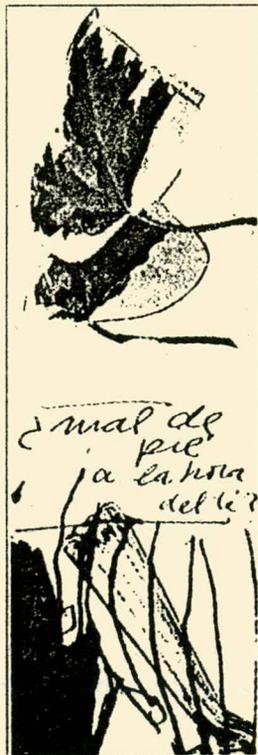


¿POR QUÉ ESTUDIAR LAS CREENCIAS Y TEORIAS PERSONALES DE LOS DOCENTES?

POR DANIEL
FELDMAN *



* Lic. en Ciencias de la Educación. Cursa estudios de Doctorado en F.F y L. UBA. Miembro del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente en la Cátedra: Didáctica I, F.F y L. UBA. Becario UBA.

En los últimos quince años, junto con nuevas conceptualizaciones sobre la enseñanza y la vida en las aulas, en las comunidades de investigadores educativos de distintos países ha cobrado creciente interés el estudio de los procesos de pensamiento del profesor¹. Gran parte de esta investigación se ha volcado al análisis de los mecanismos de planificación y de toma de decisiones interactivas por parte de los docentes. Un aspecto de este programa de trabajo que ha tenido menor desarrollo ha sido el referente a sus teorías personales sobre diversos tópicos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento (Clark, Peterson, 1990). Pero el estudio de las teorías sustentadas por los prácticos y producidas o sintetizadas en el marco de su práctica, aparece últimamente como un aspecto esencial para la comprensión de su tarea. Como es una orientación joven y en ascenso, despierta expectativas, posiblemente adhesiones y abre terrenos inciertos². También plantea riesgos y problemas, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista político, que es necesario considerar, entre otras cosas porque la reflexión educativa en nuestro país resulta, por momentos, muy permeable a modas teóricas que se expanden con tanta rapidez como escasa es la propia producción. Por lo tanto, las preguntas sobre el problema del interés -que no es lo mismo que la utilidad- de un campo de investigación deben formularse tempranamente.

Hace pocos años, un interesante artículo referido al grupo de estudios sobre el pensamiento del profesor, se preguntaba: "¿qué podemos aprender del pensamiento?" Y concluía que era más lo que podríamos aprender - pensando en el futuro- que lo que hasta ahora se había aprendido³. Como el área parece ser prometedora pero,

para algunos, aún poco fructífera, teóricamente dispersa y con dificultades para compatibilizar resultados (Shulman, 1989), resulta importante establecer qué perspectivas ha abierto hasta ahora y cuáles esperamos que pueda abrirnos.

Probablemente sea prematuro señalar los motivos del interés por este tipo de estudios en nuestro medio, pero los intentos, aún parciales-como los de este trabajo-, llaman la atención sobre la necesidad de formular las preguntas: ¿Por qué estudiar el pensamiento de los docentes? ¿Por qué estudio yo el pensamiento de los docentes?

Ambas preguntas son tomadas en este artículo en una primera y breve aproximación. Para ello, propongo inicialmente que el interés por este tipo de estudios se ha relacionado, en buena medida, con la posibilidad de generar una nueva alternativa para la comprensión, gestión y modificación de las prácticas pedagógicas. Para fundamentarlo se analizan primero algunas líneas conceptuales y tendencias que han estructurado el campo, dejando planteados aquellos aspectos en los que el desarrollo es aún insuficiente. Luego, se focaliza la atención en la categoría de "conocimiento práctico" que, básicamente, es tratada a partir de la discusión de tres dimensiones del concepto que entiendo problemáticas. El análisis de estas dimensiones revela que el estudio del "pensamiento del profesor" ha comportado distintas imágenes del docente y de la práctica que pueden ser utilizadas para reflexionar sobre el propio proceso de investigación. Por último, estos elementos son retomados para bosquejar algunas respuestas a las dos preguntas planteadas.

Algunas líneas conceptuales dentro del campo de estudio del "pensamiento del profesor"

Una de las respuestas que explican el interés por este campo de estudio es la de que posibilita o facilita la renovación pedagógica y, para algunos autores, en realidad resulta la única alternativa para pensar en la posibilidad de ese cambio. El hecho es que las perspectivas de transformación se han visto permanentemente oscurecidas por las

dificultades en articular un conocimiento sistemático, de base científica, sobre cuestiones pedagógicas y didácticas, con la realidad de la vida en las escuelas y el trabajo cotidiano de los maestros.

Por lo tanto, muchas de las preocupaciones que enmarcaron el estudio del "pensamiento del profesor" pueden ser incluidas en lo que algunos señalan como el desarrollo de un "nuevo paradigma didáctico". Buena parte de las presuposiciones que lo sostienen tiene su origen en una nueva conceptualización de la vida en las escuelas. Desde la aparición de la obra de Philip Jackson, "La vida en las aulas" (Jackson, 1975) una importante cantidad de trabajos se han aproximado al estudio de la

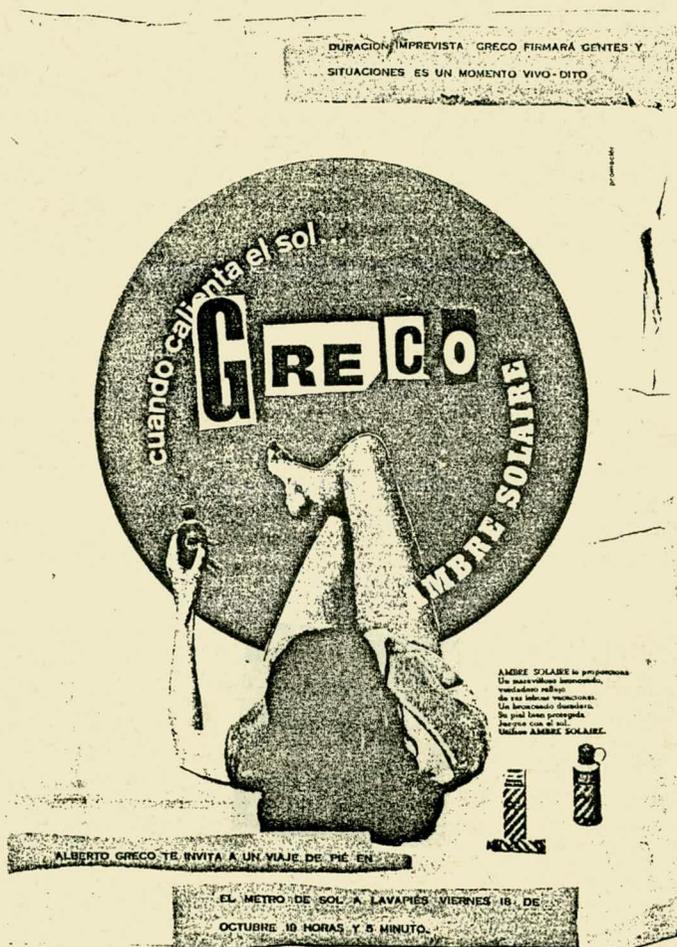
cultura escolar y al modo en que, dentro de las aulas, se intercambiaba y negociaba, se reproducían o transformaban los marcos de interacción personal y académica. Esta aproximación fue expresada en estudios de diferentes tendencias (Por ej. Delamont, 1984. Woods, 1987. Mc Neil, 1988). Paralelamente, el afianzamiento de las corrientes cognitivas (Pozo, 1989. Gardner, 1987) produce investigaciones que intentan comprender el modo en que la enseñanza es procesada por alumnos y maestros. Estos trabajos responden a algunas orientaciones comunes;

-Por un lado se verifican diversas presunciones sobre el modo en que los sujetos articulan su conocimiento del mundo y su acción; se asume que los seres hu-

manos mediatizan y "construyen" la realidad en base a las teorías de que disponen (Pope, 1988), crean interpretaciones significativas y actúan de acuerdo con esas significaciones (Erickson, 1989:213) o "...que la acción del sujeto está determinada por sus representaciones" (Pozo, 1989:42)

-También -y relacionado con lo anterior- se acepta "...que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica". (Calderhead, 1988:23)

-Por último, se comienza a describir la realidad en términos de modalidades prácticas más que técnicas (Kemmis, 1988) y se reconoce que, mayormente, "...los profesores construyen y utilizan sus propias teorías en



lugar de los modelos racionales prescritos en los programas de formación” (García Giménez, 1988:105)

La convicción de que debía estudiarse el modo en que los profesores procesaban cognitivamente la enseñanza, dio lugar a una profunda renovación dentro del campo de investigación educativa. Los estudios sobre la eficacia docente⁵ comienzan a perder terreno y se desarrollan en forma creciente desde mediados de los años '70, los proyectos que analizan la cognición del profesor, en los que se perfilaron dos tendencias:

1- estudiar los mecanismos cognitivos de procesamiento de la información,

2- atender al contenido del pensamiento o, dicho de otra manera, a los significados construidos por los sujetos.

En el primer caso, se trataba de un enfoque predominantemente sintáctico: averiguar cuáles son las reglas o mecanismos mediante los cuales los profesores toman decisiones. El segundo es un enfoque principalmente semántico. ¿Qué significados construyen los profesores sobre la situación?⁶

Los estudios iniciales intentaron, entre otras líneas de trabajo, determinar la manera en que el profesor tomaba decisiones en clase. El docente era considerado un “proce-

sador” racional que evaluaba la situación, se planteaba el abanico de posibilidades, seleccionaba una y, o bien la ponía en práctica, o bien volvía a realizar el proceso de selección en

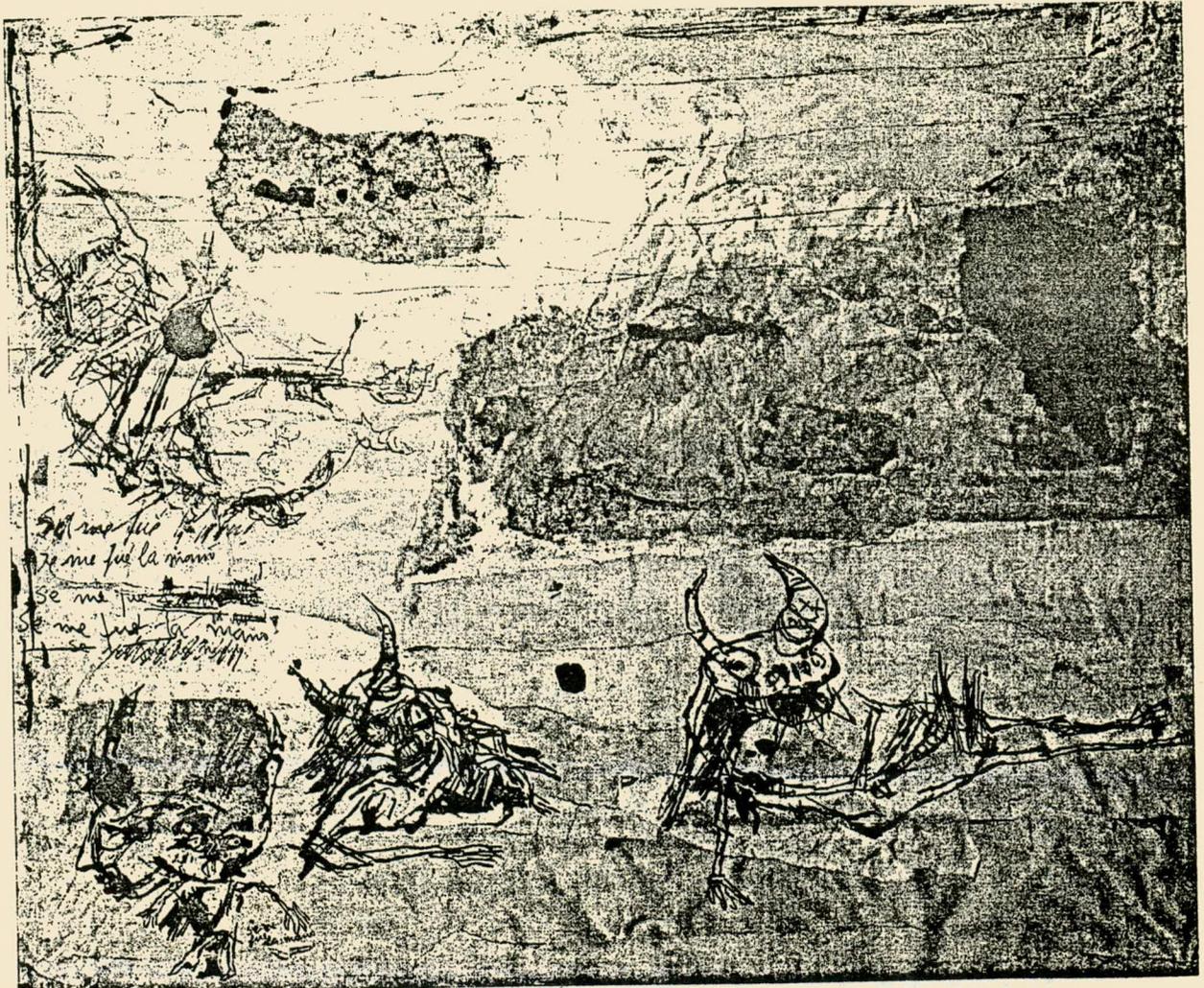
función de operativizar cada vez más su respuesta⁷, proceso que se reflejaba en la construcción de diagramas de flujo en la programación didáctica. Pero, pese a la gran cantidad de trabajos, los modelos elaborados no lograron aprehender el tipo de causalidad compleja que parece gobernar las acciones en el aula. Por otro lado, los modelos de “toma de decisiones” tuvieron dificultades frente a tres cuestiones:

-el hecho de que la enseñanza es una actividad deliberada y que la influencia de los valores educacionales y las creencias de los docentes, complica las relaciones entre pensamientos y acción (Calderhead, 1988:27). Los “dilemas” en la enseñanza son un ejemplo de ello (Lampert, 1985:189)

-Asimismo, las decisiones del docente no son sólo fruto de su actividad individual. El docente actúa en marcos “prefigurados”. (Gimeno Sacristán, 1988:200)

-Los modelos de toma de decisión no han prestado suficiente importancia a la evolución del pensamiento del profesor en función de su experiencia (Barquín Ruiz, 1991)

Por lo tanto, aumenta el interés por estudiar el conoci-



nimiento implicado en la actividad práctica de los sujetos y, al mismo tiempo, cobra importancia el estudio de las situaciones en las que ese pensamiento se desarrolla y la influencia de factores como la formación, la profesionalización, el trabajo en las aulas y las características de la acción docente.

Sin embargo, este desplazamiento de la atención no parece haber producido todavía resultados en muchas áreas de las mismas. Shulman expresa que falta un programa, ya que donde "...el programa sobre la cognición del profesor ha fallado evidentemente es en la dilucidación de la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes y de las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza de los profesores" (Shulman, 1989:65) Para el autor, hay tres clases de conocimiento que deberían ser estudiados: el conocimiento de la materia, el conocimiento curricular y el conocimiento pedagógico, y son tres las preguntas centrales. ¿Cuánto y qué deben saber los docentes acerca de lo que enseñan?, ¿dónde se adquiere ese conocimiento? y ¿cómo puede mejorarse o transformarse?

En última instancia, parece que todavía faltan trabajos que permitan comprender mejor las pedagogías y las epistemologías operantes en situación escolar: que ayuden a explicar la articulación entre esas pedagogías y las teorías pedagógicas académicas, y -como señala el autor- que permitan relacionar las teorías personales de los maestros con sus prácticas de enseñanza. Estas cuestiones constituyen actualmente una de las áreas que requiere mayor atención.

El "conocimiento práctico"

Una de las consecuencias importantes de algunos estudios sobre las mediaciones cognitivas de los docentes, fue la descripción de un tipo de conocimiento que se apartaba de las características del conocimiento técnico elaborado para conducir las acciones de enseñanza. Para algunos autores, aparecía claro que el tipo de conocimiento implicado en la práctica tenía una existencia compleja, muy distinta a la de las estructuras conceptuales con las cuales describimos teóricamente la práctica. Por otra parte, era un

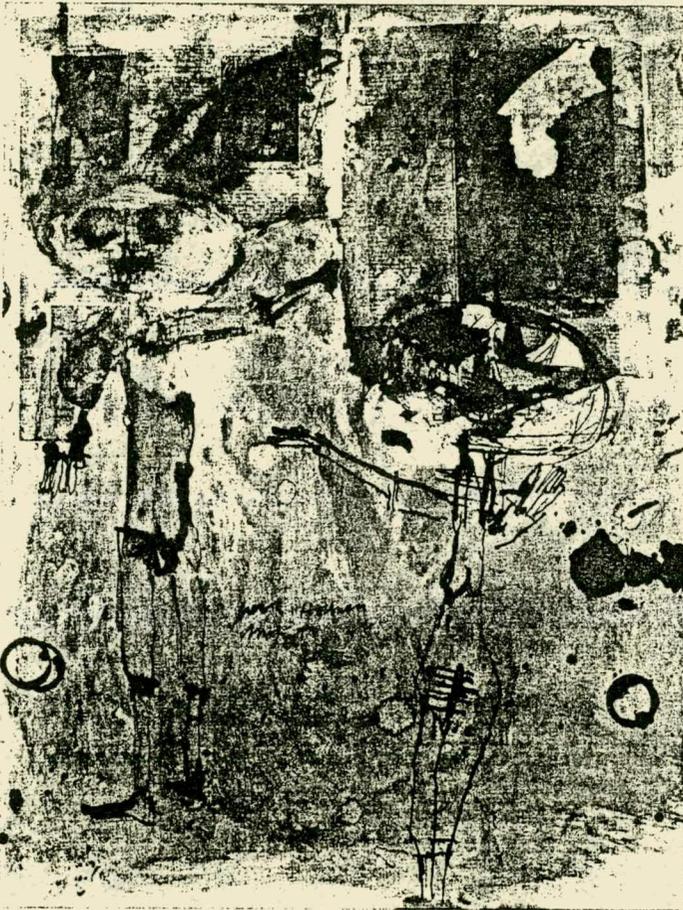
conocimiento articulado en diferentes dimensiones. Un término habitualmente utilizado para referirse a él es el de "conocimiento práctico". El núcleo común del concepto se caracteriza por la reunión de conocimiento y acción en la experiencia práctica⁸.

Algunos autores diferencian distintos niveles de organización del conocimiento práctico. Nisbett y Ross (en Clark y Peterson, 1990:499) plantean la existencia de esquemas y conocimiento proposicional -"razonablemente explícito"- representado en teorías y creencias. Las teorías actuarían como principios para el análisis y orientaciones para la acción, en tanto que los esquemas contendrían pautas más estructuradas para la clasificación y respuesta en contextos dados.

La inclusión de una dimensión "teórica" en el conocimiento práctico tiene, como se verá, cierta importancia. Pérez Gómez (1988) utiliza la conceptualización de Schön, quien lo define como una categoría compleja que incluye tres niveles: conocimiento en la acción, reflexión en la acción, y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El conocimiento en la acción corresponde al "saber hacer": "...es el componente inteligente que orienta toda acción humana (...) aunque este conocimiento, fruto de la experiencia y de la reflexión pasadas, se haya consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas" (Pérez Gómez, 1988:136). Es un conocimiento de primer orden.

La "reflexión en la acción", es un análisis, durante la acción, de la situación problemática. Es un conocimiento de segundo orden, con la posibilidad de considerar la riqueza de las diferentes variables en situación, pero limitado por sus exigencias. Por último, la "reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción" es el trabajo posterior de análisis y evaluación. Como conocimiento de "tercer orden" incorpora, a mi juicio, una dimensión que no siempre ha sido tenida en cuenta por los teóricos e investigadores involucrados en la línea de estudio del "pensamiento práctico". Aparentemente los dos primeros niveles han recibido mayor atención, lo que deja por resolver cómo se articulan con los procesos reflexivos de tercer orden y, en su articulación, cuáles son



los posibles mecanismos de modificación del conocimiento personal.

Si el concepto de "conocimiento práctico" reúne diferentes dimensiones de pensamiento y acción, las concepciones acerca de su construcción y articulación son diferentes y hasta encontradas. El problema puede sintetizarse, esquemáticamente, en tres preguntas. ¿Es un saber explícito o implícito en las acciones? ¿Es un conocimiento coherente y unitario? ¿Es un saber individual?

Las tres preguntas encierran cuestiones problemáticas y polémicas dentro del campo de estudio. Se tomará brevemente cada una de ellas, con el objetivo de llamar la atención sobre el punto en discusión y de proponer algunas opciones que pueden tenerse en cuenta en el trabajo de investigación.

¿Un conocimiento implícito?

Tabachnick y Zeichner utilizan el concepto de "perspectivas" - "...un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona cuando trata una situación problemática" (Tabachnick, Zeichner, 1988:136)- en el sentido de "conocimiento práctico" o "teorías y creencias". Pero, para estos autores, se trata de un conocimiento "incorporado" a la acción. Debe ser "leído" en ella. Consideran que la conducta en clase expresa, "de forma similar a como usamos el lenguaje", las creencias o teorías implícitas del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, diversos autores recurren a la distinción realizada por Schön, para quien "...el conocimiento relevante para la acción es tácito en general, se desarrolla con la práctica y raramente se pide hacer lo explícito." Distingue entre **teorías expuestas**, "...el conocimiento que una persona reproduce cuando se le pide que justifique sus acciones, y **teorías en uso**, referidas a las estructuras de conocimiento que guían las acciones" (Calderhead, 1988:26)

En mi opinión, la relación entre las declaraciones -las "teorías expuestas"- y las "teorías en uso" -los aspectos "tácitos" del conocimiento práctico, más ligados a la categoría de "esquemas prácticos" (Sacristán, 1988)- es una cuestión que aún resta aclarar. Creo que deberían tratarse con precaución los intentos de considerar que el "verdadero" conocimiento es el conocimiento "en uso". Es posible lograr una interpretación del significado "situacional" u "objetivo" de las acciones, y realizarlo puede ser de gran importancia para ayudar a que los docentes reconozcan algunos efectos y alcances de su práctica y traten de modificarlos. Pero no se puede confundir ese significado "objetivo" -relativo a la interacción-, producto de la interpretación del investigador, con el significado "subjetivo" -el sistema personal de creencias y teorías de los docentes-. Por lo tanto es necesario diseñar formas de trabajo que permitan articular teóricamente los significados construidos por el docente y el investigador sobre la situación.

Por otra parte, en la diferencia entre "teorías expuestas

"y "en uso" se asienta la dificultad de atribuir un carácter cierto a la relación entre los enunciados de los maestros y su acción en las aulas. ¿Son sus declaraciones principios que guían la acción o

argumentos que la justifican? Hugh Munby resume así el problema:

"El dilema está, pues, entre el punto de vista (adoptado en este estudio) de que las declaraciones son articulaciones de principios genuinos de acción y creencias mantenidas por los profesores, y el punto de vista de que son construcciones del profesor. Es decir, las declaraciones son intentos *ex post facto*, aunque genuinas, de los profesores (...)." (Munby, 1988:78)

De todos modos, puede decirse que resulta valioso profundizar en los enunciados de los maestros. Sean principios de acción o justificaciones elaboradas en la situación de entrevista, siempre van a estar expresadas en términos de su repertorio personal de conocimientos y creencias.

En el próximo apartado se analizará otro aspecto de la relación entre declaraciones y acción.

¿Un conocimiento unitario?

¿Es el conocimiento práctico un conocimiento coherente y unitario? El punto puede ilustrarse en forma bastante clara con un ejemplo. En un trabajo sobre los efectos de los cambios curriculares en la práctica de los maestros primarios (Feldman, 1990) se avanzaron dos hipótesis. Por un lado se marcó la adhesión de los docentes a un *curriculum* paralelo, un "curriculum mosaico", que es un texto virtual constituido por trozos y fragmentos de otros textos curriculares. Este mosaico se remoja y se renueva con supresiones y agregados, producto de la sucesiva incorporación de nuevas propuestas. La otra hipótesis, complementaria, remitía a la existencia de un proceso de "sedimentación": la incorporación fragmentada y acumulativa por parte de los maestros de aspectos de las nuevas propuestas teóricas y metodológicas. Los maestros enfrentaban tendencias contradictorias y a veces "dilemáticas" en su intento por conjugar diferentes ideas y propuestas y, por lo tanto, los sistemas de "teorías prácticas" y creencias encerraban ideas contradictorias entre sí. Al mismo tiempo, no todas tenían igual valor y algunas ocupaban una posición prioritaria, en general debido a la urgencia con la cual debía responderse a los requerimientos del aula.

Evidentemente la correspondencia entre declaraciones y acción es problemática, y es difícil un tratamiento simple de las contradicciones. Uno de los aportes que puede ofrecer el estudio del pensamiento y el conocimiento de los docentes es, en mi opinión, afirmar nuestra capacidad de comprender las acciones en clase en relación con el conocimiento personal, a veces contradictorio o fragmentario, con el cual es analizada la situación y son interpretados los patrones pedagógicos de referencia -por ejemplo expresados en las fundamentaciones curriculares-. Por otra parte, también resulta problemática la relación entre los

principios personales y la acción desarrollada en las clases. No es categórico que los maestros "hagan" lo que "teóricamente" dicen que debería hacerse¹⁰, por lo que este tipo de estudios también debería permitirnos relacionar las condiciones de la clase y de la tarea docente con esas construcciones personales, que a veces articulan de una manera significativa lo que puede aparecer como inconsistencia.

Como un ejemplo, puede señalarse que en 1980 se llevó a cabo en Inglaterra una investigación sobre la incidencia en las escuelas primarias de las orientaciones del enfoque progresivo propugnado por el Informe Plowden¹¹. Se concluyó que este enfoque no tenía ya relevancia en la práctica diaria de las aulas. Sin embargo, Mercer y Edwards (1988) señalan críticamente lo que consideran un apresuramiento en las conclusiones, amén de una discrepancia con el método de observación sistemática utilizado. Plantean que para la interpretación de los resultados era necesario profundizar en las creencias de los profesores, confrontarlas con su práctica y con las condiciones de desempeño de esos maestros.

¿Un conocimiento individual?

Quizás en las influyentes posiciones de Jean Clandinin es donde mejor se expresen los problemas sobre la autonomía del pensamiento y las posibilidades de la acción.

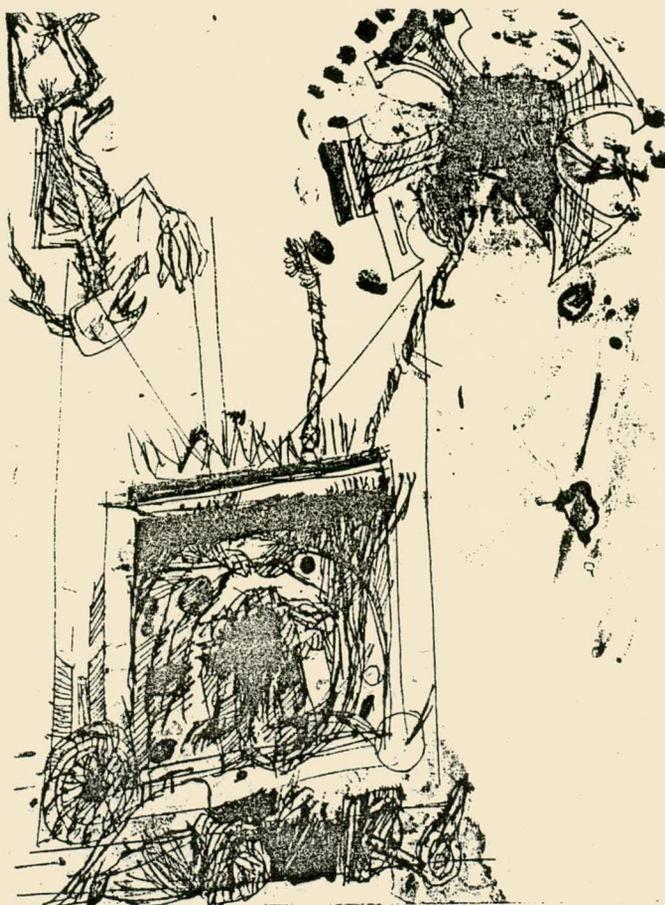
Clandinin plantea que los maestros experimentados poseen un conocimiento práctico, experiencial y "recortado por las situaciones (Clandinin, 1989:122). Este conocimiento es "personal" porque constituye parte de lo que la persona es y surgió de situaciones que tienen contenido afectivo para ella¹². Con este concepto se intenta remarcar -según el autor en explícita discrepancia, entre otros, con el marxismo- la importancia de "... un factor individual local que ayuda a constituir el carácter, el pasado y el futuro de cualquier individuo". (Clandinin, Connelly, 1988:40) Clandinin adopta una perspectiva "narrativa", a partir de la cual intenta comprender las construcciones del maestro sobre la realidad de la clase como, en parte, reconstrucciones de la narrativa de su vida. El afán de la investigación es hallar la "unidad narrativa"

de la experiencia como "...la unión de una persona determinada, en un tiempo determinado y en un lugar concreto de todo lo que esa persona ha sido y ha hecho en el pasado y en el pasado de la tradición que lo ayudó a configurarse" (Clandinin, Connelly, 1988:42). La unidad narrativa es un "continuo" dentro de las experiencias vitales de una persona.

Estas posiciones no dejaron de tener respuesta por lo que se consideró una excesiva individualización y un desconocimiento de las condiciones sociales e institucionales de las acciones de los sujetos.

Para John Willinsky (1989), por ejemplo, se utilizan metáforas que resaltan la sensibilidad intuitiva y la estética práctica y cree que este foco en la acción individual separa

conceptualmente las prácticas del maestro del elemento institucional. Por otro lado, las imágenes de autonomía y diversidad -dentro de la "unidad" de la narrativa individual- contrastan con ciertos "guiones" comunes que este autor encuentra en la práctica de los docentes. Cree que para poder comprender significativamente la experiencia de los profesores, se requeriría colocarlos sobre el fondo de la vida en las instituciones, recortadas por diversas determinaciones sociales. Le preocupa que, en el intento por recuperar la individualidad, se pierda la "... interdependencia estructural entre self y sociedad." "La unidad esencial e integridad del individuo en el que descansa esta aproximación



(de Clandinin) fue refutada por el trabajo contemporáneo sobre la teoría del sujeto de la cual Giddens puede ser un ejemplo. Esta concepción del sujeto va por debajo de nuestra concepción común de la individualidad, revelando cómo está construida dentro de una ideología que determina el sujeto y establece los términos en los que hablaremos de nosotros como hombres o mujeres, maestros o investigadores." (Willinsky, 1989:257)

En línea con el planteo anterior, mi perspectiva se inclina hacia la búsqueda de estrechas dependencias entre las construcciones individuales y los marcos materiales y simbólicos de acción, lo que no deja de plantear problemas, aún no resueltos, en el análisis, tanto de la diversidad, como de la unidad.

En principio, supongo que distintos individuos recurren a los elementos de la cultura de su sector que, dentro de sus posibilidades y perspectivas, responden a las exigencias de la tarea, que, en cierta medida, varían históricamente. Por lo tanto, las construcciones teóricas personales pueden ser interpretadas de manera diferente en situaciones específicas y en particulares condiciones de producción y reproducción.

En un primer resumen, se puede afirmar que el estudio de los marcos interpretativos de los docentes resulta una orientación tan prometedora como problemática. Como acaba de ser reseñado, es evidente la posibilidad de convertir el estudio del pensamiento en una empresa de captación de lo individual, lo propio y lo interior del sujeto. De esta manera se reduce a términos personales lo que es una construcción doblemente histórica e institucional: en el sentido del individuo y en el sentido de creación colectiva. Una de las cuestiones que el estudio sobre el "pensamiento del profesor" debe resolver es cómo un sistema de acciones que amalgama prácticas diversas y restricciones institucionales y normativas promueve determinadas construcciones personales.

El estudio del "conocimiento" y la descripción de la práctica

El trabajo en este campo de investigación requiere de una precaución: analizar las metáforas y el tipo de imágenes que alimentan distintas conceptualizaciones de la práctica docente y escolar.

Creo que en muchos casos, las afirmaciones relativas a cómo son los docentes o a la forma en que se desempeñan encierran un "sentido común" especializado, que no está sometido a crítica sistemática. Esto explicaría algunas de las dificultades para desarrollar investigación que sea capaz de comparar el comportamiento docente con sus propios marcos de referencia y con las condiciones, -o "exigencias"¹³- en que ellos se desempeñan.

Algunos autores consideran que "el concepto de metáfora puede ser una herramienta poderosa para investigar el pensamiento de los profesores" (Munby, 1988:79), por su valor como instrumento de la lengua que permite dar significado a la experiencia. La metáfora sintetiza significados y expresa ideologías. El pensamiento educativo está pleno de metáforas: la tabla rasa, el jardinero, educación bancaria... Por lo tanto, creo a su vez, que el concepto de metáfora es una poderosa herramienta para investigar el conocimiento personal que los especialistas, capacitadores, investigadores de temas educativos, tenemos **sobre** los docentes. Y conocer estas construcciones tiene relevancia desde el punto de vista de **nuestras** acciones sobre las escuelas y de las orientaciones que adquieran los intentos de renovación educativa.

La metáfora del maestro como "tomador de decisiones" -de origen computacional- brinda una imagen muy distinta a la del maestro como "artista práctico" o como "técnico". Cada una de ellas señala un tipo de acciones, pero también supone un modelo de la práctica en las aulas.

Definen, a su vez, un tipo de relación entre las intenciones y valoraciones personales de los actores y las determinaciones objetivas de la situación.

Este tipo de metáforas puede, entonces, tomarse en dos sentidos: por un lado, como una definición del tipo de acción que desarrollan los docentes. Desde este punto de vista, tendrían valor paradigmático. El maestro "es" un técnico, o "es" un tomador de decisiones, o, por el contrario, "es" un agente creador, un "práctico" autónomo. El análisis de la práctica docente se realiza por referencia al modelo que representan estas metáforas. La otra posibilidad es utilizarlas como imágenes descriptivas de acciones, de maneras de hacer las cosas que tienen los maestros. Diferentes maestros entre sí, o las mismas personas en diferentes situaciones institucionales o como respuesta a diferentes necesidades. De este modo no se convierte a la metáfora en un modelo y se permite una descripción que devuelve, en cierta medida, una dimensión productiva a la praxis.

En este sentido, hay que desarrollar trabajos -y es lo que trato de hacer- que puedan reemplazar suposiciones sobre cómo son o piensan los maestros, por teorías sobre cómo los maestros construyen su conocimiento personal y actúan en situaciones específicas. Es un trabajo que se preocupa por relacionar las prácticas con condiciones reales de producción, y no con características inherentes al ser maestro o con restricciones estructurales cuya modificación resulta inabordable. En el caso de la investigación sobre el "conocimiento de los docentes", lo que resulta de interés es comprender cómo son posibles esas construcciones personales y de qué modo se elaboran en la interacción entre su pensamiento, su formación, la institución y su tarea.

¿Qué puede interesarnos del estudio del conocimiento de los docentes?

En síntesis: ¿qué puede interesarnos del estudio del pensamiento y el conocimiento de los docentes?

La mayoría de las respuestas encierra la esperanza de mejorar las estrategias de formación docente y promover procesos reflexivos en la práctica que permitan que los maestros reconsideren la plataforma teórica con la que analizan, explican y orientan sus acciones pedagógicas.

La ruptura del paradigma tecnológico-conductista abrió, dentro de la teoría y la práctica educativa, una nueva serie de problemas sobre la manera en que el conocimiento técnico especializado es capaz de determinar el curso de las acciones pedagógicas y, más aún, sobre el mismo carácter de esas acciones. En esta emergente perspectiva se reelaboraron los criterios con respecto a la intervención del profesor, que ya no se considera puramente instrumental. Por el contrario, "El conocimiento generado por el práctico que está encajado y emerge de la acción, viene a ser crecientemente visto como base de un nuevo y emergente paradigma de la enseñanza" (Smyth, 1991:333) Por lo

comprender los límites sociales que nos constriñen. El aprendizaje crítico no define a los alumnos como "cajas" vacías, listas para ser llenadas con trocitos de hechos y nombres empaquetados. Los docentes deben oponerse a la pedagogía mecánica y a la trayectoria desigual que lleva a algunos alumnos al éxito, mientras condena a la mayoría a salarios bajos y al subempleo, a la desesperación y al anti-intelectualismo.

El aprendizaje, que es más que entrenamiento para el trabajo y más que una socialización subordinada, requiere el estudio crítico de la sociedad. Este modelo de educación es un desafío, seductoramente utópico, a la desigualdad y a los métodos autoritarios. Apunta a fomentar un diálogo humorístico, riguroso y humanizante; con la esperanza de abril de disminuir la resistencia del alumno y el desgaste del docente, y con el deseo de agosto de reconocernos a nosotros mismos y a la historia, dentro de ese vasto campo de guerra cultural llamado educación. ♦

Notas del traductor

1) Desocialización: El neologismo creado por el autor, hace referencia al proceso crítico que se opone a la socialización dominante.

Notas

¹ Ver Gross and Gross (1985), Passow (1984), Education of States (1983), Task Force on Education for Economic Growth (1983). Un resumen sobre algunas críticas, puede encontrarse en: Gross (1984, pp 167-172).

² Algunos comentarios sobre la percepción de los empresarios y militares, acerca del alfabetismo y la disciplina de los jóvenes graduados, puede hallarse en: National Commission on Excellence in Teacher Education (1983, pp 9-10), Task Force on Education for Economic Growth (1983, pp 17-19) y Panel on Secondary School Education for the Changing Workplace (1984, pp 17-19).

³ Una excepción entre las afirmaciones de la "ola reformista" de 1983 es: High Schools and the Changing Workplace. Este informe, a diferencia de los otros, no endiosa la tecnología ni las computadoras. Levin, el economista de Stanford que estaba en el panel, señaló el impacto marginal de la computadora en los salarios y en el empleo. Otra fuente excepcional es el: Background Paper de Peterson (1983). El trabajo de Peterson no encontró ninguna crisis o colapso educacional que justificara los reclamos oficiales de 1983. Su prolongado estudio demostró los resultados positivos de los programas de equidad, lanzados en los '60. Una tercera excepción es el informe de la comisión de California (1985), en el cual se recomendaba terminar con la regulación estatal en los ámbitos de formación docente.

⁴ Un estudio esclarecedor sobre la economía de los '70 y '80, puede encontrarse en Bowles, Gordon y Weiskopf (1983). La agresiva política conservadora de estos tiempos fue estudiada por Piven y Cloward (1982).

⁵ Un análisis sobre la "fuga doméstica de cerebros" se encuentra en el trabajo de Levin (1985). Levin nota que entre el 15 y el 50% de todo el personal científico está empleado por el Departamento de Defensa.

⁶ Para ver el impacto del mercado laboral en el desempeño escolar, véase: National Coalition of Advocates for Children (1985). Otras consideraciones sobre el efecto del deterioro económico en el aprendizaje, pueden hallarse en: Levin (1981). La inclinación del currículum hacia la empresa, es tratada por Spring (1984).

⁷ El debate de los medios masivos sobre la crisis educativa, puede rastrearse en: "The bold quest" (1983), Can the school be saved? (1983), Why teachers fail? (1982) y What makes school great? (1984).

⁸ Críticas menos discutidas sobre las reformas escolares posteriores a 1983, pueden encontrarse en: Leonard (1984), Hacker (1984) y Karp (1985).

⁹ La visión conservadora de la política educacional puede verse en Finn (1981, 1983). Las conclusiones y recomendaciones aparecen en el trabajo de Finn y Ravitch (1984).

¹⁰ El informe NIE (1984), se centra más en el proceso de aprendizaje que el informe AAC (1985). Este último analiza la política curricular para el nivel superior. Con el deseo de fomentar la investigación en el profesorado, promueve temas interdisciplinarios y críticos.

¹¹ Algunos trabajos apoyan una educación basada en la participación de la comunidad y en la noción de cambio. Entre ellos: The Institute for Responsive Education (Boston), The Public Education Information Network (St. Louis), The Association for Community-Based Education (Washington, DC), Basic Choices (Madison, WI), The Participatory Research Group (Toronto), The Lindenman Center (Chicago) y Labor Institute (NY City).

¹² En The 1984 Metropolitan Life Survey of The American Teacher (Harris and Associates, 1984), los docentes señalaron la falta de interés del alumno como el problema de aprendizaje más serio y el recorte presupuestario, en un segundo lugar.

¹³ El estudio de Jencks et al (1972) es un documento clave en este tema. Véase también Bowles and Gintis (1976, pp. 4, 33, 133).

¹⁴ Heath's (1983) WAYS WITH WORDS es un estudio esclarecedor, sobre el conflicto entre el alfabetismo comunitario y alfabetismo escolar. La autora estudia cómo la jerga de los escolares blancos y negros no pertenecientes a la élite, en Carolina Piedmont, chocaba con los usos lingüísticos de las escuelas. Otro estudio excelente sobre el choque entre lenguaje y cultura escolar, es el de Willis (1981).

¹⁵ Ver también la crítica de Darling - Hammond (1984c), al furor por la evaluación, en la reforma de 1983.

¹⁶ Cuban (1984), sabiamente, estimó la potencialidad de fracaso que contenían los programas reformistas.

¹⁷ Estos eran los temas curriculares, enfatizados en la reforma de la legislación de California, Senate Bill 813 y en New York's Regent Action Plan, con sus 100 regulaciones. El secretario de educación Bennet (1984) también tocó estos temas en su informe.

¹⁸ El canon cuantitativo de Hirsch (1985) es discutido en su ensayo. Cuban (1984), también ofrece una crítica concisa al enfoque mecánico del aprendizaje. La perspectiva histórica de la política alfabetizadora, aparece desarrollada por Donald (1983). Donald, brinda una perspectiva esclarecedora, al debate sobre el alfabetismo, con el estudio de la Gran Bretaña del siglo XIX. El alfabetismo patrocinado por el Estado en las escuelas oficiales -sostiene-, contribuyó a reducir el disenso. Otro buen trabajo sobre alfabetismo es el de Ohmann (1985).

¹⁹ En un año movido, en cuanto a las reformas, Gibonney (1983 pp 55-56) produjo un animado contra-ataque al programa conservador y un detallado memorandum sobre el largo debate del currículum. Discutió la idea de Colonel Parker, sobre el deterioro educacional en las escuelas de Quincy, Massachusetts, en 1870, por causa de la pedagogía "progresista". Una historia sustancial del movimiento progresista, es desarrollada por Cremin (1964).

²⁰ Ver: the Southern Regional Education Board (1985), Galambos (1985), Oregon States System of Higher Education (1984), California Commission on the Teaching Profession (1985), policy study, New York Education Department (1985), Feistritz (1984) y, el más prominente de todos, The National Commission for Excellence in Teacher Education (1985).

²¹ Shanker (1985), propuso emplear maestros veteranos como monitores y profesores adjuntos en los programas de formación docente. Confirmó su apoyo al programa nacional de evaluación docente y a la creación del escalafón profesional, incluyendo una categoría de docente " transeunte " como punto de partida.

²² La forma que un estudiante de educación emplea sus créditos en el nivel no universitario, es expuesta en The National Commission for Excellence in Teacher Education (1985, p.13).

²³ Para un programa bien definido de educación comunitaria, véase Harris (1982).

²⁴ Una recopilación informativa sobre el desconocido éxito de los planes no tradicionales, se halla en: Jennings y Nathan (1977). Véase, además, Nathan (1983).

tanto, se redefinió la tarea de la investigación educativa. La identificación de la conducta eficaz, característica del programa del "proceso producto" (Shulman, 1989), fue reemplazada por el estudio de los contenidos sustantivos de la vida en las aulas, las mediaciones cognitivas de profesores y alumnos respecto al contenido, la tarea, la interacción y la construcción y aprehensión significativa de la realidad¹⁴.

El reconocimiento del valor de los esquemas interpretativos que se ponen en juego frente a las propuestas de cambio y frente a cualquier situación dentro de la clase escolar, se incorpora en un amplio proceso de reflexión y teorización que, como plantea Gilles Ferry, no es sólo teorizar sobre elementos proporcionados por la práctica sino trabajar sobre el "sistema de representaciones" que sirve de referencia a la práctica como modo de esclarecerlo y enriquecerlo al ponerlo en juego con ele-

mentos teóricos "exteriores". (Ferry, 1990:84)

Para algunos autores, los maestros mantienen supuestos comunes, un repertorio de normas y una memoria de cómo han actuado y deben actuar (Aitken, Mildon, 1991) -muchos de ellos relativos a su propia experiencia escolar. Sólo identificando los supuestos comunes y remontándose a sus orígenes será posible encarar acciones que "...hagan más que recrear las prácticas que experimentaron" (Trumbull, 1990:1639). De este modo, el trabajo sobre la propia práctica y la propia historia se convierte en un poderoso instrumento para la reconstrucción de las propias aceptaciones y su eventual transformación. Asimismo, el análisis de los supuestos y experiencias personales es considerado un elemento importante para la formación del profesorado, si se pueden conectar con ellos las nuevas informaciones en el tratamiento de problemas específicos. (Terhart, 1987)



Entonces, uno de los principios que resultan estructurantes para el interés del campo de estudio podría resumirse así: cambiar la práctica es reconocer y juzgar los principios y creencias básicos que llevan a enseñar de la forma en que se lo hace¹⁵. Aunque es un principio importante, no deja de ser una enunciación insuficiente, porque, si para cambiar la propia práctica es necesario revisar los supuestos que la guían, también es necesario modificar las condiciones que los sostienen. Si esto es así, una de las cosas importantes que, desde mi punto de vista, podemos obtener del estudio del conocimiento de los docentes es comprender la manera en que ciertas condiciones de la práctica y exigencias de la tarea hacen posible sus elaboraciones y cómo estas constituyen respuestas a situaciones determinadas. Como la acción de los especialistas forma parte de las "exigencias", esta comprensión nos puede ayudar a entender algunos efectos de nuestra tarea.

Si de algo nos puede servir también estudiar en este momento el pensamiento y el conocimiento de los docentes, es para ayudarnos a cambiar nuestras expectativas sobre las escuelas y la renovación pedagógica, para revisar nuestras propias creencias sobre el carácter de los maestros y su acción, y para posibilitar una revisión de las metáforas -expresión de nuestros significados- con las que describimos la vida escolar. En última instancia, es una investigación sobre la práctica y el pensamiento de los docentes que debe, en buena medida, dirigirse hacia los que trabajan e investigan sobre ella. Lo que podría llamarse una "doble mirada", que estudie cómo "nuevas" y "viejas" ideas se articulan en un intento de transformación de la práctica, y ponga en cuestión las estrategias empleadas para ello.

Como todo campo de investigación, este comporta riesgos. Algunos ya fueron señalados desde el punto de vista teórico; sin embargo, hay otros a tener en cuenta desde el punto de vista "práctico". En este sentido, y cambiando el registro utilizado hasta aquí, me interesaría señalar alguna precaución a tener en cuenta en el intento de trabajar sobre el "conocimiento personal" para promover su modificación. El conocimiento que los docentes han elaborado en situación -un conocimiento de "amalgama" o, en el más desfavorable de los casos, de "sedimentación"¹⁶- es el que posibilita la resolución práctica de las necesidades de enseñanza. Sobre todo permite a los docentes, aún de manera precaria, dar significado a la difícil tarea de impartir clases, mantener vínculos institucionales, preocuparse por problemas comunitarios, atender los requerimientos normativos, y confrontar su acción con espejos que le devuelven una imagen bastante desfavorable de su trabajo. Revisar este conocimiento es necesario, pero si no se atiende a la situación y las exigencias que permitieron su desarrollo, la acción de los que trabajan para modificar las prácticas pedagógicas en las escuelas carecerá de capacidad reestructuradora. ♦

¹ Con esta denominación genérica se identifica a un amplio campo de estudios, por ejemplo en la influyente reseña de Clark y Peterson, aparecida en 1986 en el *Handbook of Research in teaching* y publicada en español en 1990. También en el libro de Marcelo García, *El pensamiento del profesor*, 1987

² "El *Second Handbook of research on teaching*" (Travers, 1973) no incluía ningún capítulo sobre la investigación de los procesos de pensamiento de los docentes; en rigor ni siquiera la mencionaba. La investigación reseñada en este capítulo así como la concepción de la enseñanza y de la indagación que le sirven de base son, por ello, nuevas. Muchos de los estudios descriptos plantean más interrogantes que los que contribuyen a aclarar, tanto en lo que se refiere al método, como a los procesos de pensamiento de los docentes (...)" Clark, Peterson (1990)

³ Además, esa posibilidad residía en la capacidad de reunir "la investigación del pensamiento del profesor con otros programas de investigación didáctica, y con otras investigaciones académicas sobre el pensamiento" Morine-Dershimer (1988). La autora desagrega su pregunta original en otras cuatro formulaciones. ¿Qué? ¿Podemos aprender del pensamiento? ¿Qué podemos aprender del pensamiento? ¿Qué podemos aprender del pensamiento? ¿Qué podemos aprender nosotros del pensamiento?

⁴ Pérez Gómez (1987) describe un proceso de "reconceptualización didáctica" que, apuntando en diversas direcciones -currículum, objetivos educativos, análisis de la comunicación en el aula, paradigmas de investigación de la enseñanza, formación del profesorado-, modifica las ideas en cuanto a la enseñanza y las funciones del profesor.

⁵ Puede encontrarse una reseña en Shulman (1989). Como ejemplo de esta línea puede verse el trabajo de Bennet (1979).

⁶ Pozo argumenta sobre la diferencia entre la manipulación de información de acuerdo a una reglas determinadas y la comprensión o la producción de significados que implica otros procesos, y propone las metáforas de "procesador de información" y "procesador de significados" (Pozo, 1989:52).

⁷ Pueden verse ejemplos en los modelos elaborados por Schavelson y Stern (1985:404), o por Clark y Peterson (1990:485). También en Marcelo (1987:45). Clark y Peterson realizan una revisión crítica de este tipo de modelos, incluyendo el propósito por ellos mismos (p. 493 y stes.)

⁸ Epifano Erdas remite a Freema Elbaz como una de las primeras autoras en realizar este tipo de estudios en los cuales se partía del supuesto "...de que en los profesores existe un bagaje bastante amplio de conocimientos" y que era necesario "(...) contemplar la actividad de enseñanza como ejercicio de un tipo especial de conocimientos..." (Erdas, 1987:198) Existirían tres tipos de conocimiento práctico: reglas de la práctica que indicarían cómo comportarse en situación; principios prácticos, que son más generales y actúan orientativamente; imágenes, que actúan como representaciones de lo que debería ser la "buena enseñanza". (En Clark, Peterson, 1990:525).

⁹ Magdalene Lampert describe los "dilemas prácticos", como una discusión con uno mismo entre tendencias opuestas donde ninguna puede ser ganadora. Los docentes deben definir cursos de acción en situaciones, a veces conflictivas, por la contradicción, en su pensamiento, de valores encontrados en el contexto de esa situación. (Lampert, 1985)

¹⁰ En un trabajo de reciente aparición, Gibaja (1992) analiza este problema. La autora relaciona creencias de los docentes -sobre el papel de la afectividad y el valor de la experiencia- con sus acciones instructivas. En su opinión, pueden relevarse frecuentes contradicciones entre ambos órdenes de fenómenos.

¹¹ El Informe Plowden preparado en 1967 por El Consejo Consultivo para la Educación, diseñó las bases para el desarrollo educativo en Inglaterra. Tomaba la perspectiva piagetiana respecto al aprendizaje. (Edwards, Mercer, 1988:51)

¹² En el trabajo utilizo el término de "teorías personales". Con ello sólo pretendo identificarlas como elaboraciones de los maestros, sin utilizar una categoría, a mi juicio poco clara, como "teorías implícitas". No atribuyo a "personal" -y no comparto, como luego se verá- el sentido que le dan Clandinin y Connelly.

¹³ El término de "exigencias" es utilizado por R. Bromme (1988) quien señala que: "(...) el pensamiento y los conocimientos profesionales de los enseñantes pueden ser tomados en relación con una reconstrucción de las

exigencias." (p.24)

¹⁴ "(...) una de las tareas prioritarias de la investigación didáctica, consistirá en identificar y explicar la perspectiva educativa, la plataforma teórica explícita o tácita desde la que los profesores interpretan la enseñanza, identifican, diagnostican y establecen prescripciones para los problemas de su intervención" (Pérez Gómez, 1987:204)

¹⁵ Varias de estas posiciones parten del "Alternativismo constructivista" originado en las teorías de G. Kelly, que para M. Pope "(...) es una visión del conocimiento y la acción que fundamenta este reconocimiento de que, si las prácticas deben cambiar, los maestros deben examinar algunas de sus creencias fundamentales." (Pope, 1988:157)

¹⁶ G. Malglaive utiliza la idea de un conocimiento de amalgama para describir lo que él denomina el "saber en uso", que conjuga saberes teóricos, saberes procedimentales, saberes prácticos y saber-hacer. (Malglaive, 1991:94 a 97). El concepto de "sedimentación", como acumulación fragmentaria, fue utilizada en mi investigación sobre cambios curriculares (Feldman, 1990)

Bibliografía

- Aitken, Johan y Milton, Denis. "The dynamics of personal knowledge and teacher education" En *Curriculum Inquiry*. Vol 21. Nº 2. 1991
- Bennett, Neville. *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. 1979. Madrid. Morata.
- Barquín Ruiz, Javier. "La evolución del pensamiento pedagógico del profesor" En *Revista de Educación*. Nº 294. 1991.
- Calderhead, James. "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores", en Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. 1988. Alcoy, España. Marfil.
- Clandinin, Jean. "Developing Rhythm in teaching: the narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms". En *Curriculum Inquiry*. Vol 19. Nº 2. 1989.
- Clandinin, Jean y Connelly, Michael. "Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa". En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. 1988. Alcoy, España. Marfil.
- Clark, Christopher y Peterson, Penelope. "Procesos de pensamiento de los docentes" en Wittrock, M. 1986 *La investigación de la enseñanza III*. 1990. Barcelona. Paidós - MEC.
- Edwards, Derek y Mercer, Neil. *El conocimiento compartido*. 1988. Barcelona. Paidós-MEC.
- Erdas, Epifanio. "Enseñanza, investigación y formación del profesorado" en *Revista de educación*. Nº 284. 1987.
- Erickson, Frederick. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, Merlin. 1986. *La investigación de la enseñanza II*. 1989. Barcelona. Paidós-MEC.
- Feldman, D. (1990): *Cambio curricular y Práctica docente en Capital Federal 1970-1988*. IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Informe de Investigación inédito. Hay una versión: *Curriculum, maestros y especialistas* (en prensa). Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Ferry, Gilles. 1987 *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*. 1990. México. Paidós- Universidad Nacional Autónoma.
- García Giménez, Eduardo. "Las teorías implícitas sobre la evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores". En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. 1988. Alcoy, España. Marfil.
- Gardner, Howard. *La nueva ciencia de la mente*. 1987. Buenos Aires. Paidós.
- Gibaja, R. (1992): *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Aiqué, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 1988. Madrid. Morata.
- Jackson, Philip. *La vida en las aulas*. 1975. Madrid. Marova. (Primera edición, 1968)
- Kemmis, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 1988. Madrid. Morata.
- Lampert, Magdalene. "How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice". En *Harvard Educational Review*. Vol 55. Nº 2. 1985.
- Malglaive, Gérard. "Saber y práctica en la formación de adultos" En *Revista de Educación*. Nº 294, 1991.
- Marcelo García, Carlos. *El pensamiento del profesor*. 1987. Barcelona. Ediciones CEAC.
- Mc Neil, Linda. *Contradictions of Control*. 1988. Nueva York. Routledge.
- Munby, Hugh. "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales". En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. 1988. Alcoy, España. Marfil.
- Pérez Gómez, Angel. "El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica". En *Revista de Educación*. Nº 284. 1987.
- Pérez Gómez, Angel. "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado" en Aurelio Villa (coordinador). *Perspectivas y problemas de la función docente*. 1988. Madrid. Narcea S.A. de ediciones.
- Pope, Maureen. "Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje". En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. 1988. Alcoy, España. Marfil.
- Pozo, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 1989. Madrid. Morata.
- Shulman, Lec. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En Wittrock, Merlin. 1986. *La investigación de la enseñanza I*. 1989. Barcelona. Paidós-MEC.
- Smyth, John. "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula" *Revista de Educación* Nº 294. 1991.
- Tabachnick, Robert y Zeichner, Kenneth. "Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos". En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. 1988. Alcoy, España. Marfil.
- Terhart, Edwald. "Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?" En *Revista de Educación*. Nº 284. 1987.
- Trumbull, Deborah. "Envolving conceptions of teaching: reflections of one teacher". En *Curriculum Inquiry*, Vol. 25. Nº 2. 1990.
- Willinsky, John. "Getting personal and practical with personal practical knowledge". En *Curriculum Inquiry*. Vol 19. Nº 1989.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. 1987. Barcelona. Paidós.