

E S T U D I O S

¿TECNICOS O BANDIDOS SOCIALES? ALGUNOS ASPECTOS MORALES Y POLITICOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANTHONY HARTNETT Y MICHAEL NAISH (*)

«El profesor explicó a los niños que los buenos párvulos eran callados y cooperantes. Una mañana, una niña llevó a la escuela dos muñecas de trapo y las sentó en su asiento. Durante el primer período de clase en grupo amplio, el profesor se refirió a ellas diciendo: '¡La Andrajosa Ann y el Andrajoso Andy qué bien ayudan!: No han dicho una sola palabra en toda la mañana'». (Citado por Apple, 1977, p. 350).

«Chewie palmoteó a Luke en la espalda con tanto entusiasmo, que casi lo derriba. Sólo Threepio estaba triste. Su pequeño amigo Artoo había quedado muy malparado por uno de los disparos de la nave de Luke.

'Artoo', exclamó, ¿puedes oirme?. Quiero que estés bien'. Aseguraron a Threepio que Artoo sólo necesitaría unos pocos circuitos nuevos. Estaría otra vez en funcionamiento en nada de tiempo». (*Star Wars Story Book*, 1978).

«La analogía del aprendiz en clase con un 'dispositivo procesador de información de capacidad limitada' [...] parece ser un modelo con limitaciones tan graves que podríamos contemplar su adopción para inculcar destrezas elementales, pero no para la 'educación'». (Desforges y McNamara, 1977).

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años hemos estado interesados en tres amplios aspectos de la formación del profesorado. El primero de ellos se refiere a las relaciones entre la teoría y la práctica de la educación, y en especial, al déficit existente entre lo que los enseñantes con frecuencia esperan de la teoría y lo que razonablemente se les puede ofrecer (Naish y Hartnett, 1975; Hartnett y Naish, 1976). El segundo aspecto es el de la metamorfosis que experimenta el trabajo académico en su trayecto desde su génesis hasta el mundo de la teoría y práctica educativas (Barrat, 1974; Hartnett y Naish, 1976; P. Taylor, 1978). El tercer aspecto trata del papel del

(*) Universidad de Liverpool.

sistema educativo tanto de sistema de recepción como de sistema de producción de teorías, ideas e ideologías. Surgen en este contexto cuestiones sobre intentos de compensar el déficit antes citado mediante la creación de pseudo-conocimiento y de la ideología (Hartnett y Naish, 1977; Hartnett y Naish, 1978; P. Taylor, 1978).

Este capítulo, que es de índole especulativa, plantea algunas cuestiones preliminares relativas a la profesionalidad de los profesores, a la luz de los trabajos antes citados. Su intención básica es sugerir cuatro formas de ver la formación de profesores, llamadas *perspectivas*; las perspectivas se han titulado así: 'ideológica', 'tecnológica', 'de oficio' y 'crítica'. Aunque son diferentes entre sí, cualquier programa de formación del profesorado puede contener elementos de más de una de estas perspectivas.

Las perspectivas se diferencian entre sí según las respuestas que aporten a tres interrogantes: el primero se centra en la naturaleza de la educación, sus objetivos y metas y el problema de los intereses de 'clientes'; el segundo, en la índole y alcance del conocimiento al que los profesores y otras personas pueden (o creen que pueden) recurrir para ayudarlos en su labor; y el tercer interrogante es el de la legitimación profesional. Estudiaremos cada uno de estos interrogantes y luego las cuatro perspectivas.

LOS ASPECTOS EDUCATIVOS

Dos características esenciales de los problemas educativos son su complejidad empírica y moral. Su complejidad moral se deriva de forma directa del hecho de que los problemas sobre lo que es educativamente valioso son de índole moral y plantean en contextos en los que hay, o justificadamente podría haber, muchas opiniones divergentes respecto a la naturaleza de la educación y sus objetivos y metas (Hartnett y Naish, 1976, vol.1, pp.73-94). El concepto mismo de la educación se pone así en tela de juicio. Además, surgen otras cuestiones morales relativas tanto al orden de prioridades entre las finalidades, cualesquiera que éstas sean, identificadas como educativas, como a las prioridades entre las exigencias educativas y otras exigencias planteadas a las escuelas (por ejemplo, proporcionar una mano de obra dócil para trabajos aburridos en fábricas).

Esta complejidad probablemente signifique que los problemas relativos a cuáles son los intereses educativos (y de otro tipo) de los niños a quiénes han de identificarlos, son especialmente intratables. Ambos problemas plantean cuestiones respecto a los fundamentos sobre los que pueden basarse las reivindicaciones de experiencia profesional en esta área de los profesores. Sharp y Green (1975, p. 87) registran los comentarios de un profesor a un grupo de padres: 'deben ustedes tener confianza en nosotros, dejen todo a nuestro cargo y permitan al profesor que sea el mejor juez de qué es lo que conviene al niño'. ¿Es esto meramente un ejemplo de imperialismo profesional impuesto no simplemente a los niños (quienes seguramente no son capaces de articular sus propios intereses ni su percepción de los mismos) sino también a los padres y demás personas?. (cf. Sharp y Green, 1975, Cap. 10). Esta cuestión adquiere especial relevancia a la luz del aspecto *deformation professionnelle* en la que los intereses de los profesionales y de otros con frecuencia usurpan subrepticamente los intereses de los 'clientes'. Titmuss (citado

por Robinson, 1978, p. 31) señala al respecto que «uno de los nuevos problemas es el peligro de que la gestión del hospital se lleva cada vez más pensando en los intereses de quienes trabajan en él y no en los de los pacientes». Waddington (1975, p. 48) sugiere que la ética médica no se desarrolló principalmente para proteger a los pacientes, sino para resolver conflictos y disputas entre los médicos y los profesionales relacionados con la medicina. Dice que «se ha exagerado mucho la importancia de la relación médico-paciente para la comprensión de la deontología médica», y que «el desarrollo de la deontología médica puede estar mucho más estrechamente relacionada con la necesidad de regular las relaciones entre los médicos». Karier (1974, p. 314) argumenta que «el profesional experto en educación del siglo veinte con frecuencia ha sido y es una figura trágica. Mientras se declara repetidamente servidor de los intereses de los alumnos y de la humanidad, suele servir a los intereses del poder colectivo».

Además, existen motivos para pensar que cuando se permite a los grupos que expresen por sí mismos y de forma directa sus opiniones, éstas serán bastante diferentes de las que quienes, por una causa u otra, afirman hablar en su nombre. Entre tales grupos tenemos a amos/esclavos, hombres/mujeres, blancos/negros, partido comunista/clase trabajadora, heterosexuales/homosexuales, mentalmente sanos/mentalmente enfermos y oficinas municipales de vivienda/inquilinos (Pearson, 1975; Bailey y Brake, 1975). A esta lista bien podrían añadirse profesores/niños y padres/niños (Wilson, 1976).

La complejidad empírica de los problemas educativos puede reducirse a una serie de factores. En primer lugar, existen en las ciencias sociales dificultades intelectuales generales respecto a los tipos de explicaciones que pueden darse al comportamiento humano. Estas dificultades pueden verse no sólo en las ciencias sociales mismas, sino también en la metodología y filosofía en este área. En segundo lugar, el investigador de ciencias sociales se enfrenta a las dificultades insuperables de la enorme cantidad de variables a las que da lugar su especialidad. Puede no ser capaz de identificar o incluso, si las ha identificado, de tener debidamente en cuenta muchas variables importantes. En tercer lugar, es probable que todo trabajo sobre un tema concreto de las ciencias sociales carezca de consistencia y sea confuso, sin entidad inequívoca. Por ejemplo, cuando se emplean métodos diferentes para estudiar lo que se considera que es el mismo problema, se pueden obtener respuestas diferentes e incompatibles. Una consecuencia de todo ello es que no parece que las ciencias sociales puedan suministrar las predicciones fundamentales necesarias para hallar soluciones a los problemas prácticos de la educación (cf. Feldman, 1971; Lighy y Smith, 1971; Shipman, 1972; Goodson y Walker, 1979).

Cada una de las clases de complejidad bosquejadas anteriormente pueden ser por sí mismas suficientes para generar inseguridad respecto a la adecuación de las soluciones propuestas para los problemas educativos. Sumadas, aumentan esa inseguridad.

LOS ASPECTOS EPISTEMOLOGICOS

Las cuestiones epistemológicas se refieren a la base de conocimiento de la teoría y práctica educativas y, en consecuencia, a las bases de la legitimación profesio-

nal. El debate se limita a tres vertientes: el conocimiento que los profesores (y otros) creen que pueden legítimamente reivindicar; la supuesta relación entre las disciplinas académicas y la teoría y práctica educativas; y las categorías sociales (tales como expertos, intelectuales y profesionales) que se considera que son fuentes de conocimiento.

CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

Cada una de las perspectivas entraña una visión respecto a los tipos de conocimiento y destrezas que necesitan los profesores, las fuentes de tales conocimientos y la forma en que pueden argumentarse. El conocimiento de los profesores puede incluir:

Conocimiento de fines educativos. Esto conlleva consideraciones políticas y morales sobre los intereses de los niños y los demás.

Conocimiento de materias (arte, francés, matemáticas, etc.).

Conocimiento sobre medios. Aquí interviene lo que podría llamarse «conocimiento pedagógico» y se refiere a los métodos de enseñanza, diseño y desarrollo curricular, evaluación y gestión de aulas y escuelas. Este tipo de conocimiento, incluye elementos teóricos y elementos prácticos.

Conocimiento profesional que intenta organizar los tres tipos de conocimiento anteriormente bosquejados en ideologías congruentes.

Cada perspectiva tendrá algo que decir respecto a cada uno de estos componentes del conocimiento del profesor, el equilibrio ideal entre los mismos, y el grado de certeza con el que se pueden reivindicar conocimientos en cada área.

DISCIPLINAS ACADEMICAS

Esta sección plantea cuestiones respecto a la forma en la que el entorno político influye sobre la índole de los estudios educativos y de la investigación educativa, así como sobre el contenido y la estructura de la formación del profesorado (Shipman, 1976). Este debate debe situarse dentro de contextos históricos, políticos y culturales específicos para demostrar cómo los aspectos específicos de las disciplinas académicas asumen sus características particulares dentro del entorno político de los estudios educativos (Barrat, 1974; Feinber, 1975; Apple, 1976; W. Taylor, 1978). Contemplamos las disciplinas académicas en tres categorías:

Disciplinas básicas. Consideramos como tales las disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía y la historia puras. A primera vista, estas disciplinas desempeñan un papel relativamente pequeño en los estudios educativos que tienden a cargar el acento de las disciplinas aparentemente más importantes y considerar las disciplinas básicas como demasiado académicas y demasiado apartadas del problema práctico de los profesores y de las demás personas involucradas en la práctica educativa.

Disciplinas intermedias. Estas disciplinas parecen surgir con la finalidad de complementar o sustituir parcialmente a las disciplinas básicas. Así, además de la filo-

sofía, la psicología o sociología puras, existen la filosofía de la educación, la psicología de la educación y la sociología de la educación (Banks, 1976, pp. 1-3). Estas disciplinas reivindican el dar a la educación su apoyo específico propio y bien pueden reivindicar también parte de la fama intelectual asignada a sus correspondientes disciplinas básicas (W. Taylor, 1969, pp. 94-143). Pero aunque la certeza justificada de que tales disciplinas intermedias pueden ofrecer educación no puede ser superior a la ofrecida por las disciplinas básicas, aquellas, sometidas a las presiones de relevancia respecto al mundo de la práctica, pueden llegar a adquirir una certeza epistemológica injustificada y excesiva.

Disciplinas aplicadas. Estas disciplinas pueden contener elementos adecuadamente seleccionados y modificados, procedentes de las disciplinas básicas e intermedias, pero serán más abiertamente prescriptivas y estarán orientadas hacia lo que se considera que son problemas educativos bastante específicos (1). Estarán más dirigidas a resolver problemas que a plantear interrogantes. Ofrecerán a los estudios educativos un cuerpo de trabajo teórico que les es más o menos singular. Pueden tener analogías (y parcialmente deben sus orígenes a esas analogías), con áreas de estudio, en otras profesiones orientadas de modo similar. Áreas tales como la teoría de currículum, estudios de lectura, gestión de aulas y escuelas y modificación de la conducta, podrían constituir ejemplos de disciplinas aplicadas. Estas áreas son susceptibles de reivindicar «certidumbre», dado que su tema central es indicar a la gente cómo debe hacer las cosas (Apple, 1976).

Una consecuencia esperada de tales disciplinas puede ser el proporcionar a los profesores y a los formadores de profesores lo que se considera que es el lenguaje y conocimiento esotérico, afianzando, así sus reivindicaciones de «status» profesional. Esto puede ser especialmente importante en áreas tales como la lectura, en las que los profesores desean diferenciarse claramente de los padres, o en la elaboración de currículum para niños «por debajo de la media», donde el vocabulario estándar de la teoría de currículum puede enmascarar ignorancia sobre lo que debe hacerse.

CATEGORIAS SOCIALES

Cada perspectiva tendrá probablemente asociada a ella una o más categorías sociales (expertos, profesionales e intelectuales), que son los papeles sociales relacionados con las premisas epistemológicas de los cuatro enfoques (cf. Schutz, 1946). A continuación trataremos brevemente de cada uno de estos papeles.

Expertos. Un experto, según Parekh (1970, p. 461), es «alguien que sabe, o cree saber, o que los demás creen que sabe, todo respecto a una actividad particular. Quiere y se espera que lo haga, ofrecer 'soluciones' a los problemas». Además, la actividad del experto es «puramente técnica y no plantea...interrogantes amplios». Para el experto, el «conocimiento es percibido... como una colección de téc-

(1) Este debate está relacionado con lo que convencionalmente se considera que son los estudios sobre la educación. Procesos sociales y políticos similares pueden influir en el conocimiento *subjetivo*, de modo que, por ejemplo la 'física' puede legitimar actividades muy diferentes en sectores distintos del sistema educativo a través del desarrollo de versiones intermedias y aplicadas de la disciplina básica (cf. Young, 1977).

nicas a aplicar para resolver problemas» y es «un ser puramente cerebral en el que se han secado las emociones humanas innecesarias y que sólo se orienta por la lógica de sus técnicas; es el espíritu sustentador de la era tecnológica». Apple (1974, pp. 15-17) sugiere que los expertos pueden desempeñar un papel importante en la educación y señala que «están sometidos a una considerable presión para presentar sus hallazgos, como información científica, como conocimiento que tiene una justificación científica significativa y, por ello, plausibilidad inherente». También argumenta que «la formación de expertos en educación generalmente es profunda, pero bastante estrecha. Han sido formados para creer en la eficacia de su pericia técnica»; y «con frecuencia no se tienen en cuenta otros modelos de examinar problemas, modelos que pueden proceder de tradiciones conceptuales claramente diferentes». Continúa diciendo que el experto en educación trabaja dentro de parámetros muy limitados, y debido a la «institución burocrática [...] el tipo de conocimiento que el experto debe aportar está *predeterminado* [...] se espera que el experto trabaje sobre los problemas prácticos tal como los ha definido la institución y no que presente recomendaciones fuera de estos límites».

La categoría social del experto está estrechamente relacionada con la perspectiva tecnológica que produce expertos (con reivindicaciones de pericia diferentes y contradictorias) disponibles para su concentración. Esta categoría también tiene algunas conexiones con las perspectivas «ideológica» y «de oficio».

Profesionales. Consideramos que los profesionales son los que reivindican una pericia para todo un grupo de ocupación, por ejemplo, médicos abogados o profesores. Esta pericia generalizada generalmente incluye reivindicaciones de conocimiento técnico, y también de conocimiento moral sobre lo que es bueno para los clientes. Generalmente se supone que este conocimiento, (y destrezas ajenas) se adquieren durante un período de formación profesional (2). Como dice Johnson (1972, p. 51), «la profesionalidad aparece cuando las tensiones inherentes a la relación productor-consumidor son controladas mediante un marco institucional basado en la autoridad ocupacional». Esta categoría tiene implicaciones para todas las perspectivas, pero la índole, característica y justificación del «status» profesional serán muy distintos para cada perspectiva.

Intelectuales. Para Parekh (1970, p. 464), un intelectual es alguien que «manifiesta un interés sostenido y bien informado sobre los problemas de la sociedad y la civilización y que ve a esta sociedad 'globalmente'». Esta categoría está relacionada de cerca con la perspectiva crítica porque los intelectuales (al contrario que los expertos) no están vinculados de ninguna forma directa con la estructura del poder dominante de una sociedad (Mannheim, 1936). Por ello, serán más capaces de ofrecer un comentario radical, sobre políticas y prácticas actuales aunque, como es probable, no reivindiquen el conocimiento.

(2) No nos ocupamos aquí en el desarrollo histórico y sociológico de la profesión docente ni en el tema escolástico de si enseñar es o no es una profesión. Algunos de estos aspectos se tratarán en una versión más larga de este trabajo.

LOS ASPECTOS DE LEGITIMACION

«Eddie: Los profesores creen que son superiores y poderosos porque son profesores, pero en realidad no son nadie, no son más que gente corriente, ¿no es cierto?». (Citado en Willis, 1977, p. 11).

«El niño, en cierto sentido es *propiedad* de otros. El poder, lo concomitante de la propiedad, radica en los padres, escuelas, iglesias, terapeutas, y es celebrado y guardado como una reliquia por las leyes mediante el principio *in loco parentis*». (Lang, 1974, p. 183).

El aspecto de la legitimación tiene que ver con lo que Loukes (1976, p.139) llama «el programa diseñado para hacer que los profesores sean respetados como superiores», y cada perspectiva presenta una base diferente para la reivindicación de la superioridad. El tema específico de las reivindicaciones de grupos profesionales para legitimar su posición es parte de una de las cuestiones más amplias relativas a la distribución del poder dentro de la sociedad (Friedson, 1970; Johnson, 1972; Pearson, 1975).

LAS PERSPECTIVAS

Examinamos aquí las diferentes respuestas que las cuatro perspectivas dan a los aspectos educativos, epistemológicos y de legitimación identificados anteriormente.

PERSPECTIVA IDEOLOGICA

Consideramos que una ideología es un «sistema de conceptos, creencias y valores» que caracteriza a un grupo social, y en términos de la cual los miembros del grupo «ven y comprenden su propia posición dentro del entorno social y del mundo en su totalidad y en sus relaciones con los mismos, y explican, evalúan y justifican sus acciones» (Mackie, 1975, p. 185). Una característica clave de la ideología, así definida, es que generalmente constituye una perspectiva *obvia* adoptada por un grupo concreto. La perspectiva no necesariamente es falsa, pero necesariamente es parcial e incompleta, de igual modo que es limitada toda perspectiva aceptada» (Apple, 1974, p. 11, subrayado añadido).

Aspectos educativos. Las ideologías se generan en parte por las considerables disputas respecto a los fines de educación y respecto a los intereses de los niños y alumnos. Intentan quitar hierro a estas disputas tanto mediante un dogmatismo insistente en que sus soluciones a las mismas son correctas, como afirmando sus soluciones en términos muy generales y vagos a fin de aumentar el máximo atractivo, con riesgo mínimo de desacuerdo (Naish *et al.* 1976).

Las ideologías pueden subrayar la importancia del control y la certidumbre y minimizar el valor del conflicto y el desorden (Apple, 1976, pp. 22-3). En la medida en que las ideologías dominan el pensamiento de las instituciones educativas, corren el riesgo, como señala Apple (1976, p. 21) de «sustituir el debate críticamente importante sobre las finalidades y medios de la institución por la búsqueda de un *taller de funcionamiento suave*».

Aspectos epistemológicos. Esta perspectiva bien puede adoptar (y no de forma totalmente congruente) una visión relativista del conocimiento y puede considerar a gran parte del conocimiento como manchado ideológicamente, como resultado de luchas entre grupos de interés de disciplinas, áreas de investigación y en otras áreas (Bernbaum, 1977). Como señala Gouldner (1976, p. 36), la perspectiva ideológica «funciona como una epistemología de la vida cotidiana» y un ideólogo es como «un hombre que corre por la calle gritando:

«Tengo una respuesta, ¿quién tiene una pregunta?» (citado por Westland, 1978, p. 126).

Las ideologías harán hincapié en las reivindicaciones de certidumbre y buscarán un consenso firme respecto a los medios y fines de la educación. Serán epistemológicamente cerradas por cuanto contendrán mecanismos para reducir o bloquear, una retroalimentación desfavorable, y refutaciones preparadas de ideologías competidoras. También serán poco escrupulosas y muy selectivas en la utilización de los hallazgos de investigación que, según ellas, puede servir de apoyo a sus opiniones.

Aspectos de legitimación. La legitimación en esta perspectiva simplemente consistirá en el dominio de una ideología educativa concreta y de una habilidad para refutar ideologías competidoras. La formación del profesor consistirá pues en contestar preguntas, más que en plantearlas. El «status» profesional estará reflejado en respuestas dogmáticas a los interrogantes educativos más importantes. Todo reconocimiento de ignorancia o incertidumbre se considerará que socava el «status» profesional, del mismo modo que cualquier crítica de escolares o profesores.

PERSPECTIVA TECNOLÓGICA

Aspectos educativos. En esta perspectiva se considera a la educación muy semejante a la ingeniería o medicina convencionales. Las cuestiones relativas a sus fines se consideran resueltas por no pertinentes o algo que puede ser ignorado por quienes trabajan en ella.

Un ejemplo de esta retirada de los fines lo da Stones (1978, p. 6), al decir que «es consciente de las cuestiones previas sobre qué destrezas y actitudes deben ser enseñadas», pero no trata esta cuestión «en medida mayor que ninguna otra del campo de la enseñanza práctica». Ciertamente, menciona cuestiones sobre fines (p. 17), pero cree que se ha liberado la necesidad de pensar en ella asignándolas a otro lugar. Su psicología es la del técnico que puede ser moralmente indiferente a la índole de la empresa en la que está involucrado.

Algunos de los costes morales de un tal enfoque pueden verse en la implicación norteamericana en Vietnam, y puede hacerse una comparación útil entre el tipo de psicología educativa que prepara a los profesores para las hendiduras en el sistema educativo y la psicología militar utilizada en el sistema para la guerra. En ambos casos se hace hincapié en temas tales como el liderazgo, técnicas de modificación de conducta, dinámica de grupos pequeños, selección, teoría del aprendizaje y teoría de las comunicaciones. Un ejemplo de investigación de este tipo es la del psicólogo Dr. Narut, quien intentó convertir a los soldados en «homicidas» más efi-

caces (3). Watson (1978, p. 249) dice que esto comportó mostrar escenas de personas a las que se mata o hiere de forma violenta y haciendo que los hombres disocien sus emociones de tal situación». Otros procesos fueron la selección de tipos particulares de hombres (incluyendo a quienes presentaban respuesta a manchas de tinta coloreadas, sobre la base de que ello mostraba una preocupación por la violencia); entrenamiento de reducción de *stress* (mediante la proyección de películas horribles); y por último, la deshumanización del enemigo. Una lectura atenta del escrito de Pinar sobre lo que algunas escuelas pueden provocar en algunos niños, sugiere que no es totalmente forzada la analogía con algunos tipos de psicología educativa (Pinar, 1975, pp.359-83). El intentar preparar a los alumnos para hacer frente al mundo educativo tal como se considera que es (mediante la simulación, juego de papeles, microenseñanza, etc.) puede constituir un soporte del *status quo*. Como señala Apple (1974, p. 99, puede ser satisfactorio «preparar a los profesores para enfrentarse a lo que realmente son las escuelas, de forma que no se vean totalmente abrumados», pero esto significa que «esta realidad debe ser aceptada sin cierta preocupación grave». Apple (1974) también sugiere que en muchas escuelas «hay algo básicamente incorrecto» y que «tal vez tengamos que enfrentarnos al hecho de que los 'remiendos realistas' pueden no ser suficientes para convertirlos en entes educativos eficaces».

Aspectos epistemológicos. Las reivindicaciones de certidumbre y de conocimiento son características importantes de la perspectiva tecnológica. La base de conocimiento de la perspectiva, al igual que gran parte de la teoría educativa, se toma de áreas académicas tales como la psicología y la sociología, a las que se ve como fuentes de conocimiento, directamente aplicable, referente a fines. El sistema educativo actúa como «sistema de recepción» para ideas y enfoques cuya fuente está fuera de él, y también como «sistema generador» para satisfacer las expectativas de estudiantes, funcionarios y demás personas involucradas en la educación, relativas al conocimiento y destrezas (Hartnett y Naish, 1977). Sin embargo, Apple (1976, p. 24) sugiere que al tomar prestadas construcciones explicativas de áreas como la teoría del aprendizaje, «los educadores las sacan de su contexto autocorrector. Corren por ello el riesgo de reificarlas y abusar de ellas, y el riesgo aún mayor de apropiarse de conceptos y técnicas desgastados, superficiales o problemáticos». La teoría del aprendizaje, es un buen ejemplo de ello, y centramos nuestra discusión en el trabajo de Stones (1978) antes citado.

Stones subraya el valor de la psicología educativa en general y del estudio del aprendizaje en particular, para la enseñanza práctica en el aula. Se refiere a «los principios teóricos de la psicología y la aplicación práctica de dichos principios en la enseñanza» (p. 1); «principios psicológicos» (p. 3); la necesidad de «una comprensión teórica de los principios generales pertinentes» (p. 4); «la necesidad de que algunos alumnos adquieran un conocimiento seguro de los principios psicológicos relativos al aprendizaje humano y la capacidad de aplicarlos en el aula» (p. 4); «factores importantes en el aprendizaje humano» (p. 5); «análisis sistemático desde el punto de vista teórico centrado en el aprendizaje de los alumnos» (p. 6); «princi-

(3) El Pentágono ha negado que se haya realizado tal investigación (Watson, 1978, p. 250) y todo este tema es complejo. Se encontrarán detalles en Watson, pp. 248-50.

pios pedagógicos pertinentes» (p. 7); «principios relativos al aprendizaje humano» (p. 8); «conocimiento útil sobre parámetros del aprendizaje humano» (p. 8); «influencias muy reales en la forma en la que la gente aprende y en la forma en que se desarrolla el comportamiento de grupos» (p. 13).

Es probable que tengamos aquí una reivindicación de conocimiento, aunque en un momento dado Stones (1978, p. 17) contempla la posibilidad de que simplemente esté ofreciendo una marca de basura [...] superior a la mayoría». Pero es dudoso que la reivindicación de conocimiento de Stones esté bien fundamentada. Chomsky (1972, pp. 14 y 16) sugiere que «actualmente no tenemos prácticamente ninguna prueba científica ni el germen de una hipótesis interesante sobre cómo viene determinada la conducta humana [...] a una persona que afirme que tiene una tecnología de comportamiento que resolverá los problemas del mundo y una ciencia del comportamiento que le sirva de base y que revela los factores que determina la conducta humana, no se le exige que demuestre nada. Esperamos en vano que los psicólogos divulguen de forma clara los límites reales de lo que se conoce». Koch (1974, p. 24) afirma que «todavía no existe un acuerdo amplio, ni siquiera al mínimo nivel descriptivo, sobre las condiciones empíricas en las que se realiza el aprendizaje, ni siquiera sobre la definición del aprendizaje o de sus relaciones [...] empíricas con otros procesos o fenómenos psicológicos. Considérese también que después de todos estos esfuerzos científicos, nuestra *visión* real del proceso de aprendizaje (tal como se refleja en todo contexto humanamente importante en el que interviene el aprendizaje) no ha mejorado un ápice». Además, Westland (1978, p. 147) afirma que está confundido por todo lo que se dice respecto a la aplicación de los principios psicológicos, dice que «el mundo con frecuencia genera [...] una expectativa equívoca, por lo menos en la mente de alguien formado en las ciencias físicas. No es infrecuente que el «aplicar un principio psicológico» termine siendo la toma de una decisión sobre el resultado de un determinado elemento de investigación empírica».

Así pues, la base de conocimiento reivindicado de esta perspectiva es un conocimiento de medios, aunque no está claro que esta reivindicación tenga fundamento.

Los aspectos de legitimación. Según esta perspectiva el conocimiento de medios es la base de la profesionalización y de la legitimación. Se considera que el profesor es un técnico cuya labor incuestionable es alcanzar metas que le son fijadas desde arriba (Scheffler, 1968). Esta puede ser la perspectiva aprobada tanto en estados totalitarios como en sociedades como la norteamericana. Como señala Peters (1966, p.253), en los Estados Unidos los profesores pueden ser contratados «con frecuencia con duraciones de contrato precarias para fomentar fines sobre los que los padres consideran que saben por lo menos tanto como los profesores. Se exige a los profesores que se ajusten a las normas de la comunidad local tanto dentro de la escuela como fuera de ella».

En suma, esta perspectiva, con la importancia que asigna a los medios y su indiferencia respecto a fines, es en el mejor de los casos amoral. No generará una puesta en tela de juicio radical respecto a las metas del sistema ni respecto a la identificación de los intereses de «clientes».

Las perspectivas ideológica y tecnológica tienen algunas características comunes. Ambas tratan de minimizar los temas relativos a los fines de la educación, pero de formas diferentes. Ambas pueden reivindicar certidumbre, para proporcionar una base de acción, así como pertinencia práctica en un sentido bastante restringido de este término. Ambas son flexibles. Las ideologías viejas pueden cambiarse por nuevas y aparentemente pueden darse siempre respuestas a cualquier interrogante que planteen las políticas o prácticas educativas. La perspectiva tecnológica puede adaptarse para servir a cualesquiera fines de quienes detentan el poder.

PERSPECTIVA DE OFICIO

Aspectos educativos. Esta perspectiva asigna una importancia capital a la experiencia práctica en las escuelas, la que —según— conduce al conocimiento tanto de fines como de medios de la educación, y al interés de los «clientes».

Aspectos epistemológicos. Para ilustrar algunos de los aspectos a tratar aquí, pueden utilizarse algunas publicaciones de Desforges y McNamara. Estos autores creen que es posible y deseable «desarrollar una ciencia de la instrucción basada en las realidades de la práctica en el aula» (McNamara y Desforges, 1978, p. 17), y que el entorno en el que trabajan los estudiosos de la educación considera que los «informes inexactos de experiencias científicas de segunda mano» como «más dignos de crédito que el análisis cuidadoso de la experiencia profesional» (Desforges y McNamara, 1977, p. 29). Los principales puntos de argumentación, tal como han sido presentados en diversas publicaciones (Desforges y McNamara, 1977; McNamara y Desforges, 1978; y Desforges y McNamara 1978) pueden resumirse del modo siguiente:

En primer lugar, la teoría educativa derivada de las disciplinas académicas (sean básicas, intermedias o aplicadas) no proporciona conocimientos ni creencias bien fundamentadas. En segundo lugar, la teoría educativa (así definida) no es «prácticamente útil» (o al menos ésta es la opinión de los estudiantes sobre ella) y es «lavada» rápidamente. En tercer lugar, la formación del profesorado sólo debe ocuparse en lo que es «especialmente útil». En cuarto lugar, lo importante en la formación de profesores es fomentar la competencia práctica y la capacidad de los estudiantes para analizar, evaluar y comprender bien la práctica. En quinto lugar, objetivización del *conocimiento del oficio* y de su análisis según las líneas descritas por Desforges y McNamara (conversación/charla/discusión, etc.) conducirán a una teoría que evita debilidades de la teoría educativa convencional. Esta nueva teoría proporcionará conocimientos o creencias bien fundamentadas y será útil en la práctica. En sexto lugar, dicha objetivización/análisis/educación, etc., del conocimiento del oficio conducirá a una mejora en las áreas indicadas en el anterior punto cuarto, y esto es lo que las justifica.

Nos parece que no está delimitado aún si el enfoque bosquejado por Desforges y McNamara conducirá al tipo de conocimiento que ellos creen y si conducirá a opiniones distintas a las de los conservadores respecto a los fines y medios de

la educación (4). El enfoque puede conducir a algunas ideas valiosas sobre lo que los profesores hacen, aunque no dé la perspectiva global que parece requerir la complejidad de los temas educativos. Por ejemplo, no parece tener conciencia del conocimiento de oficio de los alumnos (Furlong, 1977). Puede constituir un ejemplo de la opinión de Apple (1974, p. 96) de que «el pensamiento educativo se ha aferrado en gran medida a perspectivas inadecuadas. Ha sido apto para buscar medios sencillos para tratar problemas no sencillos.

Wilson (citado por W. Taylor, 1978, p. 119) llama la atención sobre otro punto débil de esta perspectiva. Tal como sugiere, la «experiencia puede ser mala; o sea, en vez de hacer a la persona más consciente, competente, etc. puede producir lo contrario: [...] parece ser generalmente cierto que los méritos de la 'experiencia' son en gran medida una función de la persona 'que experimenta': la edad puede conducir a un buen juicio, pero también puede conducir a la locura». Y tal como sugiere W. Taylor (1978, p. 18) no existen motivos por los que «la práctica como tal conducirá necesariamente a generar ciertas cuestiones en la mente del estudiante [...]. El estudiante no tendrá nada que informar, si no adquiere algunos conceptos mediante los cuales pueda ordenar su experiencia». Eliot (1959, p. 26) ofrece una crítica más penetrante de la experiencia cuando escribe:

«Nos parece, que en el mejor de los casos, el conocimiento derivado de la experiencia sólo tiene un valor limitado. El conocimiento impone una pauta, y falsifica, porque la pauta es nueva en todo momento, y cada momento es una valoración nueva y chocante de todo lo que hemos sido».

Aspectos de legitimación. Esta perspectiva puede ser indiferente a la teoría que no se genere de forma bastante directa a partir de la práctica y, así, ser indiferente a las disciplinas básicas, intermedias e incluso a las aplicadas. Es probable que subraye el componente tácito de las destrezas y la importancia del aprendizaje mediante un *período de prácticas* (ambos aspectos han sido subrayados por pensadores como Oakeshott y Polanyi). La experiencia es el aula y el conocimiento directo derivado de la misma se empleará para justificar el ejercicio del poder y de la autoridad de los profesores y los enseñantes o sus representantes se convierten en custodios del conocimiento y de la pericia, que legitiman a la profesión. Esto incluso puede ser cierto para puestos de poder tales como los inspectores o directores educativos, cuyos papeles pueden verse legitimados en parte debido a que han trabajado en escuelas. Esta perspectiva puede tener el máximo atractivo para los enseñantes que trabajan en la pizarra. Estos profesores pueden ser escépticos respecto a la perspectiva tecnológica que, en su opinión, no tiene bastante en cuenta el componente tácito y el amplio elemento de juicio que exige la enseñanza, teniendo en cuenta las complejidades de las aulas. También puede creer que la perspectiva crítica (expuesta más adelante) no es pertinente para su competencia profesional para enfrentarse a las innumerables y continuas exigencias prácticas de la vida cotidiana en las aulas, o es destructiva de la misma (Woods, 1977).

(4) Por analogía, una investigación similar podría estudiar el «conocimiento de oficio» y de los funcionarios de prisiones (que probablemente sea tan bueno como el de los profesores). Sin embargo, está menos claro que este conocimiento pueda dar respuesta a las cuestiones morales y políticas planteadas por la existencia de prisiones y prisioneros. (Cohen, 1971; Bailey y Brake, 1975).

LA PERSPECTIVA CRÍTICA

Esta perspectiva subraya las complejidades morales y empíricas de la práctica educativa, la importancia de los elementos tácitos en las actividades humanas complejas y la importancia de conocer cuan poco se conoce. Contempla el papel de los profesores y de los formadores de profesores como idealmente análogo a la noción de Mannheim sobre los intelectuales (Mannheim, 1936).

Aspectos educativos. Esta perspectiva explicita los complejos temas morales y de otra índole sobre fines y medios que surgen en la educación. Al contrario que algunas versiones de la perspectiva tecnológica, subraya una diferencia importante entre las organizaciones educativas y algunas de otro tipo que radica en que las primeras se ocupan en el desarrollo y el bienestar de las personas. Presta especial atención a las dificultades que comporta la identificación de intereses, especialmente por referencia a nociones históricamente tan frágiles como la infancia, a la capacidad reivindicada por los profesionales de hablar en nombre de los niños en este tema y a la alegada congruencia entre los intereses de los profesionales y de los «clientes». La perspectiva crítica no considera obvia la opinión del sistema sobre lo que son intereses de los niños (Dumont y Wax, 1969), ninguna compatibilidad alegada entre los intereses de los mismos y de los profesionales.

Aspectos epistemológicos. Esta perspectiva subraya la importancia de una evaluación desinteresada sobre el alcance, naturaleza y pertinencia del conocimiento disponible; de la introducción de innovaciones cuyo alcance e índole no ignoren las limitaciones del conocimiento actual, la búsqueda de errores, su reconocimiento y el aprendizaje a partir de ellos; y de la investigación cuyo fomento y utilización son independientes de los intereses de quienes ocupan puestos de poder dentro del sistema educativo. Considera especialmente importante lo que Westland (1978, p. 14), siguiendo a Koch, llama «conocimiento negativo». Westland (1978) señala que «mostrar que hechos supuestos o teorías no resisten seguir siendo investigados, determinar lo que *no es*, hallar lo que *no puede hacerse*, comprender las *limitaciones* del conocimiento, es ciertamente tan importante como tratar de aquellos aspectos de nuestro mundo sobre los que podemos tener certeza, precisión, exactitud [...] si la controversia educativa estuviera más informada por concienciación respecto al carácter negativamente significativo de la investigación educativa, podríamos ahorrarnos algunas de las agrias confrontaciones entre intuiciones que pretenden aparecer como conocimiento real» (véase asimismo Goodson y Walker, 1979) El enfoque crítico del conocimiento (como lo llama Popper) que apunta a esta perspectiva, asigna un alto valor a la reflexión (5). Esto puede ser especialmente importante en contextos educativos en los que prevalecen a todos los niveles, políticas elaboradas *ad hoc* y no razonables (Gluck, 1977, p. 271).

Aspectos de legitimación. El «status» profesional en esta perspectiva consistía en el logro de algunas competencias prácticas y alguna pericia intelectual derivada, al menos en parte, de una consideración desinteresada en las teorías competentes

(5) También subraya la distinción entre *percepciones* y destrezas. Las percepciones estarían caracterizadas como provisionales, parciales, particulares y singulares de individuos y contextos sociales específicos y estarían basadas en elementos parcialmente no especificables (Polanyi, 1962).

que existan tanto educativas como de otro tipo: el producto final de la pericia puede no ser (ni necesita ser) el conocimiento, sino más bien una comprensión de cuán poco se comprende, de las limitaciones de lo conocido y de las complejidades morales, empíricas y de otra índole inevitablemente vinculadas a los temas educativos. Así pues, no se ve a los profesores como técnicos y sirvientes del poderoso, ni como artesanos-maestros con aprendices que les son asignados, ni como ideólogos, sino como a un grupo de personas que, debido a su trabajo en la práctica y a su pericia intelectual, están especialmente cualificados para ofrecer vías para estudiar y analizar los temas educativos y proporcionar un comentario informado sobre las prácticas y políticas en vigor y una crítica de los mismos.

Un problema que plantea esta perspectiva es el riesgo político de intentar legitimar de esta forma la profesión docente, y las implicaciones que tal legitimación de profesión tendría en la forma en que debe ser llevada la sociedad general (cf. Popper, 1961, ch. 3; de modo más general, Rawls, 1972, y Nozick, (1974). Este enfoque tiene, por ejemplo, implicaciones importantes sobre cómo ha de distribuirse y usarse el poder. El enfoque crítico del conocimiento fragiliza la legitimación del poder haciendo que sólo sea posible mediante procedimientos democráticos.

La perspectiva crítica (aunque indudablemente es utópica, dada la forma en que actualmente se crean y aplican las políticas y prácticas educativas) parece ofrecer una base más sana para una legitimación genuina que el pseudo-conocimiento y la ideología, que lo que visto de cerca puede sólo ser pseudo-tecnología y que el conocimiento del oficio, con su escotoma y tendencias conservadoras. Y esto es así porque sólo ella parece reconocer plenamente las complejidades morales y empíricas que son parte inseparable de las cuestiones educativas. No es servidora de un sistema ni defensora de un *status quo*, por cuanto plantea interrogantes críticos sobre la naturaleza del sistema, sus metas, su «status», su reparto del poder y sus recursos. En suma, su escepticismo informado de esta perspectiva tiene implicaciones políticas bastante radicales. Uno de los motivos, entre muchos otros, por el que es poco probable que se adopte, es que las demás perspectivas pueden adaptarse para que sirvan al *status quo* y son, en gran medida, conservadoras. Esto es especialmente cierto para las ideologías supuestamente radicales; porque una vez que se convierten en dominantes e institucionalizadas, su dogmatismo, unido a su tenaz indiferencia frente a la retroalimentación, las convierte en particularmente conservadoras.

Según la perspectiva crítica, la formación de profesores y su legitimación profesional están intelectualmente desvinculadas de las *idéas reçues* de las teologías educativas actuales, y esto puede generar una controversia fructífera entre los profesores así formados y un sistema educativo jerárquico, centralizado y de ocultación.

POST SCRIPTA

«Hace medio siglo aproximadamente, vivía en Edimburgo un conocido excéntrico que solía interpelar a los peatones en Princes Street preguntando: 'es usted cuerdo?'. Si alguien le contestaba 'sí', replicaba: 'Ah pero, ¿puede usted demostrarlo?'. Y como no podían, continuaba triunfante mostrándoles

que él si podía demostrar su cordura presentando su propio certificado de alta en un manicomio» (Gellner, 1975, p. 431).

«La educación elemental está diseñada, en su aspecto intelectual, para conferir mediante instrucción de masas un nivel mínimo de capacitación, y en su aspecto social, para generar una población ordenada, cívica y no convenientemente revoltosa, con educación suficiente para comprender un orden y no demasiada para no ponerla en tela de juicio» (Tawney, citado en Loukes, 1976, p. 143).

«Mientras que la vida se caracteriza por el crecimiento en una forma estructurada y funcional el necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo mecánico. El necrófilo se mueve por el deseo de transformar lo orgánico en inorgánico, considerar a la vida mecánicamente, como si las personas vivas fueran cosas [...]. El necrófilo sólo puede relacionarse con un objeto (una flor o una persona) si lo posee [...]. Le encanta el control, y al controlar mata la vida». (Fromm, citado por Pinar, 1975, p. 380).

AGRADECIMIENTOS

Deseamos agradecer en especial a Graham Dawson, Patsy Taylor, Vic Wright y Dave Robertson sus comentarios sobre versiones anteriores de este artículo, así como a nuestro colega Christopher Shenk, quien fue el primero en sugerirnos la idea de una 'perspectiva de oficio'.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M.W. (1974). «The process and ideology of Valuing in Educational Settings» y «Faculty Critique», en M.W. APPLE, M.J. SUBKOVIK y H.S. LUFLE (Eds.) *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, Berkeley, California. (McCHUTCHAN), pp. 3-34 y 96-101.
- (1976). «Rationality as ideology». *Educational theory*, 26.1. Winter, pp. 122-31.
- (1977). «What Do Schools Teach?», *Curriculum Inquiry*, 26, 4 pp. 341-58.
- BAILEY, R y BRAKE, M. (1965) *Radical Social Work*, London (Edward Arnold).
- BANKS, O. (1976). *The Sociology of Education*, London (Bastford), 3 ed.
- BARRATT, D.J. (1974). *An Analysis of the Use Made of the Work of Basil Bernstein in Studies of the Language of Cultural Deprived Children*, Tesis de Master of Education sin publicar (University of Liverpool).
- BERNBAUM, G. (1977). *Knowledge and ideology in the Sociology of Education*, London. (Macmillan).
- CHOMSKY, NOAM (1972). «Psychology and ideology», *Cognition*, 1, 1, p. 11-46.
- COHEN, S. (1971). *Images of Deviance*, Harmondsworth, Penguin.
- COMROE, J. y DRIPPS, D. (1976) «Scientific Basis for the Support of Biomedical Science». *Science*, 192, Núm. 4.235, 9 Abril, pp. 195-11.
- DESFORGES, C. y McNAMARA, D. (1977) «One Man's Heuristic in Another Man's Blindfold: Some Comments on Applying Social Science to Educational Practice», *British Journal of Teacher Education*, 3, 1 pp. 27-39.

- (1978) «Educational Theories from Practice» comunicación defendida en la 4th International Conference on Higher Education, University of Lancaster, septiembre 1978.
- DUMONT, R. V. y WAX, M. L. (1969). «Cherokee School Society, and the intercultural Class.
- ELIOT, T.S. (1959) *Four Quartets*, London, (Fabery Faber). (*Cuatro cuartetos*, Barcelona, Banal, 1971).
- FEINBERG, W. (1975), *Reason and Rhetoric*, New York (Wiley).
- FELMAN, K. (1971). Using the work of Others: Some Observations on Reviewing and Integrating», *Sociology of Education* 44, pp. 86-102.
- FRIEDSON, E. (1970). «Anancy Goes to School, a Case Study of Pupils Knowledge of Their Teachers, en P. Woods y M. Hammersley (Eds) *School Experience*, London. (Croom Helm) pp. 162-85.
- GELLNER, E. (1975). «Ethnomethodology: The Re-enchantment industry of the Californian Way of Subjectivity», *Philosophy of the Social Sciences*, 5, 4, diciembre, pp.431-50.
- GLUCK, P.G. (1977). ««Values clarification»: The engineering if consensus», *Teachers College Record*, 79, 2 pp. 267-74.
- GOODSON, J. y WALKER, R. (1978), «Telling Tales», *Teacher and Pupil Strategies Conferencie*, Oxford.
- GOULDNER A. V. (1976). *The Dialectic of ideology and Technology*, New York (Seabury Press). Traducido como la dialéctica de la ideología y la técnica, Madrid, Alianza, 1978.
- HARTNETT, A. (Ed.) (1975). *The Sociology of Education: an Introductory Guide to the Literature*, Library Publication Num. 3 (University of Liverpool School of Education). Nueva Edición como, *Educational Studies and Social Science: a Selective Guide to the Literature* London. (Heinemann Educational). 1979.
- y NAISH, M. (Eds.) (1976). *Theory and the Practice of Education*, vol. 1 *Theory Values and the Classroom Teacher*, vol. 2, *Academic Disciplines, Educational policy and the Education of Teachers*, London. (Heinemann Educational).
- y NAISH, M. (1977). «Educational Theory: Bromide and Barmecide», *Journal of Further and Higher Education*, 1, 3. Invierno, pp. 63-75.
- y NAISH M. (1978), «Knowledge and Methods of Legitimation: Some Speculations about Professional Status with Particular Reference to Teachers of Physical Education. *Physical Education Review*, 1, 2, pp. 76-88.
- y NAISH M. (Eds.) *Scepticism, Ideology and Educational Practice*, (manuscrito).
- HOBBSAWM, E. J. (1972). *Bandits*, (Hardmondsworth, Penguin, *Bandidos*, Barcelona, Ariel, 1976).
- JOHNSON, T. J. (1972). *Professions and Power*, London: (Macmillan).
- KARIER, C. J. (1974). «Ideology and Evaluation, in *Quest of Meritocracy*», en M. W. Apple, M. J. Subkoviak y H. S. Lufler (Eds.), *Educational Evaluation* (1974), pp. 279-330.
- KOCH, S. (1974). Psychology as Science», en S.C. Brown (Ed.) *Philosophy of Psychology*, London. (Macmillan) pp. 3-40.
- LANG, T. (1974). «Alienated Children: The Psychologies of School Phobia and Their Social and Political Implications», en n. Armistead (Ed.), *Reconstructing Social Psychology*, Harmondsworth, Penguin, pp. 174-88.
- LIGHT, R.J. y SMITH, P.V. (1971). «Accumulating Evidence: Procedures for Resolving Contradictions Among Different Research Studies», *Harvard Educational Review*, 41, pp. 429-71.
- LOUKES, H. (1976). «Morality and the Education of the Teacher», *Oxford Review of Education*, 2, 2, pp. 139-47.
- MACKIE, J. L. (1975). «Ideological Explanation», en S. Korner (Ed.), *Explanation*, Oxford. (Basil Blackwell), pp. 185-216.
- MANNHEIM, K. (1936). *Ideology and Utopía*, London. (Routledge & Kegan Paul).
- McNAMARA, D. y DESFORGES, C. (1978). «The Social Sciences, Teacher Education and the Objetification of Craft Knowledge», *British Journal of Teacher Education*, 4, 1, pp. 17-36.
- NAISH, M. y HARTNETT, A. (1976). «Bartholomew's Fare: or Theory and Practice Regurgitated», *Education for Teaching*, Núm. 101, Otoño, pp. 66-9.

- y FINLAYSON, D. (1976). «Ideological documents in Education: Some Suggestions Towards a Definition», en A. Hartnett y M. Naish (Eds.) (1976), vol. 2, pp. 55-117.
- NOZICK, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*, Oxford. (Basil Blackwell).
- PARECKH, B. (1970). «Scholarship and Ideology», *Cross Currents*, Fall, pp. 455-75.
- PEARSON, G. (1975a). *The Deviant Imagination*, London. (Macmillan).
- (1975b). «Making Social Workers: Bad Promises and Good Omens», en R. Bailey y M. Bra-
ke (Eds.) (1975), pp. 13-45.
- PETER, R. S. (1966). *Ethics and Education*, London. (Allen & Unwin).
- PINAR, W. (1975). «Sanity, Madness, and the School», en W. Pinar (Ed.), *Curriculum Theori-
zing: the Reconceptualists* (McCutchan Publishing, Berkeley, California), pp. 359-83.
- POLANYI, M. (1962). *Personal Knowledge*, London, (Routledge & Kegan Paul).
- POPPER, K. (1961). *The Poverty of Historicism*, London. (Routledge & Kegan Paul). Trad. al castel-
lano como *Miseria del historicismo*, Madrid, Alianza 1973.
- RAWLS, J. (1972). *A Theory of Justice*, Oxford, (Oxford University Press; trad. al castellano
como *Teoría de la Justicia*, México, F.C.E., 1979).
- ROBINSON, T. (1978). *In World Apart: Professionals and Their Clients in the Welfare State* (Bed-
ford Square Press of the National Council of Social Service).
- SCHEFFLER, I. (1968). «University Scholarship and the Education of Teachers», *The Record*,
70, pp. 1-12. (Reimpreso en A. Harnett y M. Naish (1976), vol. 2, pp. 128-39).
- SHUTZ, A. (1964). «The Well Informed Citizen: and Essay on the Social Distribution of
Knowledge», *Social Research*, 13, diciembre, pp. 463-78.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975). *Educational and Social Control: a Study in Progressive Primary
Education*, London, (Routledge & Kegan Paul).
- SHIPMAN, M. (1972). *The Limitations of Social Research*, London. (Longmans).
- (1976). *The organisation and Impact of Social Research*, London. (Routledge & Kegan Paul). *Stars
Wars Story Book* (1978), London, (Collins Armada).
- STONES, E. (1978). «Psychopedagogy: Theory and Practice in Teaching», *British Educational
Research Journal*, 4, 2, pp. 1-19.
- TAYLOR, P. (1978). *Behaviour Modification: a Case Study in the Sociology of Knowledge*, Tesis de
Master of Education, sin publicarse. (University of Liverpool).
- TAYLOR, W. (1969). *Society and the Education of Teacher*, London. (Faber y Faber).
- (1978). *Research and Reform in Teacher Education*, Windsor. (NFER Publishing Co.).
- WADDINGTON, I. (1975). «The Development of Medical Ethics – a Sociological Analysis»,
Medical History, 19, 1, Enero, pp. 36-51.
- WARSON, P. (1978). *War on the Mind: the Military Uses and Abuses of Psychology*, London (Hut-
chinson).
- WESTLAND, G. (1978). *Current Crises of Psychology*, London. (Heinemann Educational).
- WILLIS, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, London.
(Saxon House).
- WILSON, P. S. (1976). «Plowden Children», en R. Dale et al, (Eds.), *Schooling and Capitalism*,
London. (Routledge & Kegan Paul), pp. 158-62.
- WOODS, P. (1977). «Teaching for Survival», en P. Woods y M. Hammersley (Eds.), *School Expe-
rience*, London. (Croom Helm), pp. 271-93.
- YOUNG, M. (1977). «The Schooling of Science», en G. Whitty y Whitty y M. Young (Eds.),
Exploration in the Politics of School Knowledge, Driffeld. (Nafferton Books), pp. 47-61.

Originalmente publicado en *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, edi-
tado por P. Woods y publicado por Croom Helm Ltd. de Kent (Gran Bretaña) en 1980. Se
traduce y reimprime con la autorización de la editorial.

Traducido por Pablo Grosschmid.