

## LA TEORÍA TIENE CONSECUENCIAS: INDAGACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN\*

### THEORY HAS CONSEQUENCES: INQUIRIES ON KNOWLEDGE ON THE EDUCATIONAL FIELD

Maria Célia Marcondes de Moraes\*\*

En la presente conferencia se abordan aspectos sobre el papel de la teoría en nuestro tiempo actual y en especial, en la investigación educacional. La propuesta, para esta conferencia, es la de levantar una denuncia y de formular una crítica. La denuncia: el conocimiento y la ciencia están amenazados, en especial las ciencias humanas y sociales. La crítica: el contexto de escepticismo epistemológico y de relativismo ontológico comprometen acentuadamente la capacidad que tienen las ciencias de superar sus propias antinomias tanto en el plano explicativo, como en el enfrentamiento práctico de sus problemas. Como veremos, desde mi punto de vista, este hecho lleva a un empobrecimiento de la actividad cognitiva. También nos muestra que el triunfo de la derecha en el terreno de la filosofía de la ciencia y de la sociedad no se debe apenas a su éxito en alcanzar el dominio político; bajo la apariencia de un nuevo realismo, la derecha se apropió hasta del concepto de realidad y de realismo.

Teoría - Filosofía del conocimiento -  
Investigación educacional

---

\* El texto contiene parte de los resultados de investigación apoyada por el Consejo Nacional de Pesquisa Brasil (CNPq). Traducción al español de Patrícia Laura Torriglia (UFSC).

\*\* Profesora del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina, Doctora en Ciencias Humanas (Educación) por la PUC/RJ, Pesquisadora do CNPq. Agradezco a Olinda Evangelista, Mário Duayer, Ricardo Muller y Patrícia Torriglia por las críticas y sugerencias realizadas al texto.

The following paper approaches aspects of the role of theory in our times and especially in education research. This paper's proposition is to make a denunciation and formulate a criticism. The denunciation: knowledge and science are threatened, especially human and social sciences. The criticism: The context of epistemological skepticism and ontological relativism adequately compromise the capacity that sciences have to overcome their own antinomies both in the explicative plane and the practical facing of its problems. As we will see, from my point of view, this fact leads to an impoverishment of knowledge activity. This also shows us that the victory of the right wing in philosophy, science and society is not due only to the mere fact of attaining success in the political dominion; underneath the appearance of a new realism, the right wing took over the concept of reality and realism.

Theory – Philosophy of knowledge – Educational research



## Introducción

Los investigadores, normalmente, persiguen un tema. O mejor, son perseguidos por él. Algunas veces aspectos análogos intervienen, llaman la atención del investigador, y en algunos momentos parecen desviar la búsqueda, pero no, el tema está siempre allí, como un foco, ocupando su corazón y su mente. Pues bien, los temas que me persiguen hace años, muy próximos entre sí, son el de la ciencia y el de la producción de conocimiento. A ellos les dedico toda mi actividad académica, mis investigaciones y publicaciones, clases, orientaciones de tesis de maestrías y de doctorados — tanto así que, después de todos estos años, me gusta pensar que mi tema ya persigue también a otros investigadores que ayudé a formar. En estas circunstancias, la filosofía ha sido determinante, pues como afirma Bhaskar (1993) es la disciplina en la que tradicionalmente inscribió lo que constituye la ciencia o el conocimiento y prácticas políticas consideradas legítimas en ese contexto.

Al reflexionar sobre qué decir a ustedes hoy en esta conferencia de apertura de una Jornada de Investigación en Educación, que tiene como tema las contribuciones teóricas y metodológicas en debate, se me ocurrió pensar que mi tema de investigación sería adecuado para iniciar las discusiones. No tengo la intención de hacer una exposición académica *stricto*

*sensu*, sobre los aspectos epistemológicos de las ciencias contemporáneas, o sobre las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, los nuevos objetos y abordajes que testimoniamos en este campo. Al contrario, mi propuesta es la de levantar una denuncia y de formular una crítica. La denuncia: el conocimiento y la ciencia están amenazados, en especial las ciencias humanas y sociales. La crítica: el contexto de escepticismo epistemológico y de relativismo ontológico comprometen acentuadamente la capacidad que tienen las ciencias de superar sus propias antinomias tanto en el plano explicativo, como en el enfrentamiento práctico de sus problemas. Como veremos, desde mi punto de vista, este hecho lleva a un empobrecimiento de la actividad cognitiva. También nos muestra que el triunfo de la derecha en el terreno de la filosofía de la ciencia y de la sociedad no se debe apenas a su éxito en alcanzar el dominio político; bajo la apariencia de un nuevo realismo, la derecha se apropió hasta del concepto de realidad y de realismo (Bhaskar, 1993).

En 1979, el historiador marxista inglés E.P Thompson, en un debate en Oxford con gran pasión y en defensa de su libro *La miseria de la teoría* (1978) afirmó: ¡la teoría tiene consecuencias! La frase fue retomada años más tarde por el filósofo galés Christopher Norris (1996) quien detalló las consecuencias negativas y positivas de la teoría. Por un lado, la teoría puede acentuar los escepticismos generalizados sobre el conocimiento, la verdad y la justicia, tornándolos sin sentido, y como resultado de esto una buena dosis de irracionalismo, cinismo y nihilismo — como es el caso de las múltiples corrientes que componen la agenda postmoderna. Pero, en su lado positivo, la teoría puede ofrecer las bases racionales y críticas para rechazar mucho de lo que la nueva derecha nos presenta como sabiduría política realista. Puede ayudar a comprender que “el pensamiento único” representa intereses socio-económicos y políticos precisos, disfrazados en una demanda hipócrita de los valores del individualismo conservador y consumista y también nos ayuda a criticar el mercado mostrando su carácter incompatible con una sociabilidad genuinamente humana.

Este es el tema general de mi exposición y voy a dividirla en dos partes. En la primera detallaré la denuncia y la crítica a las que me referí anteriormente. Mi argumento es que en este momento crucial para la comprensión de las cuestiones sociales en que el capitalismo produce una fuerte degradación de la vida humana, se verifica una tendencia de supresión de la profundidad teórica en las investigaciones en la área de la educación, con gravísimas implicaciones políticas, éticas, y naturalmente, epistemoló-

gicas. Se trata de la celebración del “fin de la teoría”. Movimiento que prioriza la eficiencia y la construcción de un terreno consensual que reduce el horizonte de la investigación y de la formación docente al saber tácito, a la práctica instrumental, plasmándose el proceso cognitivo en el interior de límites que se definen por la empiria de las tareas cotidianas; por la preferencia modelizante de la capacidad de adaptación de los individuos; por la narrativa descriptiva de la experiencia inmediata y por la búsqueda de la eficacia en la manipulación de lo tópico (Moraes, 2001, 2003). Movimiento que también induce a la confusión entre escepticismo epistemológico y relativismo ontológico, de acentuado perfil postmoderno. Nuestros conocimientos son relativos, dicen por allí, porque son sociales, históricos, contextualizados, coyunturales, culturales etc. y es de ese carácter transitorio y relativo de ese conocimiento que se deduce que no puede ser objetivo, sino que es siempre un punto de vista individual, de un grupo, de una cultura. O de otro modo, se deduce del relativismo epistemológico el relativismo ontológico, es decir, de la “concepción de acuerdo con la cual ideas, teorías, etc., opuestas no pueden objetivamente ser comparadas, porque de la misma forma que la belleza está en los ojos de quien ama, la verdad está en la óptica de quien la afirma” (Duayer, 2006:7), se concluye así, que la verdad, lo racional, la objetividad, en fin, la propia posibilidad de conocimiento de la realidad son imposibles, no pasan de constructos subjetivos.

En esta perspectiva escéptica y relativista, el mundo social se vacía de cualquier dimensión estructural duradera que solamente el esfuerzo teórico puede alcanzar. Como consecuencia de esto, la teoría que se construye, nivelada en su conjunto por un indiferenciado relativismo, se limita a describir y, cuanto mucho, a nombrar, las formas fenoménicas del cotidiano. En las palabras de Soares (2007:43), “de la afirmación de que nuestras creencias significan el mundo para nosotros, ya que son siempre sociales, históricas, culturales, y por eso mismo relativas, se desdobra la idea de que no hay como elegir racionalmente entre ellas, y en ese sentido, no habría un conocimiento objetivo del mundo, no habría una aproximación gradual más adecuada de la realidad. De la negación de la verdad como un dogma, se desprende la idea de que no hay verdad”.

En los últimos años he escrito sobre ese tema y hoy voy a retomar algunas ideas que fueron madurando en ese trayecto (Moraes, 2001, 2003, 2003, 2004, 2006). En la segunda parte de mi exposición localizaré en los aspectos positivos de las consecuencias de la teoría y del conocimiento con base en el realismo crítico de Lukács y Bhaskar.

## La adecuación empírica y la utilidad instrumental de la teoría

Vamos entonces al primer punto de nuestra discusión. Desde los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y en particular, a partir de la década de 1960, podemos percibir los ruidos de la contra revolución capitalista, la cual introdujo fuertes cambios sociales, colocó indagaciones y exigió respuestas que ya no encontraban respaldos en los referentes tradicionales del conocimiento. Son los tiempos desestabilizadores de la reestructuración socio-económica en escala planetaria y de la internacionalización del mercado sobre el trazado económico del mundo contemporáneo. Tal estado de cosas, al mismo tiempo tuvo efectos extensos y profundos sobre las varias prácticas sociales, y en especial sobre la educación.

De hecho, el elevado grado de competitividad amplió la demanda por conocimientos e informaciones y en consecuencia la educación fue elegida estratégica para enfrentar la velocidad de los cambios. Si el mundo viró al revés, la educación tuvo que acompañar ese movimiento. La escuela tradicional, la educación formal, las antiguas referencias educacionales se tornaron obsoletas. Fue preciso entonces, elaborar una nueva pedagogía, un proyecto educativo de otra naturaleza. El discurso es claro: no es suficiente apenas educar, es preciso asegurar el desarrollo de “competencias” (*transferable skills*), valor agregado a un proceso que todavía no es el mismo para todos. Para algunos exige niveles siempre más altos de aprendizajes, ya que ciertas “competencias” reposan en el dominio teórico-metodológico que en sí misma la experiencia empírica es incapaz de garantizar. Pero, para la mayoría son suficientes las “competencias” en el sentido genérico que la palabra adquirió hoy, el saber tácito, que permiten la sobrevivencia en las franjas del núcleo duro de un mercado de trabajo fragmentado, con exigencias cada vez más sofisticadas y en niveles de exclusión jamás vistos en la historia (Moraes, 2001, 2004).

Así, se perciben los cambios en el cotidiano escolar, en los locales de trabajo y residencias, afectando el modo de aprender de los estudiantes y las habilidades que ellos adquieren. Se procura a cualquier costo y de cualquier forma adaptar a los estudiantes y docentes a esta nueva realidad. Crece la exigencia pública, como así también la evaluación de los sistemas escolares, de administradores y docentes. Se reduce el financiamiento a la educación en los ámbitos nacionales, provinciales y municipales, con un impacto sobre los salarios y los recursos educacionales de todo tipo. Frente a la pregunta de cómo la información es ofrecida, aumenta la demanda por

educación a distancia y continua, y se perciben presiones psicológicas y físicas en los diferentes modos de aprendizaje.

No obstante el incansable discurso que proclama el carácter “salvacionista” de la educación, disminuye la comprensión por parte de los padres, las empresas y del gobierno mismo en apoyar necesidades y cambios educacionales. Se coloca al margen al profesor y al maestro en las clases, justamente aquellos que son los que transmiten y socializan el conocimiento, adjudicándoles las culpas por el “fracaso” escolar. Aumenta la diversidad y la complejidad en las clases escolares y la necesidad de atender y adaptar los desafíos que estas colocan.

Estos son los tiempos también en que imperan los preceptos de la agenda postmoderna, la época escéptica y pragmática; de los textos e interpretaciones que ya no expresan ni se aproximan a la realidad toda vez que se constituyen como simples relatos o narrativas que, presos a las impresiones de una cultura, acaban por apoyarse, sobre todo, en lo contingente y en la práctica inmediata (Moraes, 1996, 2001, 2004; Duayer e Moraes, 1998). El conocimiento textual y la realidad en sí, son nominalmente alejados y entre ellos se interpone un abismo. En esas circunstancias las teorías son vistas como meros discursos del mundo, como constructos, juegos de lenguaje inconmensurables. Toda creencia, científica o no, sería solamente una descripción particular, culturalmente determinada de un mundo efectivamente insondable.

Los preceptos de tal agenda, aún disfrazados en múltiples vestimentas, permanecen presentes en diversas áreas de investigaciones y comportan sus tres principios básicos: 1) el principio de la naturalización del capital, que significa el entendimiento de que las estructuras sociales existentes son inmutables; 2) el principio del atomismo social, que caracteriza la sociedad como un objeto constituido por un simple agregado de individuos; 3) el principio de la afirmación abstracta de valores emancipatorios que considera los valores como entidades absolutamente subjetivas, desprendidos de la praxis social (Medeiros, 2004:31). Los tres principios se asocian a la idea de la desintegración del espacio público, del fetichismo de la diversidad, de la comprensión de que el poder y la opresión están pulverizados en todo y en cualquier lugar. De esto resulta la imposibilidad de una base de resistencia y de enfrentamientos que permita una intervención en la realidad.

Tales acontecimientos preocupan a los educadores y los lleva a reflexionar sobre los procesos educacionales, las ciencias, y el conocimiento objetivo. Es interesante notar que este proceso ocurre en un escenario en el

cual se difunde la información y el conocimiento como paradigmas del padrón civilizatorio contemporáneo. Pero es preciso desnudar el tipo de conocimiento que está en juego. Y aquí retomo mi denuncia y mi crítica: un conocimiento re-significado, modificado o substituido por otros sentidos más convenientes. Desde mi punto de vista, muchas veces, un conocimiento empobrecido, reducido a uno de los múltiples "saberes" que germinan con rapidez en la academia y fuera de ella, en el cual se rompe la íntima complicidad y complementariedad entre teoría y práctica en el proceso cognitivo, siendo que esta última tiene absoluta prioridad (Moraes, 2001, 2003, 2004).

Tomando a la educación como ejemplo, con frecuencia el fascinante modo de operar del acto educacional en el cotidiano escolar, transforma esta experiencia en límite de la inteligibilidad. En algunas de las investigaciones y en eventos del área son comunes las célebres "historias o relatos del cotidiano escolar", narrativas subjetivas y/o descriptivas, casi siempre prescriptivas, cargadas de "deber ser". Es del campo de la práctica inmediata que emerge la cuestión de los "saberes" y, particularmente, el saber docente. Hay una súper valorización de la subjetividad del trabajo docente y solamente una comprensión muy amplia de lo que sería producción de conocimiento en la actividad de investigación podría incluir "los folclores, sentido común, los relatos de experiencia (de preferencia la propia), para no hablar de las catarsis emocionales y las presunciosas vanidades" (Warde, 1990:70).

La educación parece adecuarse al espíritu de la época, bien traducido por Richard Rorty (1982), pensador neopragmático norteamericano, que declaró al conocimiento como el campo del vocabulario de la práctica y no de la teoría. Destacamos que Rorty - y, me parece, que buena parte de los educadores -, no refutan la idea de que los conocimientos son difíciles de ser alcanzados. El problema es que, por más elaborados que sean, ellos están siempre referidos a la manipulación práctica-operatoria, que incorpora el saber tácito, como así también las formas teóricas más complejas, pero siempre negando la objetividad del mundo.

Tal concepción se aproxima a la que fue formulada en el conocido documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/UNESCO, 1992:31), que indica el tipo y la amplitud del aprendizaje y conocimientos necesarios para la competitividad de los países latinoamericanos en el mercado internacional: "las modalidades de aprendizaje mediante la práctica (*learning-by-doing*), el uso de sistemas complejos (*learnig-by-using*), y la interacción entre productores y consumi-

dores (*learning-by-interacting*)". Practicar, usar e interactuar donde, cabe aclarar, que la interacción queda circunscripta a una relación entre producción y consumo.

Desde mi punto de vista, esta proposición se configura como una "presencia-ausente" en buena parte de los documentos elaborados por las agencias internacionales en el conjunto de reformas de la educación brasileña en los últimos años. En eso notamos un interesante movimiento: los organismos internacionales y los gobiernos exponen su proyecto político particular, al mismo tiempo en que proclaman su universalidad — al final, se anuncian como *mainstream*. Es en el terreno de las convenciones de la práctica social que este movimiento, en notable proceso de inversión hace parecer universal aquello que es particular, torna teorías falsas en teorías socialmente necesarias, prefigurando así las condiciones de su aceptación, su fuerte poder de cooptación, y de producción de consensos (Moraes, 2004).

Nos interesa aquí denunciar y desvelar este conjunto de interpretaciones que por su incapacidad constitutiva de comprender los profundos desajustes sociales y educacionales como resultado de las propias relaciones sociales, acaba atribuyendo su existencia a la naturaleza, al Estado o a la perversión de la voluntad privada.

Tardif (2000:10), por ejemplo, recomienda una "epistemología de la práctica profesional" que, en oposición al saber académico, teórico, científico, introduce "el estudio del conjunto de los saberes utilizados realmente por los profesores en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar su tarea" pues es allí, de la propia práctica que deben ser extraídos los fundamentos epistemológicos del oficio del profesor. Todavía en ese campo, vemos como Schön (1997; 1998) supervaloriza, con gran aceptación en el área de la educación, el saber tácito, los esquemas prácticos, el conocimiento adquirido por medio de las experiencias y coloca en un plano secundario el conocimiento científico, tanto en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, en la relación profesor-estudiante, como en la propia formación de los docentes. Es decir, el saber científico se iguala al saber cotidiano y se valorizan las formas de percepción y pensamiento propios de la práctica cotidiana. Al mismo tiempo, Perrenoud (1999: 54) recomienda que la formación docente sea sometida a una "pequeña revolución cultural", con una inversión de prioridades: de la "lógica de la enseñanza" a la "lógica del entrenamiento". Todavía, a ese respecto, cabe recordar, la concepción hegemónica de la formación docente en Portugal denominada de "socio-constructivista", en la cual la práctica es definida como "el significa-

do construido en la experiencia de la vida cotidiana, en el cotidiano del ejercicio de la profesión. Luego, la práctica profesionalizante docente es una experiencia de construcción de significados al nivel de las competencias de la acción” (Oliveira-Formosinho, 2002: 64; Raupp, 2007).

Este es el contexto de la construcción “de otro tipo de profesional de la educación, cuya legitimidad social no reposa más en los conocimientos que posee y transmite sino en las competencias que construye y que lo habilita para convivir con situaciones cada vez más complejas e inciertas” (Campos, 2002:86). Tales competencias indican la emergencia de concepciones más individualizadas y subjetivas de las trayectorias de aprendizaje, del aprender a aprender vinculadas a las condiciones de adaptabilidad. Tal actitud, aunque sea periférica, es extremadamente eficaz en este nivel, dado su acentuado operacionalismo y utilidad instrumental. Concepciones equivocadas pueden perfectamente amoldarse a la manipulación instrumental de objetos y estructuras de la realidad, permitiendo que los seres humanos respondan a las demandas de la vida cotidiana o, si quisiéramos, de la vida escolar.

Para Bhaskar (1993) propuestas de esta naturaleza suponen la ausencia de tres dimensiones del conocimiento: 1) diferenciación, 2) profundidad, y, 3) futuro abierto. La ausencia de diferenciación significa homogenizar la realidad por la experiencia; de profundidad representa la reducción de la realidad al nivel de lo inmediato, restringiendo su comprensión a lo empírico; es decir, si todo es apariencia, no hay profundidad. Por último la ausencia de un futuro abierto indica la imposibilidad del surgimiento de lo nuevo. Si la historia acabó, acabó también la intervención humana, acabó el mundo.

Un efecto notorio de la ausencia de estas tres dimensiones — al lado de la “desintelectualización” del profesor (Shiroma, 2003: 74) —, es la despolitización de la formación docente en nombre de un nuevo “modelo técnico”. Esta racionalidad sugiere que la práctica docente es neutra por estar casi que exclusivamente en el límite intra-escolar. Así, se deja de lado el conocimiento como campo de inteligibilidad del mundo y no obliga al pensamiento a considerar las determinaciones de este mismo mundo. Despolitiza la formación y la propia práctica, pues aunque se acepte la idea de conflicto, lo reduce a la inmediatez de las diversidades individuales o como máximo, de las grupales.

El resultado es el estrecho límite de cierto “pedagogismo” que, en buena medida, cohibe las investigaciones del área. En esas circunstancias el

profesor, o cualquier sujeto portador de esta propuesta “aunque sea capaz de reconocer la precariedad del proceso educativo al igual que el carácter sórdido de las relaciones sociales prevalecientes en escala planetaria, de soñar y hasta de vislumbrar una vida mejor, se revela impotente para intervenir y actuar en el mundo real” (Moraes e Duayer, 1998:106-107).

No está en cuestión descalificar la experiencia de los docentes en las clases, el desarrollo de su saber tácito, o el mejoramiento de su percepción de la práctica cotidiana. Se trata apenas de señalar su radical insuficiencia en términos de conocimientos que indaguen sobre el mundo. Sin duda alguna, es con base en los fenómenos empíricos abstractos, que la investigación puede llegar a comprender su esencia conceptual (Goldmann, 1979; Moraes, 2000), pues es en los movimientos más simples que la vida cotidiana que se sitúa en el inicio de comprensión del ser social en su sentido ontológico (Moraes e Muller, 2003). Entre tanto, en el quehacer diario, la complejidad de la realidad social se presenta en términos muy deformados, pues como nos recuerda Marx (1998: 45) en su vida cotidiana el ser humano es movido por sus necesidades de sobrevivencia “del estómago y de la fantasía”. O sea, si aquello que caracteriza lo empírico es solamente del orden de lo subjetivo, es lo que es capturado por las percepciones del sujeto, entonces el entendimiento del mundo se limita a lo que yo percibo (Avila, 2007: 40). No es preciso insistir en la insuficiencia explicativa y práctica de ese hecho.

Por eso afirma Lukács (1979: 32), es necesario que el punto de partida del conocimiento se constituya en una abstracción correcta, que en su estructura interna ya posee características de la investigación científica. Filosofía y ciencia se originan en la vida cotidiana, se desarrollan como instancias autónomas para, finalmente, retornar a la praxis inmediata e informarla con nuevas y mejores concepciones. La profundidad teórica posibilitada por las formas más sofisticadas de conocimiento permite un alargamiento del ámbito de la praxis humana, haciendo que lo que se presentaba como una paradoja a la experiencia sensible pase a ser comprendido como verdad científica. Como nos recuerda Marx (1865), es una paradoja que la “tierra se mueva alrededor del sol y que el agua sea constituida por dos gases altamente inflamables. La verdad científica es siempre paradójica desde el punto de vista de la experiencia inmediata que alcanza apenas la mistificada apariencia de las cosas”.

También es de Marx (1974: 939) la célebre frase: “toda ciencia sería superflua si la apariencia de las cosas y su esencia coincidiesen directa-

mente". Aunque producidas por las mismas necesidades sociales y, por tanto, componentes indisolubles de un mismo complejo social e histórico, esencia y apariencia no son una misma cosa y hay diferencias fundamentales entre ambas. Diferencias que residen en la separación precisa entre el proceso real y las formas por las cuales ese proceso es conocido, esto es, entre la realidad en su complejidad y procesualidad (actividad social e histórica de los seres humanos) y el proceso epistemológicamente necesario para su comprensión.

Recurro a Bhaskar (1986, 1993, 1997) para concluir esta primera parte: comprender el complejo esencia/apariencia demanda recursos de un realismo crítico y científico que piensa el mundo social como una totalidad estructurada, diferenciada y cambiante y, en consecuencia, no puede de forma alguna ser reducido al dominio de lo empírico. Solamente podríamos comprender el mundo social – y por lo tanto, intervenir sobre él y no meramente responder a sus imperativos – si identificamos las estructuras en funcionamiento que generan las apariencias o los discursos. Como tales estructuras (esencia) no se muestran espontáneamente en lo que es observado, ellas solo pueden ser identificadas mediante el trabajo teórico y práctico de las ciencias sociales.

## **La teoría y su capacidad emancipadora**

En este punto llego a la segunda parte de mi exposición en la cual propongo, en primer lugar, discutir el conocimiento desde el punto de vista de la ontología y, en segundo lugar, señalar el carácter positivo de las consecuencias de la teoría que puede contribuir para la construcción de una contra-hegemonía al cuadro que acabé de presentar. Me refiero a la ontología, más específicamente, al realismo crítico de Lukács y de Bhaskar.

Después de algunos siglos ocupando un lugar secundario en el ámbito de la filosofía, la ontología, desde el siglo XX, retomó un importante lugar en las discusiones filosóficas, particularmente la ontología del ser social de Lukács. Hoy, pocos cuestionan, por ejemplo, que toda y cualquier práctica humana, inclusive la ciencia, presupone una imagen, una comprensión o una creencia sobre el mundo, o sea una ontología, lo que está lejos de significar cualquier relativismo o nivelamiento entre ellas. La negación de la ontología no sólo torna las prácticas humanas incomprensibles, sino que equipara diversas creencias sobre el mundo, impide la crítica y favorece el conservadurismo político.

Creo que aquí cabe perfectamente la instigadora cuestión colocada por Bhaskar (1993) la relación entre actividad humana y sociedad, y la imposibilidad de comprender esta relación al nivel de lo empírico. La realidad social es vista por él como un conjunto articulado de mecanismos o estructuras, relativamente duraderas e independientes de la acción humana; los mecanismos o estructuras son históricos, interdependientes e interconectados porque son una totalidad compleja de relaciones sujetas a modificación, tanto en sus componentes como en sus interrelaciones.

Callinicos (2006) nos recuerda que la sociedad es constituida por una multiplicidad de mecanismos que, por interactuar, influyen las operaciones entre sí. Esta mutua interferencia significa que no hay una respuesta *a priori*, pronta, que asegure como un determinado mecanismo deberá operar, pues otros mecanismos pueden interferir, dificultando, distorsionando o impidiendo el mecanismo en cuestión de producir los efectos que produciría si no hubiese tal interferencia. Por esta razón, en la praxis social el ser humano jamás tiene condiciones de controlar todos los desdoblamientos de sus acciones; el resultado final puede así mismo ser contrario a sus primeras intenciones porque siempre depende de factores que actúan en determinadas circunstancias (históricas, económicas, naturales, culturales etc.) que normalmente prevalecen sobre las intenciones individuales. No es extraño, en este contexto, que tantas veces los resultados de la praxis educativa sean inciertos e imprevisibles porque no hay determinismo en esta relación.

Es en ese sentido que se puede hablar del carácter dual de la sociedad y de la praxis humana, de modo que la sociedad – con sus estructuras y mecanismos – es al mismo tiempo condición material previamente presente, pero también resultado continuamente reproducido por la actividad humana. En otras palabras, porque las estructuras son sociales, ellas son productos sociales, son posibles objetos de transformación.

Los seres humanos no hacen las estructuras sociales ya que ellas pre-existen a ellos, pero por otro lado, las estructuras sociales, como objetos sociales, no son independientes de la actividad humana. De ese modo, sociedad y actividad humana son ontológicamente irreductibles una a otra, no son dos momentos de un mismo proceso. Dicho de otra forma: toda acción humana singular presupone determinadas condiciones. Por ejemplo “todo acto de habla presupone la existencia del lenguaje, todo cheque presupone la existencia del sistema bancario, toda huelga presupone la existencia de un sistema de clases sociales, toda mercancía presu-

pone la existencia del mercado, todo pecado presupone la existencia de la religión y así en adelante” (Medeiros, 2004:15). Tales estructuras sociales anteceden a la propia estructura humana en el sentido que los seres humanos se enfrentan con ellas “ya prontas al nacer” (Bhaskar, 1979: 42). En otros términos, en las palabras del autor, la existencia de estructuras sociales es anterior al individuo, lo que claramente “implica su existencia *fuera* de él mismo”.

Si el mundo social es una totalidad abierta, pero estructurada, diferenciada, y continuamente cambiante, o sea, histórica, o más todavía, como dice Lukács, un complejo de complejos, de complejos, de complejos, o sea, es siempre una composición complejamente articulada de complejos, qué decir sobre la actividad humana, la acción humana, sobre el sujeto que conoce?

Un primer aspecto es que, a diferencia del mundo inorgánico y orgánico, el ser humano tiene que adaptar la naturaleza a sus necesidades, actuando sobre ella y transformándola, al mismo tiempo en que se transforma a sí mismo, produciendo y reproduciendo su existencia. Por esta razón, toda acción humana tiene en el trabajo su prototipo, es decir, el trabajo es la primera relación social, una práctica exclusiva del ser humano. Es el trabajo que permite emerger el ser social del ser natural – orgánico e inorgánico – y asumir su especificidad social, siempre más amplia en el curso de la historia.

Y por qué es así? Marx (1998: 211-212) afirmaba en el capítulo V de *El Capital* que una araña ejecuta operaciones que recuerdan a un tejedor, y una abeja construye su panal, mejor que un albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor albañil de la mejor abeja es que el primero ha es capaz de modelar el panal en su cabeza antes de construirla en la cera, o sea, el trabajador tiene una previa idea de aquello que va a ejecutar y de modo a efectivizar su propio objetivo.

Así, solamente la especie humana posee la capacidad de, por intermedio del trabajo, adaptar el ambiente a sus necesidades. Al contrario del ambiente natural – o de las abejas y de las arañas, que están presas a los límites de su propia especie – los seres humanos rompen las fronteras, trascienden los límites de su especie y se transforman en la historia, al mismo tiempo que transforman el mundo en que viven. En el mundo social, la historia sustituye la evolución biológica como elemento central del proceso de adaptación humana a la realidad circundante. En ese sentido, podemos pensar que la educación es un *continuum* jamás completamente concluido, siempre mediando la apertura de nuevos campos a las acciones humanas.

Porque el trabajo es fundamento y modelo general de la acción humana su análisis revela algunos aspectos característicos de toda praxis. Como vimos, "la acción humana se caracteriza por el notable fenómeno de la intencionalidad" (Bhaskar, 1979: 44) o sea, es la capacidad de colocar una finalidad, de proyectar el resultado de una determinada práctica y rastrear los resultados que distingue la acción humana del comportamiento meramente biológico, fundamentalmente instintivo. La transformación de un resultado ideal (una mesa previamente pensada, una clase previamente preparada) en un resultado efectivo (una mesa real o una clase en la realidad de su concreción) es la objetivación de un producto ideal, previamente pensado.

En ese proceso se amplía permanentemente el campo de las determinaciones, mecanismos y estructuras que se toman cognoscibles y, por consecuencia, el trabajo se torna cada vez más variado, abarca ámbitos cada vez mayores, se eleva tanto en extensión como en intensidad. Si la sociedad antecede a la existencia de los individuos, la praxis significa trabajar sobre y con determinadas causas materiales, estructuras sociales, objetos sociales que establecen las condiciones para la actividad intencional de los individuos que procura transformarlos, de tal forma, que pueda alcanzar una finalidad preestablecida (Medeiros, 2004: 8). Por ejemplo hacer surgir una mesa de la madera, como fue idealizada, supone conocer las propiedades de la madera, las herramientas empleadas, el ambiente en el cual se trabaja y la capacidad humana de poder trabajar con aquellas herramientas sobre la madera y en aquél ambiente. Dar una clase basada en la lectura de un texto supone conocimiento del texto, la capacidad de los estudiantes de comprenderlo y de como adecuarlo al tiempo aulico y así, en adelante.

Otro aspecto distintivo de la actividad humana es la elección entre alternativas. La praxis humana es una decisión entre alternativas una vez en que todo individuo singular al colocar una finalidad en su acción, debe decidir si la hace o no, como la realiza y en que circunstancias. Todo acto social, por consecuencia, surge de una decisión de la conciencia humana entre alternativas acerca de finalidades futuras. Aquí resaltamos el carácter social de la alternativa, o sea, es el proceso social que determina, delimitando concretamente el espacio de las preguntas y de las respuestas posibles, las alternativas que pueden ser realmente transformadas en la práctica.

La elección entre alternativas implica: 1) la posibilidad de elecciones entre varias finalidades posibles (hacer esto en vez de aquello); 2) la elec-

ción entre diferentes causas materiales adecuadas a tal finalidad (la elección de la madera adecuada para la mesa planificada o el tema de la clase que vamos a dar) y 3) la elección entre diferentes posibilidades de producir el resultado preestablecido con las causas materiales seleccionadas (hacer una mesa al estilo barroco y no una mesa para computador, dar una clase basada en la lectura grupal de un texto y no una clase centrada en la exposición) (Medeiros, 2004: 6)

No está inscripto en la piedra o en la madera que con ellas se puede construir una casa (Lukács, 1984:25). Para que eso ocurra es preciso el poder del pensamiento y de las voluntades humanas que ordenan materialmente las propiedades de la piedra y de la madera en una conexión totalmente nueva en sus fundamentos. No obstante, la actividad humana solamente se puede efectivizar a partir de la observación atenta de las propiedades objetivas de la realidad – en el caso, las características de la piedra y de la madera – para alcanzar la finalidad previamente pensada, su utilización en la construcción de una casa. De la misma forma en la educación, no está inscripto, por ejemplo, en el currículo en sí mismo el proceso de aprendizaje de cada estudiante, es preciso las condiciones necesarias para que eso se materialice: profesor, estudiantes, institución, condiciones de trabajo, mediación del conocimiento etc.

Como los individuos no existen jamás como seres singulares, sino como individuos en relación a otros y a las propias relaciones, son los efectos de cada acto humano – aunque sean motivados por las más profundas razones individuales –, los que adquieren un significado diferenciado cuando son analizados en términos del complejo de relaciones y estructuras sociales. Solamente es posible percibir la relevancia social de la acción individual en el contexto de una concepción “relacional de la sociedad”: la noción de que la sociedad no es constituida por individuos, pero sí por las relaciones entre los individuos y por las relaciones entre esas relaciones (Bhaskar, 1979:51).

Aquí estamos hablando de un sistema de relaciones que permite comprender la acción individual en su sentido social. Por ejemplo, la acción de un docente como docente, aunque sea individual, es la acción del sujeto que ocupa aquella posición en un determinado contexto histórico, teniendo así una serie de determinaciones sociales particulares. Evidentemente esto no elimina las individualidades (hay docentes oradores, hay docentes que obligan a realizar lectura de textos, están los que tienen facilidades de relacionarse con los estudiantes o no, los que investigan) pero es el sistema de

relaciones que le otorga a la acción humana una dimensión (obviamente más importante) que el individualismo no alcanza y no podría tampoco alcanzar. Así, cuando las estructuras sociales se modifican, la explicación para esto no está en las intenciones de los sujetos individuales que actúan modificándolas, “aunque, en condiciones de límites políticos y teóricos muy importantes, ellos pueden hacerlo” (Bhaskar, 1998: 9).

A partir de esta afirmación mostramos la equivocación de todo voluntarismo. (Medeiros: 8-9) Como indicamos, el impacto de actos singulares sobre las estructuras sociales depende de la interacción de infinitas determinaciones. La praxis transformadora es posible entre tanto, como “síntesis de inúmeros actos individuales”. Y si hay un elemento común en la praxis transformadora y en la praxis cotidiana este elemento es el conocimiento. Ambas praxis presuponen, en diferentes niveles, el conocimiento de las estructuras del mundo social. El conocimiento de la realidad es importante porque permite elecciones más adecuadas de las acciones que son realizadas en el cotidiano, pues solamente con el conocimiento de los mecanismos y de los nexos causales y sus relaciones, es posible efectivizar la finalidad.

Las indicaciones que hicimos de la praxis social – su carácter intencional; la existencia de condiciones sociales que le anteceden; la elección de alternativas – me permite llegar al punto crucial: el del conocimiento. Como señalamos, filosofía y ciencia se originan en la vida cotidiana, se desarrollan como instancias autónomas para, finalmente retornar a la praxis inmediata e informarla con nuevas y mejores concepciones o sea, la filosofía y la ciencia son refinamientos críticos de las concepciones obtenidas en la práctica.

Con todo, vale recordar que hay innumerables ejemplos de teorías y ciencias que se enredan en el dominio de la manipulación práctica de la realidad y son incapaces de liberarse de los mismos preceptos cotidianos que permean y distorsionan la ontología de la inmediatez. Marx (1974:953) muestra que la economía vulgar, por ejemplo, en vez de asumir el análisis crítico de las categorías empleadas en la vida cotidiana (o en teorías previas) como punto de partida del proceso de conocimiento, se enreda más y más en la tentativa de aplicar técnicas crecientemente sofisticadas para pulir y sistematizar las categorías dadas en esa misma práctica inmediata. De la misma manera, en ciertas teorías educacionales se espera que procedimientos e instrumentos de la enseñanza operen prácticamente en el contexto interior a la escuela y posibiliten “por un lado, la compren-

sión de la importancia de la improvisación en la práctica pedagógica y, de otro, de un tipo de investigación vista como respuesta inmediata y no mediada por la reflexión” (Evangelista, 2001:9). En un caso como en otro, “el pensamiento vulgar sigue con su actitud pasiva y a-crítica la intensa dinámica del día a día. Así, no consigue evitar una eterna ansiedad empirista que bloquea la búsqueda por estructuras causadoras de fenómenos”.

Tal como la economía vulgar, también las epistemologías de la práctica están inmersas en la “religión del cotidiano” (Marx, 1974: 900). Asumen que el conocimiento legítimo es el conocimiento fundado y validado en la experiencia empírica y de esa forma, son incapaces de comprender las estructuras causales de los fenómenos sociales y por lo tanto educacionales. Este es el límite del saber tácito, del saber hacer, del aprender a aprender, y otros tantos aprenderes: no ultrapasar la mistificaciones reales, las categorías falsas o ilusorias.

Al contrario, son las formas más sofisticadas de conocimiento y el alargamiento teórico que permiten la ampliación del ámbito de la praxis humana posibilitando una profundización de la vida cotidiana. Como afirma Duayer, (2006:117), el mundo es siempre mediado por nuestras ideas, nuestra lengua, nuestra cultura, nuestro vocabulario, y en ese enmarañado de mediaciones descubrir la correcta comprensión de las estructuras del mundo es una condición básica para la praxis transformadora. En esa circunstancia, justamente “por negar la realidad de las estructuras del mundo y achatar la realidad al dominio de los eventos, el empirismo representa un cerrado bloque filosófico-ideológico para el más simple pensamiento de la praxis emancipadora” (Medeiros, 2004:31).

Es en el dominio de lo social, en particular, que las estructuras del mundo son abiertas y factibles de transformación, y claudicar de su comprensión implica naturalizar y eternizar esas mismas estructuras o, para quedarnos en el campo de la educación, implica naturalizar y eternizar las mismas causas sociales que la obstaculizan de asumir su papel en la praxis emancipadora. Pero lo más preocupante es que las estructuras sociales son reproducidas en el pensamiento de manera reificada, fantasiosa o todavía percibidas como un puro y simple enigma.

Para concluir, vuelvo a la denuncia y a la crítica que destacué en el inicio de la exposición. Por un lado tenemos la pérdida del carácter de indagación del conocimiento y de la teoría que amenazan las ciencias sociales y humanas, y en particular a la educación con su actitud pasiva y a-crítica delante de la compleja e intensa dinámica del día a día, reducida a

campos de percepciones sensibles, de negación de las estructuras y mecanismos de la realidad, esto es, de su capacidad de dar inicio a nuevas secuencias de acontecimientos. Por otro lado, el auto engaño de las corrientes relativistas de la agenda "pos", es decir, la noción de que los sujetos que conocen crean lo universal en el pensamiento. Esta idea se complementa por la ilusión de que el singular, porque es inmediatamente dado a la percepción, existe sin las determinaciones de la universalidad y de la particularidad y, por eso, puede ser aprehendido automáticamente por la experiencia sensible de los sujetos. Esta ilusión "trae consigo el absurdo presupuesto de que el sujeto percibe, clasifica, piensa, sin las categorías de lo universal y de lo particular" (Duayer, 2003:14).

Contra esa tendencia, afirmo la posibilidad del conocimiento objetivo y de que el mundo es mucho más que las impresiones que tengamos de él, y que de ningún modo puede ser reducido a ellas. Si en la actualidad, de acuerdo con, Duayer (2006:130) la ontología empírica conforma las coordenadas ideológicas hegemónicas o el sistema de creencias dominantes, su crítica teórica y práctica solamente puede ser efectiva con base en la reconstrucción de una ontología realista, que restituyendo el papel de la subjetividad de la vida social pueda abrir la historia para los sujetos. Al contrario de las recetas para el futuro que no hacen nada más que perennizar el presente, es el análisis crítico del presente que puede desvelar los posibles futuros que encierran (Marx, 1983:18). En ese particular, la educación puede cumplir un importante papel, pues si "los elementos progresistas de la educación formal lograran protagonismo a partir de redefinir sus tareas, en una dirección que permita generar una alternativa contrahegemónica, ella puede ofrecer una contribución vital para quebrar la lógica del capital no solamente en su limitado dominio, sino también en la sociedad como un todo" (Mezsáros, 2004: 18).

Por eso Thompson y Norris tienen razón: de hecho, la teoría tiene consecuencias. La opción está puesta entre elegir una teoría que contribuya a eternizar el presente y administrar lo existente como las varias versiones de la epistemología de la práctica, o una teoría que proceda al análisis crítico de lo existente, que informa la práctica científica consciente de sí misma, pues es el proceso histórico- crítico del conocimiento científico que nos enseña, como seres sociales, la capacidad emancipadora. Perspectiva esta última, que nos torna conscientes de nuestro papel de educadores que no ignoran que la transmisión y socialización del conocimiento y de la verdad de los acontecimientos son instrumentos de lucha, y tienen la fun-

ción de mediar la aprehensión y la generalización de conocimientos sobre la realidad objetiva, bajo la perspectiva de dominio de esa realidad según las exigencias humanas. De esta forma, me parece, la educación no puede quedar fuera de las consecuencias de la teoría.

## Referencias

- Ávila, A. B. (2007) *A pós-graduação em educação física e as tendências na produção de conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo*. Florianópolis: PPGE/UFSC, texto de qualificação de tese de doutorado.
- Bhaskar, R. (1977) *A Realist Theory of Science*. London: Verso. Versão Preliminar: Rodrigo Leitão (Economia/UFF). Tradução: Rodrigo Moerbeck (Economia/UFF). Revisão/Supervisão: Mário Duayer (UFF).
- Bhaskar, R. (1986) *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso. Tradução: Celso Tumolo. Revisão Técnica: Maria Célia M. Moraes (UFSC) e Mario Duayer (UFF).
- Bhaskar, R. (1993) *Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary Philosophy*. London: Verso. Tradução: Astrid Bäcker Ávila (UFPR). Revisão Técnica: Maria Célia M. Moraes (UFSC) e Mario Duayer (UFF).
- Bhaskar, R. (1998) "Societies" en Archer et al. (Eds.) *Critical realism: Essential Readings*. London: Routledge. Tradução preliminar: Herman Mathow/ Thais Maia. Revisão: Bruno Moretti / Lilian Paes. Supervisão/Revisão Técnica: Prof. Mario Duayer, UFF.
- Callinicos, A. (2006) *The resources of critique*. Cambridge, UK: Polity.
- Campos, R. F. (2002) *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 - desvelando as tessituras da proposta governamental*. Florianópolis: PPGE/CED/UFSC, tese de doutorado.
- CEPAL/UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago do Chile.
- Duayer, M. (2003) Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? *Anais do VIII Congresso de Economia Política*, Florianópolis.
- \_\_\_\_\_ (2006) Anti-realismo e absolutas crenças relativas. *Margem Esquerda*, São Paulo, v. 8.
- Duayer, M. e Moraes, M.C.M. (1998) História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento. *Perspectiva*. Florianópolis. vol. 16, n° 29, NUP/CED/UFSC.

- Evangelista, O. (2001) *A Formação de professor nas políticas brasileiras para a educação nos anos de 1990: algumas questões sobre a Licenciatura*. Florianópolis: PPGE/UFSC, texto não publicado.
- Goldmann, L. (1979) *Dialética e cultura*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lawson, T. (1997) *Economics and reality*. London: Routledge. Tradução Mário Duayer. Departamento de Economia, UFF. (versão preliminar sem revisão).
- Lukács, G. (1978) As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In.: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Ciências Humanas, V. 4, pp. 1-18.
- \_\_\_\_\_ (1979) *Ontologia do Ser Social - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx*. São Paulo: LECH.
- \_\_\_\_\_ (1984) *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins - I Halbband*. Darmstadt: Luchterhand.
- \_\_\_\_\_ (1984) "O trabalho". Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFA, s.d. 75 p. Título original: "Il Lavoro". In: *Per una ontologia dell' Essere Sociale*.
- Marx, K. (1974) *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, LIII, Vol. 6.
- Medeiros, J.L. (2004) Sete teses sobre o mundo social (e sobre o conhecimento deste mundo). Rio de Janeiro: UFRJ, texto não publicado.
- Moraes, M. C. M. (Org.) (2003) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A.
- Moraes, M. C. M. (2004) Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: Moreira, A. F. et al (Org.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A. p.139-157.
- \_\_\_\_\_ (2004) O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, v. 34, n. 122, p. 337-357.
- \_\_\_\_\_ (1996) Os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*. Florianópolis, vol. 14, n. 25. NUP/CED/UFSC.
- \_\_\_\_\_ (2000) *Reforma de ensino, modernização administrada*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Série Teses.
- Moraes, M. C. M. e Müller, R. G. (2003) História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*. Florianópolis, vol. 21, n. 2. NUP/CED/ UFSC.
- Moraes, M. C. M.; Torriglia, P. L. (2003) Sentidos de ser docente. In: Moraes, M. C. M. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A.

- Norris, C. (1990) *What's wrong with Postmodernism*, critical theory and the end of Philosophy, Hempstead: Harvester/Wheatsheaf.
- Oliveveira-Formosinho, J. A. (2002) Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no âmbito de uma Comunidade da Prática. In: *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista do GEDEL. Porto: Porto Editora, n. 4, p.42-68.
- Perrenoud, P. (1999) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Raupp, M. D. (2007) *A produção acadêmica sobre formação de professores de educação infantil: concepções de formação*. Florianópolis: PPGE/UFSC, texto de qualificação de tese de doutorado.
- Rorty, R. (1982) *Consequences of pragmatism*, Hempstead: University of Minnesota Press.
- Shiroma, E. O.; Evangelista, O. (2004) A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.02. p.525-545. NUP/CED/ UFSC
- Schön, D. (1997) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- \_\_\_\_\_ (1998) *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed Paidós.
- Soares, K. D. (2007) *Trabalho e conhecimento docentes*. Florianópolis: PPGE/UFSC, texto de qualificação de tese de doutorado.
- Tardif, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, nº 13.
- Thompson, E. P. (1979) Debate de Oxford, realizado um ano após a publicação de *The Poverty of Theory*. O debate fez parte da programação do Seminário, sob a coordenação de Raphael Samuel, promovido pelo Ruskin College e pelo grupo "History Workshop. Oxford, 1979. Informações acessíveis no Ruskin College, em fitas cassetes.
- Warde, M. (1990) O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 73.