteles llamaba "filosofía práctica". Pero como los fines de una práctica siempre son indeterminados (no pueden fijarse de antemano), hace falta una forma de razonamiento que ayude a decidir qué hacer cuando nos encontramos ante ideales morales conflictivos.

Se trata del "razonamiento práctico" o "deliberativo" que no nos dice *cómo* hacer algo sino *qué debe* hacerse <sup>6</sup> y que depende por completo de la posesión de lo que Aristóteles llama *phronesis*, que podríamos traducir como



“sabiduría práctica”: la virtud de saber que principio ético general aplicar en una determinada situación; la combinación de conocimiento, juicio y prueba, para producir un discernimiento que es más que una destreza. Este razonamiento no supone la existencia de fines conocidos ni de medios determinados; en cambio, es la forma de razonamiento apropiada en situaciones sociales, políticas, educativas y otras en las que las personas sensatas razonan, basándose en la experiencia, acerca de cómo actuar de modo leal y correcto en determinadas circunstancias concretas en las que tanto los medios como los fines son problemáticos. Por eso, como lo expresa Shirley Grundy<sup>7</sup>: “...la acción resultante del juicio práctico ha de evaluarse en sus propios términos y no en relación con el grado en que encarna determinada ‘idea’, como ocurre en el caso de la acción resultante de la *tekné*”.

Así, lo característico de la *praxis* es que se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la “teoría” que la rige (la *poiesis* es una forma de “saber como” no

reflexiva porque, de por sí, no modifica la *techne* que la rige). A nuestro modo de ver este concepto de *praxis* es el que mejor se adecua al hecho de la “práctica educativa” ya que ésta no puede entenderse como una forma de *poiesis* regulada por fines prefijados y por reglas determinadas. Únicamente puede entenderse como una *praxis* regida por principios éticos inherentes a la misma práctica educativa, que sirven para diferenciar las prácticas educativas genuinas de las que no lo son y la buena práctica educativa de la indiferente o mala<sup>8</sup>.

Si aplicamos todo lo anterior al ejemplo de una actividad de aula determinada, la diferencia es sutil pero importante. El docente, cuya acción está regida por la destreza (*techne*), se ocupará fundamentalmente de construir un programa de clase que produzca los resultados de aprendizaje requeridos por el plan de estudios respectivo (documento normativo). El docente, cuyo trabajo está además mediado por el juicio práctico (*praxis*) se ocupará de que las interacciones en el ambiente de la clase propor-

cionen oportunidades adecuadas para el aprendizaje: el momento de aprendizaje constituye su propio fin.

La anterior reconstrucción histórica del concepto de “práctica” nos permite entonces, pensar en ella como algo *construido* y no como un mero “hacer”: posee muchos sentidos y significaciones que sólo pueden comprenderse mediante la observación de nuestras acciones y que no son exclusivamente subjetivos, sino que pueden ser comprendidos por otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y la tradición, así como en la ideología. Ahora bien, el sentido y la significación de la *praxis* educativa se construyen, al menos, en cuatro planos:

- a) El plano de las *intenciones* de quien realiza la práctica: a menos que el observador conozca lo que pretendo no es fácil que resulte obvio el sentido de mi práctica.
- b) El plano social: no solo yo interpreto el sentido y la significación de mi práctica; también lo hacen los demás.

C) El plano histórico : esta acción concreta se sitúa en una cadena de acciones y se relaciona con unas tradiciones pedagógicas acuñadas con el paso de los años.

D) El plano político : mi práctica crea una "micropolítica" (juegos de poder, dominación, democracia...) y está configurada por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes hacen parte de dicha acción educativa.



### 3. Hacia una teoría crítica de la educación : la praxeología pedagógica

Hasta hace unos años era habitual considerar la educación como un "conjunto de actividades prácticas" que se constituían en "lugar de aplicación" de diversas ciencias; es decir, como una "ciencia aplicada". La ciencia era una cosa (actividad teórica, independiente de los valores), la educación otra (actividad práctica, dedicada a promover los valores humanos y los ideales sociales).

Obviamente esto es fruto de la tradición empirista inglesa, fuertemente dualista, que ha sido revaluada en los últimos veinte años. Ahora bien, plantear una "teoría crítica" de la educación – que hemos llamado **praxeología pedagógica** –, requiere de una justificación filosófica de lo que constituye un saber válido sobre educación más que de una justificación filosófica de la educación misma. Vamos a tratar de hacerlo descri-

biendo, primero, la visión de lo que se ha considerado que es la educación para esclarecer los supuestos filosóficos en los que se basa; luego, señalando que estos supuestos, cuando se ubican en el marco de la teoría social actual, nos proporcionan los fundamentos de una "teoría crítica"; por último, señalando las características esenciales de la praxeología pedagógica y las condiciones para su puesta en práctica.

La visión ancestral de la educación, lo hemos dicho ya, se remonta a Platón, pero sus formulaciones más recientes se encuentran en la filosofía de la Ilustración (siglo XVIII), cuya expresión más clara aparece en la interpelación de Kant a favor de la liberación de la razón humana y de la "ilustración" racional del pensamiento humano<sup>9</sup>. Quienes acogen esta filosofía de la Ilustración<sup>10</sup> asumen que es imposible comprender

a los individuos, en tanto personas humanas, al margen de la sociedad de la que forman parte; individuos y sociedad ("lenguaje común") se relacionan y se constituyen dialécticamente, que los seres humanos son racionales y, sobre la base de su capacidad de razonar, son capaces de transformarse ellos mismos y de transformar su mundo social. Y que el desarrollo de la autonomía racional se logra a través de la educación, pues ésta les permite emanciparse de los dictados de la ignorancia y la superstición, potenciándolos racionalmente para transformarse y transformar el mundo. Por último, que lo anterior sólo es posible al interior de una sociedad democrática que permita la libertad de pensamiento y de expresión y en la que todos puedan participar en un debate libre de las limitaciones y controles irracionales.

Pero, ¿cómo podría llamarse "científico" un saber originado en un proceso de auto-reflexión?. La teoría social contemporánea, sobre todo la llamada "teoría crítica" de la ciencia, nos da la clave. Para Habermas, como para muchos otros pensadores actuales, lo más preocupante de la cultura contemporánea reside en la amenaza que ésta supone para el futuro de la

razón humana : ella se ha convertido en "razón instrumental" al verse privada de toda función significativa en la formulación de los propósitos humanos o de los fines sociales. Esto, dicho llanamente, es lo que expresamos cuando hablamos de que sólo el "razonamiento científico", positivista, que da el control sobre la naturaleza, puede darlo también sobre el mundo humano y social. Este "cientifismo" <sup>11</sup> nos ha llevado a una comprensión pobre del papel de las ciencias humanas y sociales y, obviamente, de la capacidad del hombre para determinar los propósitos de sus propias acciones.

De ahí que Habermas se proponga refutar los supuestos epistemológicos de esta comprensión de las ciencias sociales y justificar filosóficamente una ciencia social que reivindique el papel de la razón humana en lo social; en su obra *Conocimiento e Interés* lo hace desarrollando dos ideas :

**a) primero**, verificando que las ciencias naturales no ofrecen sino un tipo de saber, entre otros muchos existentes, desmiente la idea de que estas ciencias puedan fijar los criterios epistemológicos para valorar cualquier tipo de saber,

**b) segundo**, defendiendo una epistemología más general, comprueba que existen diferentes formas de investigación científica, cada una de las cuales tiene su propia epistemología y se orienta a responder a necesidades e intereses humanos diferentes.

El tercer interés humano – el de emancipación –, según Habermas, da lugar a la idea de una "ciencia social crítica", ciencia que busca "ilustrar" a las personas sobre los orígenes de sus intenciones, creencias y acciones, desarrollando así un saber emancipador, adquirido por reflexión que, al lograr que éstas sean más conscientes de los fundamentos sociales e ideológicos de su auto-comprensión, las potencie para pensar y actuar de modo más racionalmente autónomo. Lo interesante es que las metas y valores de esta ciencia social crítica, tal como la define Habermas, son casi idénticas a las metas y valores de la educación como las define Richard Peters <sup>12</sup>, quien sostiene que lo distintivo de los seres humanos es el hecho de poseer el lenguaje lo cual les permite valorar el carácter racional de las acciones y creencias.

Por eso, además de decir que Habermas logra liberar las ciencias sociales de los límites del empirismo, podemos igualmente afirmar que facilita los recursos epistemológicos para desarrollar una **teoría pedagógica** que ya no será una “ciencia empírico-analítica” en busca de un interés técnico de predicción y control, sino una “ciencia crítica” que persigue el interés pedagógico del desarrollo de la autonomía racional y de formas democráticas de vida social.



Así entendida, la teoría pedagógica crítica no será *sobre* la educación sino *para* la educación, y entonces, los objetivos de la educación (*praxis* pedagógica) y los de la teoría pedagógica serán los mismos. Esa teoría es la que hemos llamado **praxeología pedagógica**.

Veamos, entonces, algunas de las características de la praxeología pedagógica, distinguiéndola de la teoría pedagógica “empirista”. El **objetivo** de esta teoría empirista sería perfeccionar la “racionalidad” de la educación mediante la aplicación práctica del saber que ella misma produce; el de la praxeología pedagógica sería mejorar esta racionalidad de la educación capacitando a los profesionales de la educación (los maestros) para que ellos mismos perfeccionen la racionalidad de su *praxis* pedagógica. Por eso ella no producirá un “saber teórico” sobre la *praxis* pedagógica; serán los mismos maestros los que realizarán un **proceso pedagógico** que les dará el conocimiento de sí mismos, de sus creencias incuestionadas y de sus premisas no enunciadas, necesario para mejorar su práctica, al llevarlos a considerar su “saber práctico”, de sentido común, como objeto de revisión crítica y de investigación pedagógica.

Obviamente la praxeología pedagógica no puede evaluar la racionalidad de la *praxis* pedagógica utilizando los métodos de las ciencias empíricas. Su **metodología** tiene que centrarse en la

práctica de los maestros (y será por lo tanto “cualitativa”, etnográfica, participativa y crítica); pero sólo en aquellas prácticas que puedan mantener una confrontación crítica con una forma de entender la educación que sea compartida por ellos (los maestros) mismos. Así, la educación no se interpreta como un “fenómeno natural”, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura y, por tanto, sensible a las deformaciones ideológicas y a las presiones institucionales. Entonces, la praxeología pedagógica es también un método para valorar la racionalidad de la *praxis* pedagógica desde un punto de vista educativo sugestivo, convincente y claramente articulado; es una forma de autoevaluación que permite a los maestros **rehacer su práctica** en tanto *praxis* pedagógica de forma racional y reflexiva.

Evidentemente, el tipo de razonamiento apropiado a la praxeología pedagógica es ese estilo de razonamiento dialéctico, éticamente informado, que produce un saber práctico sobre lo que hay que hacer en una situación práctica determinada. Es un razonamiento “éticamente

informado" porque pretende traspasar a los problemas e inquietudes prácticas de los maestros unos valores educativos universales; es "dialéctico" porque dichos valores educativos generales se decantan y desarrollan a la luz de los contextos prácticos y concretos en los que se aplican. Es, en pocas palabras, el razonamiento práctico o deliberativo de Aristóteles que supone la *phronesis* y en el que la teoría y la *praxis* pedagógica se transforman mutuamente.

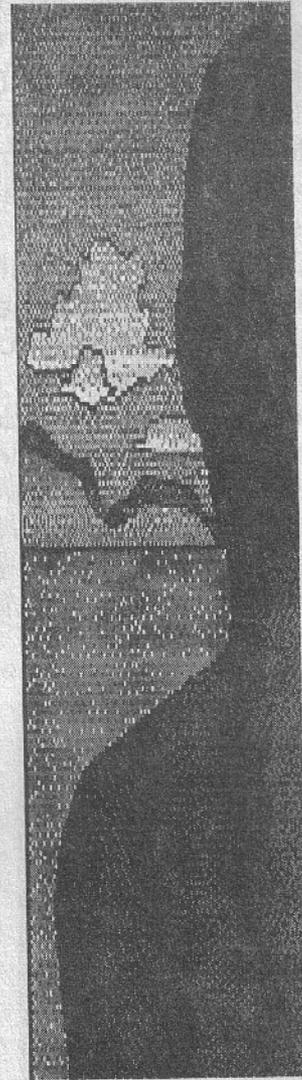
También podemos decir que si, en el marco de la teoría empírica de la educación, la **comunidad académica** está conformada por un grupo de "especialistas" de elite a quienes, en virtud de sus grados académicos, se les considera poseedores de la indispensable maestría profesional; en el de la praxeología pedagógica hay que decir que es la práctica misma la que produce "comunidades académicas", formadas por los maestros, comunidades comprometidas con el desarrollo racional de sus valores y prácticas mediante un **proceso público de discusión, argumentación, investigación y crítica**.

Recordemos lo que dijeron Carr y Kemmis <sup>13</sup> :

*"Una teoría crítica de la educación demanda, además de una disposición para pensar críticamente, una comunidad crítica de profesionales dispuestos a emprender un examen de la profesión enseñante, así como de las circunstancias bajo las cuales está desempeñada su misión".*

Se trata de una comunidad democrática, no elitista, en la que todos participan y reconocen que la racionalidad no es propiedad de nadie.

Por último, tenemos que reconocer que la **implementación práctica** de la praxeología pedagógica no es tarea sencilla, porque la nuestra es aún una cultura que concibe la educación en términos instrumentales e interpreta la democracia como un procedimiento de gestión política y no como un estilo característico de vida social y moral. Poco debe sorprendernos que el proyecto de una teoría pedagógica como "discurso moral democrático" carezca del imprescindible contexto social que permita su aplicación práctica.



Sólo una cultura comprometida realmente con las metas educativas conducentes al surgimiento de una nueva sociedad, más democrática, podrá permitir que esta teoría pedagógica sea una posibilidad práctica.

## Referencias Bibliográficas

1. M.Quintanilla (edit.). **Diccionario de filosofía contemporáneo**. Sígueme : Salamanca, 1979, pag. 389
2. W.Carr. **Una teoría para la educación**. Madrid : Morata, 1996, pag. 14
3. idem, pag. 56
4. S.Kemmis. "*La teoría de la práctica educativa*". Prólogo al libro de W.Carr, o.c. pag.34
5. La *Ética a Nicómaco* es un brillante intento de resolver este problema, poniendo de manifiesto las premisas epistemológicas de la praxis.
6. La mejor descripción de este tipo de razonamiento se encuentra en el libro IV, capítulo 9, de la *Ética a Nicómaco*.
7. S. Grundy. **Producto o praxis del currículum**. Madrid : Morata, 1994, pag. 91
8. Sin embargo, no podemos olvidar que, en el marco de nuestra cultura contemporánea, este concepto de "práctica" ha sido marginado (hasta estar a punto de desaparecer) : los antiguos conceptos de sabiduría práctica, deliberación y juicio han sido erosionados.
9. E. Kant. "*¿Qué es la Ilustración?*", en **Filosofía de la Historia**. FCE : Madrid, 1989, 5ªed
10. El defensor moderno más destacado de esta visión de la educación de la Ilustración es, sin duda, Richard S.Peters en su obra **Ethics and Education**. Londres, 1966, en la que es claro que el desarrollo de la autonomía racional es el objetivo fundamental de la educación. Para nosotros lo esencial de su pensamiento es la idea de que una "ciencia" de la educación sería educativa, precisamente porque aspira a generar el tipo de conocimiento auto-reflexivo mediante el cual puede alcanzar la meta de la autonomía racional.
11. Cfr. J.Habermas. **Conocimiento e interés**. Taurus : Madrid, 1992, pag. 4
12. Ver la cita número 10
13. W. Carr y S.Kemmis. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Martinez Roca: Barcelona, 1988, pag. 62