

alusión Hameline, en el capítulo de Estrategias 1.

También es posible que no exista la disociación mencionada, que a lo sumo ésta se manifieste como un discurso que oculta, en última instancia, la complicidad entre el discurso de las instituciones y el de lo instituido.<sup>(5)</sup>

Por todo lo anterior, se sugiere "buscar una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que desarrollan algunos profesionales en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores" (Schon citado por Pérez Gómez p.134). Profundizaré más adelante qué significa esa epistemología de la práctica, como alternativa didáctica y curricular.

Pero, ¿cuál es el objetivo de estas reflexiones? Si se hace una relectura de los capítulos anteriores se desprende que la enseñanza constituye un eje que atraviesa, vertical y horizontal, subjetiva y objetivamente la vida del maestro, sus decisiones durante la planeación de los cursos, como en el mismo proceso interactivo; también su formación pedagógica inicial y la actual. Esto es así, con independencia del tipo de racionalidad que cada maestro construya en torno a su actividad de enseñante.<sup>(6)</sup>

Ahora bien, si la relectura se realiza desde un enfoque exclusivamente teórico considerando la Enseñanza -como objeto de estudio- la inquietud es otra: averiguar hasta qué punto *las teorizaciones sobre la docencia pueden ayudarnos a intepretar eventos tan complejos como los involucrados en ella*, tanto a nivel preactivo como interactivo, eventos, que de alguna manera fueron puestos en relevancia en Estrategias 1 y 2.

El problema no es nuevo, se sabe que el establecimiento de las relaciones entre la teoría y la práctica ha constituido desde siempre uno de los núcleos de interés más fuertes en cualquier campo científico o disciplinario. Entonces, ¿por qué no habría de ser así también en la enseñanza? La pregunta no es fácil de responder en este caso. Por un lado, existe unanimidad en los autores consultados por señalar el atraso, o casi inexistencia, de la relación -consciente, reflexiva- entre teoría y práctica en el campo de la enseñanza.

Así, Pérez Gómez (1985) señala que:

la práctica teórica ha sido más una especulación filosófica sobre fines y consideraciones globales acerca del sentido y valor antropológico, ético o religioso de la educación (evidentemente necesario) que un análisis y reflexión teórica sobre los fenómenos, factores y procesos que configuran la vida del aula (p. 96).

También, se observa el contraste existente entre los progresos

evidentes de los estudios sobre educación y la lentitud en la aplicación de sus aportaciones a la enseñanza actual. Al respecto es interesante volver a Piaget (1969) cuando externa su perplejidad por:

la desproporción que subsiste hoy (1969) tanto como en 1935 entre la inmensidad de los esfuerzos realizados y la ausencia de una renovación fundamental de los métodos, programas, de la situación misma de los problemas (p.9).

Otro autor (Avanzini, 1985) atribuye estos problemas a la función patogénica de la escuela, visible en lo arcaico de sus procedimientos de enseñanza. Desde esta última perspectiva, el problema radicaría en la práctica misma tal como es ideada y sostenida por la escuela, es decir, en la concepción de la enseñanza como actividad que desarrolla la institución.

A lo anterior, se agrega otra dificultad; ésta obedece a las posiciones que sobre la práctica y su relación con la teoría proyectan los ideólogos educativos, administradores, maestros e investigadores. Schwab (1964) formula dicha dificultad cuando explica:

El director de escuela adopta la posición de que el conocimiento práctico y el teórico son géneros no comunicantes, y de que sólo tiene importancia el práctico; el 'teórico' se convierte en un epíteto. Otros pedagogos afirman, en forma crítica, que todos y cada uno de los items

del conocimientos científico son inmediatamente aplicables á situaciones concretas y particulares (p. 20).

En conclusión: existen graves incomunicaciones entre la teoría y la práctica de la enseñanza en el terreno de la práctica, como entre la teoría y la práctica de la enseñanza en el terreno teórico; en el primer caso, por ignorancias, resistencias, o inadecuados esfuerzos administrativo-académicos de la escuela.<sup>(7)</sup> Esto puede llevar a desmerecer la teorización de la enseñanza y reducir la práctica a algo no conceptualizable, sólo "vivable". También en este caso se puede mitificar la teorización de la enseñanza, es decir, otorgarle "demasiada" complejidad al tema, de tal modo que se le mantenga apartado de la práctica de la enseñanza.

En el segundo caso, la práctica no es trabajada teóricamente, sino considerada una actividad a la que se le *aplican teorías* como un campo subordinado a éstas. Al omitirse la teorización de la práctica también se perjudica la misma teoría, pues se torna parcial, mecánica y descontextualizada de la realidad educativa.

## 1.2 La Didáctica

¿Hasta qué punto los problemas señalados afectan la Didáctica? Es decir, ¿hasta qué punto la determinan tanto a nivel teórico como práctico? La respuesta depende en gran medida de la

relación que establezcamos entre Enseñanza y Didáctica. En un sentido clásico, a esta disciplina se le define *como la ciencia y el arte de la enseñanza, de los métodos de instrucción*. En esta idea aparece la conocida asociación ente enseñanza y métodos.<sup>(8)</sup> Etimológicamente, la palabra Didáctica procede del griego didaskein (Nassif,1960) que significa *enseñar*. Si nos guiamos por sus procedencias etimológicas y culturales es pertinente tratar estos términos como sinónimos.

Las raíces son esclarecedoras en cuanto a la génesis de la Didáctica, como también lo es su desarrollo histórico, pues ilustran las vicisitudes del vínculo didáctica-enseñanza (didáctica-método, enseñanza-método).

Lo que sucede hoy en día es que si bien, por una parte se sigue sosteniendo de manera formal<sup>(10)</sup> aquel vínculo, por la otra, se construyen diversas redes de significado sobre la enseñanza, lo que lleva a preguntarse qué ocurre (no sólo) en esta actividad, sino qué sucede en la Didáctica y con su desarrollo. Considero que al elaborarse nuevos estudios e investigaciones desde distintas disciplinas, escuelas y paradigmas sobre la enseñanza, ésta 'desborda' la Didáctica, por las dificultades que tiene una teoría didáctica de absorber e integrar significados cada vez más complejos e interdisciplinarios sobre el acto de enseñar. "El planteamiento

epistemológico adquiere peculiar significación en el ámbito de la didáctica toda vez que la exigencia de conocer y a la vez regular y orientar la práctica parece complejizar su status científico" (Pérez Gómez 1985, p. 89). Es común asociar la exigencia de conocer a la necesidad de explicar, y la regulación de la práctica a la necesidad de prescribir.

Entonces: ¿la dificultad mencionada afecta, por igual, los aspectos *explicativos* y *prescriptivos*?, ¿puede afectar a uno y a otro no? ¿Se enriquece y complejiza lo explicativo (por diversos aportes e investigaciones), quedando como problema a resolver el aspecto de la regulación, de la normatividad? O de todas maneras: ¿también queda afectado el vínculo explicativo-prescriptivo, teoría-práctica?

Estos procesos permiten entender por qué la Didáctica, en estas tres últimas décadas, tiende a diluirse, con frecuencia, en abordajes hegemónicos por diversas disciplinas: desde la Sociología, Antropología, Psicología, Lingüística, hasta la Tecnología Educativa, en un intento de entender y dar respuestas a ciertos problemas asociados a la enseñanza, el aprendizaje y el aula.

Por ejemplo, en un libro escrito en los setentas, el autor (Angel D. Marquez) sostiene que:

La didáctica moderna se preocupa fundamentalmente por *el proceso del*

*aprender*. De allí que se la considere, no ya como "teoría de la enseñanza" sino como "una guía del aprendizaje". El educador moderno no enseña sino que *guía el aprendizaje* (p.33, 1978)

Es evidente que el autor otorga mayor relieve al factor psicológico como determinante de la enseñanza. O puede suceder, que no se advierta la complejidad del planteamiento didáctico en el contexto de las disciplinas antes mencionadas. Al respecto comenta Avanzini:

"son sobre todo aquellos que conducen investigaciones sobre la psicología, la lingüística o la programación, y que preconizan la neodirectividad, quienes suponen a veces, demasiado difusamente, que para obtener un trabajo, acabar con el desinterés o prevenir el fracaso, *basta con disponer de un procedimiento apropiado a la vez a la receptividad de los destinatarios y a la naturaleza de la disciplina estudiada*" (p.260) (el subrayado es mío).

También Gimeno Sacristán (1988) dice:

la razón reside en que la carencia de la teorización sobre la enseñanza, deja a la práctica de la misma y a la teorización sobre ella a merced de cualquier otro fundamento teórico; en este caso la teoría del aprendizaje (p. 469).

Aquí estaría presente el riesgo de dilución de la Didáctica. Quizás resulta obvio precisar, que los obstáculos presentes no invalidan la importancia que en la conceptualización de nuestra visión sobre la enseñanza tienen, sobre todo, las ciencias sociales y humanas. Tampoco hay que olvidar, el planteamiento sociocultural e institucional con relación a la enseñanza y que afecta de manera significativa el crecimiento posible de la Didáctica, en su doble dimensión explicativa/prescriptiva.

Un comentario de Olac Fuentes (1990) ejemplifica lo anterior:

Por abajo, en la entraña de la Universidad, las relaciones elementales de la enseñanza y los vínculos con el conocimiento permanecen inalterados, cristalizados en usos y costumbres que escapan a los decretos de la normatividad formal. Si hubiera que escoger un solo problema como materia de la reforma universitaria, ese debería ser el de la docencia. (p.12)

Así, por un lado nos enfrentamos a la situación descrita por Fuentes en la que el conglomerado de aspectos políticos e ideológicos, presentes en el espacio institucional de la universidad, poco favorecen una valoración -o revaloración- de la enseñanza como práctica socio-educativa. Por otro lado, en los terrenos teóricos y de la investigación, se realizan abordajes que no siempre propician aquellos estudios que sirvan para comprender y proponer alternativas en los campos de la enseñanza y el aprendizaje



universitarios. Al reafirmar aquí, que una *teoría de la enseñanza* tendrá que incluir estudios provenientes de otras disciplinas del conocimiento, se advierte la necesidad de que dicha teoría integre los aportes de aquellas disciplinas y construya relaciones entre esos aportes desde una perspectiva didáctica. Dice Gimeno Sacristán: "la clarificación y análisis de esos elementos procederá en buena parte de otras ciencias, pero sus relaciones sistemáticas deberán ser estudiadas en el marco teórico de la instrucción" (473).

La diferencia con otras disciplinas que se interesan por la enseñanza como objeto de conocimiento, es que aquéllas ejercen el análisis y la investigación sobre ésta sin una intención propositiva, o de orientación, respecto a la acción docente. *Por el contrario, la teoría didáctica es la teoría de la enseñanza pero en una dimensión doble, comprensiva<sup>(13)</sup> (explicativa) /propositiva, es decir, teórica-práctica.* [De aquí en más utilizaré el esquema *comprensión (explicación)* cada vez que haga referencia al aspecto teórico-científico de la Didáctica.]

Como se podrá advertir, ésta es una cuestión que no se soluciona con el mero traslado o aplicación de diversos aportes teóricos a la práctica. Parece que, la alternativa radica en realizar la elaboración conceptual de una teoría de la enseñanza (o teoría didáctica) que tome en cuenta las dos dimensiones mencionadas. Sin embargo, habrá que volver sobre esto a fin de no simplificar el planteo.

Ahora se puede entender por qué, a pesar de haberse incrementado<sup>(14)</sup> la teorización sobre la enseñanza, el campo prescriptivo de la práctica no observa una evolución aceptable, siendo notorio a nivel superior. Particularizando un poco más, esto puede atribuirse a:

### Desde un punto de vista socio-cultural y político

Escaso interés por los aspectos normativos (aún dentro de las demoninadas Ciencias de la Educación) debido al débil prestigio social de la enseñanza; a la índole, en gran medida, reproductora de los procesos educativos que explica la tendencia al status-quo; a la escasa -por ende- promoción de la investigación y poco entusiasmo de los investigadores por abundar en problemas vinculados a la docencia.

Hay que incorporar á este listado de causas, las tradiciones culturales de una sociedad respecto al vínculo entre conocimiento y acción (en la vida de la gente, en la ciencia y en la educación de esa sociedad) ¿Dentro de nuestra tradición cultural qué peso le otorgamos al conocimiento como componente de la acción? ¿Cuál es la importancia acordada al conocimiento-enseñanza dentro de la acción-enseñanza? ¿y a la inversa?

## Desde un punto de vista epistemológico

El desarrollo teórico, en las Ciencias de la Educación, no crea epistemológicamente, las relaciones teoría/práctica. Es decir, la teoría está en el campo de lo teórico pero no alcanza a la práctica, y ésta radica en el campo de la acción concreta pero no alcanza a la teoría<sup>(15)</sup>. Sin embargo, según Kemmis (1988)

no existe un vacío entre la teoría y la práctica como si ambos perteneciesen a dominios separados o de desarrollo diferente; por el contrario la *práctica educativa* entendiéndola como educativa siempre está enmarcada en una teoría, y la *teoría educativa* siempre nace de la lucha para entender la educación como actividad práctica; así teoría y práctica no son dominios distintos, sino partes constitutivas de lo que significa "educación" (los subrayados son míos) (p. 29.)

Para aclarar ambos términos, algunos autores (Schwab, 1969, Carr y Kemmis, 1988)<sup>(16)</sup> tomando como referente a Aristóteles<sup>(17)</sup> distinguen el *pensamiento práctico del pensamiento técnico*. Este responde a un conjunto de ideas (teóricas) y se atiene a ciertos medios para alcanzar los fines predeterminados.

El pensamiento práctico se refiere a *lo que debe hacerse*, más que a *cómo hacerse*. En la acción práctica los juicios morales son

decisivos. El pensamiento técnico se guía por un conjunto de reglas que deben ser aplicadas de una manera correcta para alcanzar las deseadas finalidades. Concretamente, lo anterior, se traduce en *hacer cosas*. Este hacer, ya sea algo sencillo o complejo y abstracto, *está guiado por la idea (o teoría) previa de lo que se quiere realizar*.

Por el contrario:

"bajo el punto de vista práctico los procesos educacionales no pueden contemplarse como sistemas de medios-fines en la que estos quedan totalmente claros y definidos, junto con las posibles alternativas (técnicas) que permiten alcanzarlos -los que asumen la perspectiva de la práctica creen que la influencia sólo puede ejercerse mediante la deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida de la clase-. La práctica no se deja reducir al control técnico" (Carr y Kemmis, 1988) (p. 53)

Lo que he desarrollado con anterioridad puede definirse como racionalidad técnica<sup>(18)</sup>, y racionalidad práctica, respectivamente. Considero sugerente, en el contexto de la racionalidad práctica, pensar a ésta como la conjunción del hacer y la reflexión sobre ese hacer, es decir una "práctica reflexiva".

Pérez Gómez (1988) siguiendo a Schon (1983) distingue un conjunto de conceptos para explicar cómo la acción va pasando por

una serie de procesos, a través de los cuales la práctica va tornándose más reflexiva.

El proceso descrito es necesario si se pretende encarar la actualización permanente, que demanda la formación del profesorado<sup>(19)</sup>. El hecho de que el maestro reflexione, en y sobre la acción, inaugura la posibilidad de que se convierta en un indagador de su práctica en el aula. Lo anterior permite *acercar los temas de la enseñanza y la didáctica al de la formación docente*. Es la posibilidad de establecer un vínculo entre lo comprensivo (explicativo) y lo prescriptivo en un proyecto de actualización de maestros, a través de la investigación-acción.<sup>(20)</sup>

De acuerdo con Carr y Kemmis:

En líneas generales la investigación-acción emancipatoria ofrece criterios para la evaluación de la práctica en relación con la comunicación, la toma de decisiones y las tareas de la educación. Suministra medios para que los maestros puedan organizarse a sí mismos en comunidades de investigadores, a fin de organizar su propia ilustración" (p. 230).

Según los autores citados, la índole de la actividad docente permite que los maestros desarrollen -simultáneamente- un proceso de *"autoreflexión crítica"* tanto en sus clases como en su desarrollo profesional; esto hace posible que, a través de la investigación-acción<sup>(21)</sup>, creen los marcos teóricos y de

investigación de su práctica docente.

Al respecto, los maestros de este estudio expresan en los relatos ideas como las siguientes:

**"A partir de la reflexión sobre la práctica existe la posibilidad de que algunas gentes se vayan confrontando".** Además depositan su confianza en la formación docente vinculada al proceso de investigación, cuando afirman: **"Estamos seguros que contribuirá grandemente a resolver y modificar con ella la actividad docente".**

Como se recordará, estas impresiones fueron vertidas en un período en el que los participantes consideraban que el programa de trabajo, que como equipo desarrollaban de manera autogestionaria, era muy enriquecedor para su proceso formativo en la línea curricular de psicopedagogía y didáctica. Sin embargo, las escasas condiciones de trabajo en lo que a tiempo disponible se refiere, aunadas a la índole epistemológica del objeto de estudio, la problemática del pedagogo y el nivel de desarrollo conceptual de los participantes en ese momento, constituyeron causales que explican las modalidades (alcances y límites) del acercamiento a la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción<sup>(22)</sup>. Con seguridad hay que profundizar más en los alcances y limitaciones, teóricos, ideológicos y metodológicos de algunas modalidades de trabajo, para articular, (de manera más

productiva y gratificante) la elaboración didáctica, a nivel superior, con la formación docente.

A fin de encontrarle mayores significados a las reflexiones anteriores, quisiera añadir algunas ideas puntuales que considero básicas para trabajar en torno a la didáctica y a la formación docente. Una de estas ideas básicas es que, quizás podamos transitar hacia otro punto si se acepta el *pluralismo teórico* en el abordaje de los problemas de la enseñanza, que clausura la búsqueda a priori de un *paradigma único* (perseguido, en el campo de la enseñanza, con la creencia -ilusoria- de que puede resolver su problema).

Schwab alentaba dentro de su concepción ecléctica las integraciones incómodas y pragmáticas. Para desechar expectativas futuras, tampoco hay que pensar que esta pluralidad es lo que antecede a lo que en el futuro será la única teoría verdadera, (Shulman, p.15).<sup>(23)</sup>

Es evidente que lo anterior no resuelve el problema de los aspectos teóricos de la Enseñanza y su práctica; ni el de una Didáctica tanto en su dimensión comprensiva (explicativa), como normativa.

Sin embargo, lo que externalizan los maestros en sus relatos indica que los aspectos, implícitos y explícitos, presentes en sus discursos no pueden ser absorbidos y recodificados a la luz de *una teoría o corriente de pensamiento*; por el contrario, conviene aceptar de entrada que "no hay un mundo real del aula, del aprendizaje y de la enseñanza, sino que hay muchos mundos reales quizá incorporados uno dentro del otro, quizá ocupando universos paralelos que interactúan entre sí" (Shulman 1989) (p.18)

Dependiendo tanto de los paradigmas utilizados, como de los intereses de los investigadores, se percibe que alguno de estos "universos" con sus eventos peculiares son iluminados más que otros en sus procesos de investigación.

En los relatos de los maestros de este estudio se atisba parte de lo que sugiere el párrafo anterior; son "pistas" que, según la lectura que se realice, pueden conducirnos a distintos tipos de interpretaciones de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, apoyándonos en diferentes disciplinas, paradigmas y métodos de investigación.

¿Es posible detectar cierta *unidad* dentro de esta diversidad?, ¿podemos aspirar a evidenciar, a través del desarrollo teórico, puntos de contacto en aquella pluralidad de los asuntos de la enseñanza y aprendizaje? ¿Esto facilitaría una *integración relativa* entre los aspectos comprensivos-explicativos



y los prescriptivos, dentro de una teoría didáctica? ¿o la ganancia radicaría en la detección de procesos "paralelos", sin conciliación y, a pesar de ello coexistentes en los eventos de la enseñanza en el aula?

Por lo mismo, ¿no tenemos la impresión de asistir a una puesta de dos realidades distintas aunque interconectadas en sus diferencias? ¿No hay momentos en que los participantes hablan de su "vivencia" del hecho educativo, "hablan de sí", y momentos en los que intentan explicar lo que sucede en el aula desde su saber *curricular-didáctico*?

Lo anterior puede traducirse en la presencia de dos lenguajes: el primero, referido a la relación interpersonal del maestro con los alumnos y al desarrollo de la vida en el aula (que para algunos autores constituye el currículo real, realidad escolar o enseñanza interactiva) (24), y el segundo referido tanto a las tareas académicas, el contenido de las materias, las estrategias de la enseñanza, como a las actividades de aprendizaje planeadas (en síntesis el curriculum formalizado).

Para Shulman los contenidos de "estas dos actuaciones" definen la esencia de la empresa educativa, es decir, *para qué sirven las escuelas*. (25) El autor completa esta postura al manifestar que esos mundos reales que conviven dentro del aula -como paralelos- constituyen un rompecabezas para los investigadores de la enseñanza (y agregaré, también para los

maestros...) pues no concuerdan, y con frecuencia, ignorando este funcionamiento se establecen relaciones y se realizan deducciones forzadas, cuando en realidad los principios que animan un nivel o segmento de la realidad áulica no operan de la misma manera en el otro.

Esto lleva a preguntarnos si no existirán también varias "didácticas". Quizás las didácticas del maestro se proyectan desde diversos "mundos reales" de modo que "conviven" distintas didácticas, es decir, *varios modos de comprender y abordar la enseñanza*, dependiendo en cuál de esos mundos reales se incluya el docente (desde la planeación de su enseñanza a la interacción con los alumnos en el salón de clase).

Así, es posible detectar *una(s) didáctica(s) implícita(s) en el curriculum formal* que se captan en los comentarios -de los maestros de este estudio- cuando se refieren a los objetivos de sus materias, a la articulación interna del plan de estudios, o a la planeación de actividades para sus alumnos.

Se percibe, además, *una(s) didáctica(s) surgida(s) de las interacciones maestro alumno* presente(s) en la diversas transacciones y reacomodaciones producidas en el salón de clase y contextualizadas por otro tipo de intercambios desarrollados en la institución. El curriculum real o realidad escolar corresponde a esta descripción.

Por último, aunque interconectada con las anteriores, emerge una *didáctica(s) proyectada(s) por el curriculum personal del maestro* -su curriculum de vida, estilo...r. Aludimos al enseñante-persona, a su sí mismo. (26)

El maestro es el que le otorga significado a estas "didácticas", que por otra parte no podrían existir sin esos significados creados por el docente. Pero, esto no es sólo una cuestión de ideosincracia personal, puesto que son muchos los factores en juego los que, en gran medida, condicionan el tejido de los significados que crea el maestro: institucionales, culturales, profesionales, características de la racionalidad técnica y práctica en un grupo académico...

De todas maneras, resulta esclarecedor analizar qué dice (o hace) el maestro ya sea que en un instante se enfoque a formalizar aspectos específicos de la programación didáctica que, en otro, se encuentre abocado a crear soluciones imprevistas a problemas derivados de algún conocimiento específico en la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje; o que, en otras circunstancias, tenga que encontrar alguna estrategia para acercarse emocionalmente al alumno y atenuar las ansiedades de ambos. Estos tres momentos de la práctica de un maestro que muchas veces coexisten, aunque no por fuerza son complementarios, revelan la presencia de estas "didácticas" a las que hago mención.

¿Existen alternativas en la elaboración didáctica que, de alguna manera, incorporen las reflexiones anteriores?:

• Una propuesta didáctica, centrada con exclusividad en *la dimensión prescriptiva* puede obviar aspectos relacionados con los contenidos, sacrificar aportes importantes de diversas teorías y reducir<sup>(27)</sup> "el método" a su expresión instrumental, más limitada (¿que pasaría entonces con aquellas "didácticas" señaladas en los párrafos anteriores?). Por otra parte, esta perspectiva tan ligada a las acciones cotidianas del maestro puede -sin embargo- conducir a una propuesta sobre la práctica de la enseñanza, estrecha y sin fundamentos.

• La alternativa didáctica que pretende integrar *las dimensiones explicativa*<sup>(28)</sup>*prescriptiva* se enfrenta al problema de construir elaboraciones teóricas sobre la Enseñanza, con el riesgo de que en dicha elaboración la enseñanza se le "escape" a la práctica; en otras palabras, que la enseñanza se convierta en un depósito de transferencias (a veces forzadas) realizadas desde una teoría "científica" de la enseñanza, que tiene sus propios problemas epistemológicos y de articulación interna.<sup>(29)</sup> Aquí pueden operar también los reduccionismos, dependiendo del paradigma y el campo disciplinario que hegemonice dicha teoría de la enseñanza. Es notable, al respecto, el ejemplo de la Psicología y su influencia durante muchos años sobre el discurso didáctico.

• Otras alternativas didácticas estarían ligadas a una *redefinición de lo que se entiende por la práctica*, ya no como mero depósito de la teoría, ni como ejercicio escindido e independiente de ésta, sino conceptualizado y vivido como un proceso en el que hay que:

A. Ponderar juicios y decisiones ("las artes de la práctica", consideradas como las artes del argumento moral y político). El tema aquí presente es el de las finalidades del programa de acción, que no se reduce a una mera formulación de objetivos (al estilo del modelo medios-fines) pues tiene que existir una intencionalidad y disposición en los hombres a mejorar, cambiar... la realidad, aunque el proyecto tenga limitaciones asumidas <sup>(30)</sup>,

B. Ampliar el marco comprensivo (explicar, interpretar, identificar) de lo que es la enseñanza y sus componentes, tanto a nivel preactivo como interactivo. Realizar una incorporación de paradigmas y disciplinas que conceptualicen la educación, los profesores, los aprendices, la sociedad y la cultura; ampliar también el marco comprensivo de los acercamientos metodológicos en la investigación de la enseñanza. <sup>(31)</sup> Pero esa "incorporación" a la que me refiero supone construir previo (o simultáneo) *un pensamiento pedagógico sobre la educación* (y sobre la enseñanza). Tal pensamiento pedagógico constituiría

un eje que al mismo tiempo que se alimenta de diversos campos del conocimiento, les aporta un nuevo significado (desde esa perspectiva pedagógica).

En este apartado conviene, de nueva cuenta, formular algunas precisiones para elaborar aquel marco comprensivo,<sup>(32)</sup> -en materia educativa- desde otra perspectiva, lo que debe entenderse por marco comprensivo, en materia educativa; es decir apuntar hacia las elaboraciones necesarias con una mentalidad distinta.

Al respecto explica Kemmis (1988):

Hace 30 años se creía comúnmente que la educación era un tipo de campo mixto que requería el estudio interdisciplinar, dependiendo sus propios logros de los que se produjeran en disciplinas "básicas" tales como psicología, sociología, economía, historia y filosofía. Sin embargo, hoy día hay menos confianza en que los avances en esas parcelas de conocimiento propicien progresos correlativos en su comprensión de la educación. Del mismo modo, en la actualidad se confía menos en que la psicología de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación o la filosofía de la educación, en cuanto disciplinas "aplicadas", puedan proporcionar respuestas coherentes e integradoras a los problemas que surgen en la teoría y prácticas educativas, dado que la educación es un terreno práctico, socialmente construido, históricamente

formado, y sus problemas no son separables en, o reducibles a, problemas de aplicación de saberes especializados desarrollados por las disciplinas "paternas", "puras" (p. 13-14).

**C. Convertir la práctica (reflexionada) en un eje determinante** que incorpora la actitud ético-política (señalada en el apartado a), el marco comprensivo (identificado en el apartado b), y las *perspectivas/ estrategias* de los maestros en función de sus historias personales/colectivas; la disciplina de estudio en la que trabajan (y se actualizan); su práctica profesional/social ... Estos puntos son cruciales *para crear un modelo comprensivo(explicativo) /prescriptivo en la Didáctica*. Son ideas que conducen a un replanteo de las relaciones teoría-práctica en el marco socio/institucional,  $\mathbb{E}$  curricular/didáctico, y de investigación. Al respecto cito a Kemmis (1988):

el problema general de la relación entre teoría y práctica se ha planteado de un modo nuevo que no contempla en primer término las funciones de la teoría como fuente de prescripciones para la práctica (teoría-práctica) o que la práctica sea considerada prioritariamente como fuente para las teorías (práctica-teoría). Las nuevas formas de plantear los problemas de la teoría y de la práctica ofrecen caminos más reflexivos y mutuamente constitutivos de entender la relación (teoría-práctico) en cuanto históricamente formada, socialmente

**construida y práctica (p. 15).**

**Para concluir, la interpretación de la experiencia de los maestros, incluidos en este estudio, a partir de lo que ellos manifiestan, más las reflexiones construidas en torno a dicho suceso, posibilitan ciertas observaciones:**

- Son necesarios los valores éticos, políticos, de compromiso con un programa de acción institucional/grupal, por más modesto que éste sea, para producir ciertos cambios en la enseñanza.**
- Para que los programas de tipo participativo, democrático, prosperen son necesarias ciertas condiciones de trabajo material, espacial y temporal.**
- Es fundamental un trabajo colectivo (pero también individual) de introspección, de diálogo y estudio sobre la dimensión objetivo/subjetivo en los procesos de enseñanza, a fin de elaborar una alternativa en la formación docente. Por ejemplo, los encuadres participativos, de investigación-acción, o similares, sin trabajo intelectual y disciplina por parte de los integrantes, se convierten en eventos en los que “lo subjetivo” se degrada al no confrontarse con otras posiciones, sectores o documentos, en fin, se convierte en un mero “sentir” estéril e improductivo.**
- Hay que revisar ciertas tradiciones intelectuales que nos**



empujan a manipular la ideas (en general, el conocimiento científico) en términos de “explicación”, “deducción”, “aplicación”, lo que determina, aunado a otros factores,<sup>(33)</sup> *que la práctica de constitución de una Didáctica, a nivel superior, se vuelva sofocante y ficticia*, pues en el afán derivativo por desprender de la teoría las normas para la acción no se enriquece la producción teórica, ni mucho menos la práctica de la enseñanza (incluidos todos sus componentes idiosincráticos de prescripción y orientación). Existe una tendencia de los pedagogos (en general, de los profesionales de la educación) a *pretender tener una Didáctica antes de hacerla*; por ejemplo, querer fijar a priori ciertos fundamentos científicos para la Didáctica, cuando es notable la ausencia de investigación sobre la enseñanza desde una perspectiva “didáctica... Considero que esta manera de pensar/abordar el asunto en cuestión incide, de manera importante, en el pensar/abordar los programas de formación docente y su desarrollo.

- Es difícil redefinir el vínculo teoría-práctica tanto en lo teórico, como en lo práctico, pues esto exige una reflexión en la acción y sobre la acción; por otra parte, la acción no sólo se nutre de la propia práctica (conocimiento en la acción) cotidiana del maestro y de sus perspectiva al respecto, sino también *de un trabajo intelectual en distintos campos del conocimiento*, incluidos en la formación docente; *de unas finalidades definidas -consecuentemente- y a redefinir*; de un compromiso con el proyecto que se “va haciendo y rehaciendo”; *de ciertos grados de*

*autonomía* para tomar decisiones, de modo que el grupo de docentes "se perciba" en un ejercicio de gestión educativa, lo más democrática posible. Por último, es necesario hacer transacciones entre lo que se quiere y se puede, aceptar aportes de técnicos y especialistas..., pero sobre la base de un esquema-proyecto educativo que los maestros van recreando, a través de los procesos ya señalados.

## Notas.

1.- En este trabajo, dada la índole del material etnográfico me interesan las estrategias de los docentes. Ello no excluye el hecho que también los estudiantes tienen sus estrategias de aprendizaje, que ameritan ser investigadas.

2.-¿Los maestros que cuentan con una “carrera pedagógica” presentan peculiaridades emocionales, cognitivas y de enseñanza que los diferencian de otros maestros no-pedagogos? Sería interesante realizar una investigación al respecto.

3.- De estas reflexiones no se debe derivar una escisión entre estos dos aspectos simplemente se hace un deslinde para facilitar el análisis; de allí que me refiera a Estrategias 1 y Estrategias 2.

4.- Según Pérez Gómez: “la racionalidad técnica es una concepción epistemológica de la práctica, heredada del positivismo”. (p.129)

“Según el modelo de *racionalidad técnica* la actividad del profesional es más bien una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas”. (p.129)

Por otra parte la *racionalidad práctica*: “concibe al profesor como un práctico autónomo, como un artista, que reflexiona, toma decisiones y crea durante su propia intervención. (p.140, 1988)

5.- El fragmento de las páginas 101-105 en este trabajo, revela de manera caleidoscópica estos procesos diferentes, a veces, en los maestros.

6.- Como si la enseñanza representara una *gran estrategia... de vida y profesión, en los maestros.*

7.- Con el término *escuela* estoy englobando administradores, maestros y alumnos.

8.- Cuando Avanzini(1985) discurre sobre la Didáctica se refiere al *método*, pero con una concepción amplia del mismo. Dice al respecto: “un método, en primer lugar es indisociable de una finalidad original. Por ello

su aceptación o rechazo es más de orden axiológico, vinculado a una cultura que de orden técnico o táctico; es en segundo lugar, indisociable de los conocimientos, dependiente de la estructuración intrínseca de los contenidos del plan de estudio; en tercer lugar está ligado a la representación psicológica del alumno” (p. 22) Lo anterior le hará afirmar que el método no es sinónimo de procedimientos, “lejos de reducirse a ellos, el método es la unidad de su multiplicidad” (p. 22).

Para este autor la crisis de la Didáctica estaría vinculada a las redefiniciones de sus tres componentes básicos. Es decir, tanto las finalidades como las disciplinas del conocimiento y la concepción psicológica sobre el aprendiz, han atravesado, y atraviesan, grandes cambios que por una parte tienen que ver con el desarrollo de los conocimientos, pero que también se relacionan con los cambios políticos y sociales habidos con relación al vínculo escuela-sociedad.

9.- Al respecto son esclarecedores: Abbagnano y Visalberghi. Historia de la Pedagogía, 1987. p.813; pp121-123; pp.298-307.

Avanzini, Guy. La Pedagogía en el siglo XX, 1982 pp. 341-371.

Nassif, R. Pedagogía General 1972, pp80-82 161-166

Sanvicens, A. Introducción a la Pedagogía 1984. pp. 202, 204, 227, 253.

Piaget, J. Psicología y Pedagogía, 1980 (séptima edición) pp53-111.

10.- Hay que admitir que a veces, tampoco se sostiene *formalmente* pues se prefiere hablar más de Tecnología que de Didáctica; por ejemplo dice Sarramona: “la introducción de la concepción tecnológica en la Pedagogía que proporcionaría la síntesis entre lo especulativo y lo práctico, ha llevado a algunos autores a calificarla como ciencia tecnológica” (p222. 1987, 2da. edición).

11.- Dice Fuentes: “Ni la democratización, ni la reorganización funcional ni siquiera la recuperación financiera tienen sentido en una institución en la cual la enseñanza está caracterizada por la mediocridad y la desintegración” (p. 12)

12.-También acota Avanzini: “sin un régimen propicio unos procedimientos previamente definidos quedan como laterales, pero, sin un modelo apropiado, un régimen permanece incapaz de cambiar la escuela” (p. 290).

13.- Los dos conceptos, *comprensión y explicación*, remiten a una polémica epistemológica y metodológica, relativa a dos maneras de acercarse al conocimiento. La posición comprensiva, hermenéutica, interpretativa, elabora una postura alternativa (a la positivista) para las ciencias sociales y humanísticas.

Una idea central (de Dilthey) para justificar la postura comprensiva es que el objeto de estudio de esas disciplinas es el *mundo del hombre* algo que es producto histórico del hombre. De allí que sostenga que la *comprensión* (Verstehen) es el método para captar la intencionalidad de las acciones humanas. Por otra parte el concepto de *explicación* (Erklaren) se utiliza en el sentido de una respuesta a algo que es causa de un fenómeno.

Según Goldman entiende la comprensión como “descripción de las relaciones esenciales que vinculan los elementos de una estructura y como esclarecimiento de la funcionalidad óptima de ésta”.

*“La descripción comprensiva de la génesis de una estructura global posee una función explicativa para el estudio del devenir y de las transformaciones de las estructuras parciales que forman parte de él. Comprensión y explicación sólo son, pues, dentro de esta perspectiva un solo y mismo proceso intelectual relacionado con dos grupos de referencia diferentes: el de una estructura englobante y una estructura englobada”* (p.80)

Considero que puede ser interesante desarrollar esta idea de Goldman sobre el vínculo entre “lo comprensivo” y “lo explicativo” por ello lo incorporo a mi análisis sobre la dimensión teórica de la Didáctica.

14.- Este incremento se ha realizado, hasta el momento, desde la investigación en otras disciplinas, sobre todo provenientes de las ciencias sociales.

15.- Según Carr y Kemmis (1988): “la separación epistemológica entre la teoría y la práctica tiene su correlato social en la separación entre investigadores educativos y diseñadores de la política, por una parte, y los prácticos de la educación por otra”. (p.225)

16.- Para Carr y Kemmis (1988) : “subsiste la cuestión del paso de la idea

de una teoría social crítica a su realización concreta. Para la teoría educativa, el problema estriba en articular un campo de la investigación educativa que pudiera realizar las metas y los propósitos emancipadores característicos de una ciencia social crítica". (p. 163)

17.- *Arte*: es la traducción de la voz griega *techné* y hace referencia a todas las formas del conocimiento práctico.

*Prudencia o Sabiduría práctica*, hace referencia a otro tipo de conocimiento práctico; a un saber actuar guiado por lo moral para nuestro bien y el de los otros. Los griegos le llamaban *phronesis*.

Así, un tipo de conocimiento práctico es el específico de las artes, de las destrezas, de la realización (*poiesis*), y el otro es la capacidad de actuar en forma correcta y sensata en la vida (*Praxis*). La *praxis* está más orientada al saber-actuar que al saber-hacer.

Mientras que *el conocimiento técnico* guía la acción, pero no es modificado por ella, pues no tiende a producir cambio de expectativas o cambios sociales o éticos; la *praxis* se guía por una actitud moral y esto determina que se revisen y modifiquen *tanto la acción como las ideas y conocimiento involucrados en ella*. Es decir, que tanto las ideas como la misma acción son susceptibles de modificarse. (Cfr. Fulliat, O. 1983 pp.19-22. Adler, M. 1989 pp.113-116). Para un desarrollo amplio y actual del concepto de *praxis*, es necesario consultar a J. Habermas (Teoría y Praxis, Buenos Aires 1966).

18.- Razón instrumental (*o subjetiva*) "según los teóricos críticos es la razón típica de la racionalidad científica-técnica. Responde a la pregunta por los medios adecuados para lograr un fin determinando, pero no se interroga acerca de este fin (esto sería objeto de la razón *objetiva o valorativa*)

En la tradición occidental *la razón* ha sido vista desde Platón y Aristóteles con dos dimensiones: ratio e intellectus -razón y entendimiento- (Kant). Esprit de finesse y esprit de la geometrie (Pascal). Racionalidad orientada a los valores y racionalidad orientada a los medios (Weber). En lo que se insiste desde Weber es en el creciente dominio de la racionalidad de los medios o instrumentos en la sociedad industrial moderna". (Mardones y Ursúa 1982 p. 252).

19.- De acuerdo con Honoré B. (1980) *la formación* alude a la capacidad de transformar en experiencias significativas aquellos sucesos cotidianos “generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”.

20.- No hay que excluir otros abordajes en la investigación de la enseñanza que paralela a la investigación-acción, previa, o posteriormente se desarrollen. Dentro de un proyecto global de investigación se pueden incluir una combinación de modalidades y enfoques: estudios de caso, estudios diagnósticos, proyectos de seguimiento metodológico en el salón de clase...

21.- “La investigación acción es una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas” (Carr y Kemmis 1988, p. 174)

22.- Las descripciones realizadas en el capítulo etnográfico como los fragmentos incorporados en los restantes capítulos, reflejan en alguna medida, los argumentos enunciados.

23.- Es una expresión de Feyerabend, citado por Shulman.

24.- “Lo específico del plan de estudios es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde su fundamentación explícita e implícita hasta la última operación que pretende ponerla en práctica, pasando por una estructura académica, administrativa legal y financiera. Lo específico de la realidad curricular es “lo otro”, “lo que no está documentado”, lo que se da más allá, en vez de o a pesar de la estructura del plan” (Glazman R. y De Ibarrola, M. 1987. p.281)

25.- Shulman trata de manera equivalente algunos términos, por ello se refiere a *dos realidades* o *dos lenguajes*, o *dos actuaciones*, como ideas sinónimas.

26.- Winnicott, D. W. diferenció el “falso sí mismo del auténtico”. Ver *Objetos y fenómenos transicionales. Estudio de la primera posesión “no yo”* (1954).

27.- Aquí se estaría olvidando el planteo de Avanzini referido a aquellos aspectos indisociables del método (didáctica: finalidades, contenidos de conocimiento y representación psicológica del aprendiz).

28.- Poner el énfasis en el factor *explicativo* puede suponer de manera inconsciente, una concepción de *ciencia aplicada* que no favorezca la relación teoría-práctica, tal como la vengo desarrollando en este trabajo.

29. La *teoría* se considera desde el punto de vista *positivista* como una fuente de principios neutrales a través de los cuales se obtiene una guía para la acción correcta y eficiente; una vez que se ha tomado la decisión sobre cuales son los objetivos que animaran la acción, pueden considerarse como prescripciones para la misma, seleccionándose los medios más correctos para lograr dicho fin.

30.- Este es un aspecto muy complejo, social y políticamente, para desarrollar en este trabajo con amplitud.

31.- Se recomienda la lectura de Glazman, R. La Universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia. Ed. México. SEP El Caballito, 1988. Capítulo II

32.- Considero que no es deseable que este *marco comprensivo*, en materia educativa, siga operando "desde fuera" de la Pedagogía, como una especie de "árbol de la sabiduría" al cual acuden los pedagogos para obtener los frutos e incorporarlos a alguna teorización sobre la enseñanza, y de allí traducirlos, a su vez, a la práctica (a veces sin siquiera la mediación de "esa" teorización sobre la enseñanza).

Lo anterior tiene su lógica puesto que ha sido (y es) fructífero el avance de conocimientos científicos y técnicos provenientes de distintas disciplinas, sin embargo pareciera que a esos avances les falta "algo" -quizá, la redefinición de qué es *lo educativo*- para que con seguridad los aportes científicos, humanísticos, tecnológicos y artísticos sean asimilados, y no meramente superpuestos o agregados.

33.- Factores condicionantes como por ejemplo los institucionales, con sus estilos de trabajo académico, administrativo y de investigación.



## BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. y Visalberghi. **Historia de la Pedagogía.** México. FCE, 1964 .
- Abraham, A. y colaboradores. **El enseñante es también una persona.** Ed. Barcelona, España. Gedisa, 1986. pp. 21-29.
- Adler, M. **La Búsqueda de la Sabiduría.** Ed. México, Grijalbo, 1986.
- Angulo Rasco, J.F. **Hacia una Nueva Racionalidad Educativa: La Enseñanza como Práctica** (mimeo) Ed. Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización.
- Antinori, Dora. **La Didáctica** (mimeo) Ed. Monterrey, México, 1990.
- Apple, M. **Ideología y Currículo.** Ed. Madrid, España, Akal, 1986.
- Ardoino, J. **Introducción. La instrucción, una actividad intencionada.** Ed. Madrid, España, Narcea, 1981.
- Ausubel, D. "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". (pp.211-251) **La Educación y la Estructura del Conocimiento.** S. Elam (comp). Ed. Argentina, El Ateneo, 1973.
- Ausubel, D. y colaboradores. **Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo.** Ed. México, Trillas, 2da. reimpresión, 1987.
- Avanzini, G. **La Pedagogía en el Siglo XX.** Ed. Madrid, Narcea, 1982.

- Avanzini, G. **Inmovilismo e Innovación en la Escuela**. Ed. Barcelona, España, Oikos-Tau, 1985.

✓ Becerra, G. Garrido, M.R. Romo, R.M. **El aula universitaria: Lugar de observación**. Ed. Monterrey, México. Facultad de filosofía y Letras, Cuadernos del Unicornio, 1985.

- Bellack, A. "La estructura del conocimiento y el currículo" (pp. 253-266). **La Educación y la Estructura del Conocimiento**. S. Elam. (comp), Ed. Argentina, El Ateneo, 1973.

-Biddle, B y Anderson, D. "Teorías, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza". (pp95-129) **La investigación de la enseñanza, I, enfoques, teorías y métodos**. Ed. Barcelona, España. Paidós/MEC, 1989.

✓ Bruner, J. **Hacia una Teoría de la Instrucción**. Ed. México, manuales UTEHA, número 373, 1972.

- Bruner, J. **Realidad Mental y Mundos Posibles**, Ed. Barcelona, España, 1988.

- Casarini, M. **Investigación Educativa: Algunas Reflexiones** (pp.3-12) Ed. Monterrey, México; Facultad de Filosofía y Letras, Cuadernos del Unicornio, número 10, 1990.

- Carr, W. y Kemmis, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Ed. Barcelona, España. Martínez Roca, 1988.

- Clark, C.: "Procesos de Pensamiento de los Docentes" **La Investigación de la Enseñanza, III Profesores y Alumnos**. Ed. Barcelona, España, Paidós, 1990, pp 444-531.

- Coll, César. **Psicología y Curriculum**. Ed. Barcelona, España, Laia, Cuadernos de Pedagogía, 4a. edición, 1989.

- Delamont, S. **La Interacción Didáctica**, Ed. Madrid,

España, Cincel-Kapeluz, 1985.

- Ducros, P. "La enseñanza, una dinámica de sistemas". **El enseñante es también una persona**. Ada Abraham, Ed. barcelona, España, Gedisa, 1986, pp. 173-179.

- Edwards, D. y Mercer, N. **El Conocimiento Compartido**. Ed. Barcelona, España, Temas de Educación, Paidós/MEC, 1988.

- Esteve, J. M. **Profesores en Conflicto**. Ed. Madrid, España, Narcea, 1984.

Fenstermacher, G. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". **La Investigación de la Enseñanza**, I M. Wittrock (comp). Ed. Barcelona, España, Paidós/MEC, 1989, pp. 150-176.

- Fuentes, O. **La Reforma Universitaria**. Ed. México, Rev. Nexos, mayo, 1990.

- Fullat, O. **Filosofías de la educación**. Ed. Barcelona, España, CEAC, 3era, edición, 1983.

- Gimeno Sacristán, J. "La Integración de la teoría de aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza". **Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza**, Angel Pérez Gómez y Julián Alvarez (comps) Ed. México, FCE, 1988, pp. 465-499.

- Gimeno Sacristán, J. **El Curriculum, una Reflexión Sobre la Práctica**. Ed. Madrid, España, 2a. edición, 1989.

- Glazman, R. e Ibarrola, María de. **Planes de Estudios Propuesta Institucional y Realidad Curricular**. Ed. México, Nueva Imagen, 1987.

- Glazman, R. **La Universidad Pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia**. Ed. México, SEP/El caballito,

1988.

- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. **Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa**. Ed. Madrid, España, Morata, 1988.

- Goldman, L. "Epistemología de la Sociología", **Epistemología de las Ciencias Humanas**. Jean Piaget (comp) Ed. Buenos Aires, Argentina, Proteo, 1972, pp. 66-86.

- Guba, E. "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista"- **La Enseñanza: su Teoría y su Práctica**, J. Gimeno S y A. Pérez G. (comps) Ed. Madrid, España, Akal, 2da, edición, 1985.

-Hameline, D. **La Instrucción, una actividad intencionada**. Ed. Madrid, España, Narcea, 1981.

¿ Honoré, B. **Para una Teoría de la Formación**. Ed. Madrid, España, Narcea, 1980.

¿ Huberman, M. y Schpiro, A. "Ciclo de vida y enseñanza". **El enseñante es también una persona**. Ada Abraham, Ed. barcelona, España, Gedisa, 1986, pp. 41-43.

- Jackson, Ph. **La Vida en las Aulas**. Ed. Madrid, España. Marova, 1975.

- Kemmis, S. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Ed. Madrid, España, Morata, 1988.

- Mardones, J. M. y Ursúa, N. **Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales**, Ed. Barcelona, España, Fontamara, 1982.

-Márquez, A. **Didáctica y Psicología operatoria**. Ed. Argentina, Humanitas, 1978.

- Mayer, R. **Pensamientos, resolución de problemas y cognición**. Ed. Barcelona, España, Paidós, 1986.

- Moyne, A. "La vida emocional del docente y su papel". **El enseñante es también una persona**. Ada Abraham, Ed. Barcelona, España, Gedisa, 1986, pp. 30-38.

‡ Nassif, R. **Pedagogía General**. Ed. Buenos Aires, Argentina, Kapeluz, 1972.

- Nisbet, J. "Investigación educativa: el momento actual". **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. N. B. Duckrell y D. Hamilton (comps) Ed. Madrid, España. Narcea, 1983.

- Novak, J. **Teoría y Práctica de la Educación**. Ed. Madrid, España, Alianza Editorial, 1982.

- Pérez Gómez, A. "La investigación didáctica: modelos y perspectivas". **La Enseñanza: Su Teoría y Su Práctica**, Pérez Gómez A y Gimeno Sacristán, J (comps) Ed. Madrid, España, Akal, 1985, pp. 87-93.

- Pérez Gómez, A. "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". **Perspectivas de la función docente (autores varios) II Congreso Mundial Vasco**. Ed. Madrid, España, Narcea, 1988.

- Phenix, Ph. "La arquitectura del conocimiento". **La Educación y la Estructura del conocimiento**, S. Elam. (comp) Ed. Argentina, El Ateneo, 1973, pp. 39-67.

- Piaget, J. **Psicología y Pedagogía**. Ed. Barcelona, España, 7a. ed. 1980.

Piveteau, J. "Enseñar, ¿Vocación o martirio?" **El sujeto de la educación**, D. Hameline et al. Ed. Argentina, Guadalupe, Biblioteca Pedagógica, 1984 pp. 137-151.

- Popkewitz, Th. "Los valores latentes del curriculum

**centrado en las disciplinas". La enseñanza: su teoría y su práctica, Pérez Gómez A y Gimeno Sacristan, J (comps) Ed. Madrid, España, Akal, 1985, pp. 306-321.**

**- Pozo, J, I. Teorías cognitvas del aprendizaje, Ed. Madrid, España, Morata, 1989.**

**- Remedi, E. "Racionalidad y curriculum. Deconstrucción de un modelo". Curriculum, racionalidad y conocimiento, Monique Landesman (comp) Ed. Culiacán, Sin, México. Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988. pp. 43-157.**

**- Sarramona, J. "Tecnología y Educación". Introducción a la Pedagogía, A Sanvicens (comp) Ed. Barcelona, España, Barcarola, 1984, pp. 199-225.**

**- Schavelson, R. y P. Stern. "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, tus juicios, decisiones y conducta". La enseñanza: su teoría y su práctica, Pérez Gómez A y Gimeno Sacristan, J (comps) Ed. Madrid, España, Akal, 1985, pp.372-417.**

**- Schwab, J. Un enfoque práctico para la planificación del currículo. Ed. Argentina, Buenos Aires, El Ateneo, 1974.**

**- Schwab, J. "Problemas, tópicos y puntos en discusión". La educación y la estructura del conocimiento, S. Elam (comp) Ed. Buenos Aires, Argentina, el Ateneo, 1973, pp. 1-38.**

**- Shulman, L. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea". La investigación de la enseñanza, I Enfoques teoría y métodos. Ed. Barcelona, España, Paidós/MEC 1989. pp. 9-91.**

- Stenhouse, L. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Ed. Madrid, España, Morata, 2da. ed. 1987.

- Stenhouse, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Ed. Madrid, España, Morata, 1987.

-Walker, R. **Métodos de investigación para el profesorado,** Ed. Madrid, España, Morata, 1989.

- Wittrock, M. "Procesos de pensamiento de los alumnos". **La investigación de la enseñanza. III Profesores y alumnos,** M. Wittrock (comp) Ed. Barcelona, España, Paidós/MEC, 1990. pp. 544-585.

- Winnicott, D. W. "Objetos y fenómenos transaccionales. Estudio de la primera posesión "no yo" ( 1954) **Escritos de Pediatría y Psicoanálisis.** Ed. Barcelona, España, Laia, 1979.

- Woods, P. **La escuela por dentro.** Ed. Barcelona, España, Paidós/MEC. 1a. reimpresión,1989.



