

LA ENSEÑANZA SUPERIOR COMO UNA PRÁCTICA SOCIO-CULTURAL

BLANCA E. ARCIGA

Resumen

Ante las prácticas globalizadoras y sus racionalidades técnicas de medios y fines, es que los docentes universitarios en la actualidad se encuentran ejerciendo su práctica docente en un ambiente saturado de cambios complejos y dinámicas que están trastocando sus formas cotidianas de entender y ejercer la docencia. El presente artículo presenta una serie de enclaves conceptuales que permitan re-pensar a la docencia como una práctica socio-cultural que se encuentra embebida o determinada por tradiciones culturales insertadas en concepciones muy específicas de educación, universidad y “sociedad buena”. El reconsiderar a la práctica docente bajo tal dimensión socio-cultural pretende posibilitar a los mismos practicantes de ésta hacer diferentes lecturas de su realidad presente y de vislumbrar los factores de continuidad y cambio presentes en toda transformación educativa.

Palabras clave: Enseñanza, práctica profesional, globalización.

Abstract

In the face of globalizing practices and their technical rationales of means and ends that have permeated higher education institutions, university professors are currently exercising their educational practice in an atmosphere full of complex changes and different dynamics that are transforming their ways of understanding and going about their teaching. Given this situation this article presents a series of conceptual enclaves that allow us to rethink teaching as a socio-cultural practice that is immersed or determined by cultural traditions and inserted in very specific conceptions about education, university and what a “good society” is. Through reconsidering the educational practice in such socio-cultural dimensions this work seeks to enable teachers to make different interpretations of their present reality and become aware of the factors of continuity and change present in all educational transformations.

Key words: Teaching, professional practice, globalization.

Correo e:
beaz6@hotmail.com
Ingreso: 18/01/06
Aprobación, con
modificaciones:
17/05/06

Introducción

Desde hace algún tiempo dentro de los contextos de la educación superior y en específico en las universidades las políticas educativas han estado resignificando a los académicos y a sus prácticas. Tales políticas dentro de sus fines han tenido como objetivo asegurar que la educación superior sea organizada, administrada, controlada y entendida de tal manera que responda a las demandas económicas y políticas de un Estado moderno.

Dichas políticas no consideran la naturaleza intrínseca de la educación en general y a la educación superior en específico, como una práctica socio-cultural y moral. El entender a la educación desde esta perspectiva implica capturar su complejidad a partir de comprender que sus prácticas están inmersas en supuestos identitarios e ideológicos embebidos en diversas corrientes de pensamiento y de modelos institucionales.

Por lo que el propósito del presente artículo tiene los siguientes objetivos: a) resaltar a la educación como una práctica socio-cultural, entendida bajo paradigmas de pensamiento contrastantes; b) ubicar a la universidad como una institución que también puede ser comprendida bajo dichos paradigmas, y c) definir a la docencia universitaria desde su dimensión práctica-pedagógica, cuyo origen se encuentra ligado a estos paradigmas socio-culturales.

En este sentido nuestro argumento central es que una vez que se reconozca a la docencia como una práctica socio-cultural, esto nos permitirá re-leer a las políticas y acciones educativas como discursos y prácticas que sostienen implícitamente perspectivas muy particulares sobre las relaciones entre metas educativas, visiones de una “sociedad buena” y el papel del docente universitario.

a) La educación entendida cómo una práctica socio-cultural enraizada en tradiciones de pensamiento

Como punto de partida, tomamos la perspectiva de Peters sobre educación que proporciona importantes *insights*, revelando que el significado de educación no puede ser capturado dentro de una definición unitaria:

... La educación es un concepto que no está muy anclado a la tierra. Por esto quiero decir que no es un concepto como, por ejemplo, el color rojo que establece una cualidad, o como caballo que hace referencia a un objeto o como correr que recoge acciones observables que ocurren ... En otras palabras, educación no se refiere a procesos particulares ... en su lugar encapsula criterios a los cuales cualquier familia de procesos deben conformarse ... Peters (1967:9-10).

Las afirmaciones de Peters permiten pensar a la educación cómo un proceso inconcluso y/o abierto el cual no puede ser definido en términos irrefutables, puesto que hay maneras diferentes de interpretar que es lo que se entenderá por “*estar o ser educado*”. Las características del proceso de educar estarán fuertemente reflejadas en la dimensión social de la educación. Por lo tanto, formalmente cuando la palabra educación ha sido definida por los criterios que la conforman, entonces el concepto de educación se encontrará más fundamentado (anclado). Esto significa que la única manera de capturar el concepto de educación es por su identidad histórica particular, la cual se encuentra fuertemente determinada por los lazos con la sociedad y las formas en que ésta provee la educación.

Una segunda definición, que señala importantes factores del proceso educativo, es la descrita por J. Wilson citado por Shaun (1992), que enfatiza los tipos de actividades involucrados en el proceso de educar: "... educación y educar lo interpreto en su sentido muy elemental, como un tipo particular de empresa, esto es, cierto modo de actividad que está dirigida a producir ciertos resultados o 'bienes' y... esos bienes son adquiridos a través del aprendizaje ...". Esta definición tiene implícito un doble entendimiento; por un lado un tipo de actividad humana que está implícita en el proceso mismo de educar y el entendimiento de los "bienes" o "propósitos" que serán perseguidos a través de determinados medios.

Shaun (1992:169-179) expone una serie de definiciones del concepto de educación clasificándolas como normativas, descriptivas o programáticas. Pero independientemente de tales clasificaciones, cada una de las definiciones refleja un modo de pensamiento sobre la educación. El autor usa a Peters para mostrar que casi la totalidad de las definiciones de la educación reflejan una concepción *moderna* de educar:

... R.S. Peters... Muestra las raíces de la educación contemporánea moderna. El sugiere que antes de la llegada de la industrialización: el término educar tenía un significado muy general, esto es, por ejemplo era aplicado no sólo a los humanos sino a la crianza de plantas y animales. Con la llegada de la industrialización y, por ende, como consecuencia la demanda de conocimiento y habilidades, trajo que la educación se fuera más y más asociando a la escuela y con un cierto tipo de entrenamiento en instituciones específicas..." (Shaun: 169-179).

Un importante complemento a las ideas de Peters sobre la educación moderna son las afirmaciones de Minogue (1973) que resalta la identidad histórica en relación a las instituciones educativas (en específico la universidad), cómo la

función de la educación ha cambiado y tal cambio está conectado a la historia. Establece que hay una conexión entre educación y conceptos de vida, porque:

... Cuando la nobleza europea... decidió en orden para mantener su posición como consejeros de los reyes, ellos tuvieron que educarse... esto hizo plausible considerar a la educación como una preparación para la vida... Una vez que esta visión funcional apareció... puede ser inferido que la educación se volvió dependiente del tipo de vida que se esperaba..." (Minogue 1973:200).

Así se estableció una conexión entre estilos de vida de grupos sociales y concepciones de vida, esto es, sociedad y cultura, los cuales se convirtieron en determinantes para el significado de procesos educativos y sus instituciones.

Las afirmaciones de Peters y Minogue sugieren que el proceso educativo puede ser entendido en relación a épocas históricas. Tales épocas históricas determinan cómo la educación es definida y configurada que expresa, cambios sociales, demandas y propósitos o fines a los cuales la educación tiene que ajustarse. Es posible marcar tres tipos de épocas históricas: pre-moderna, moderna y moderna tardía (o posmoderna) (Cowen, 1996). En cada una de estas épocas, la educación denota prácticas sociales y culturales cuyo significado se encuentra embebido por tradiciones culturales. Dichas épocas históricas resaltan el aspecto temporal y cambiante de la naturaleza del concepto de educar y proveen un punto de partida para entender cómo la educación se ha venido visualizado prioritariamente como parte de un sistema social.

Un importante cambio que se dio en la definición moderna de educación es señalado por Carr (2004:64-65). El argumento de Carr es que la modernización de la educación fue el resultado de la expansión de la escolaridad que el Estado brindó. Como resultado, la educación se dejó de ver cada vez menos como una "práctica" y más

como un “sistema” que tenía que ser organizado, administrado y controlado para responder a las demandas políticas y económicas del Estado moderno industrial. En la educación moderna los *problemas prácticos* se transformaron en problemas instrumentales, acerca de cómo las metas externas impuestas por el Estado para el sistema educativo podían ser más efectivamente alcanzadas. En este sentido la época moderna marcó a la educación de una práctica socio-cultural éticamente informada a un sistema instrumental de escolaridad.

La prácticas sociales y culturales se llevan a cabo en concordancia con la manera *de ver y de hacer* que es proveído por tradiciones, las cuales les proporcionan una estructura en un momento determinado, y mantienen continuidad con el pasado y proveen de dirección hacia el futuro (Langford, 1989). Para tener una noción más clara de la conceptualización de las tradiciones culturales la definición de MacIntyre es esencial:

... Una tradición viva es un argumento socialmente corporizado e históricamente extendido. Es un argumento precisamente sobre los bienes que constituyen a la tradición. Dentro de una tradición el logro y búsqueda de los bienes se extiende a través de generaciones, muchas veces por muchas generaciones. Por lo tanto, la búsqueda individual por los bienes es generalmente conducida dentro del contexto mismo que es definido por las mismas tradiciones...” (MacIntyre, 2002:222-225)

MacIntyre también señala que lo que sostiene y fortalece a una tradición es, en parte, el ejercicio o falta de ejercicios de ciertas virtudes relevantes. Las virtudes son cualidades humanas adquiridas que posibilitan, a aquellos que las poseen, lograr bienes que son internos a la práctica misma. En este sentido, tradiciones culturales particulares consisten en modos de pensamiento cambiantes y las prácticas sociales que los sostienen y que al mismo tiempo son sostenidas por

virtudes particulares. Por lo que las prácticas particulares no existen en ambientes sociales y culturales aislados, pues se derivan de tradiciones sociales o épocas históricas. En la literatura hay suficiente evidencia comparativa bajo la cual se puede bosquejar tipos de prácticas educativas que resaltan los aspectos que diferencian a las distintas épocas históricas (Cowen, 1996; Pedersen, 1997; Hamilton, 1999; Mace, *et al.*, 2000; Bartlett & Burton, 2001). La Tabla 1 presenta las características de tales elementos.

En la época moderna diversos elementos han guiado a la educación moderna. Estos fueron: las ideas ilustradas que redefinieron al hombre y la sociedad bajo los principios de la razón, la reorganización de grupos políticos y, por lo tanto, la creación del Estado-Nación y la configuración del capitalismo como un modelo de desarrollo con específicos modos de producción.

Uno de los elementos centrales de las actividades educativas en la modernidad es que éstas, están constituidas por dos fines distintos y que hasta cierto punto son incompatibles, uno es social y otro individual. El primero es el de la “socialización”, que implica formar a los jóvenes para que entren y ocupen un rol social y ocupacional dentro de la sociedad industrial. El segundo es el de “individualización” (individual) que conlleva a enseñar a los jóvenes el cómo pensar por sí mismos y adquirir independencia de pensamiento. Por ejemplo, para MacIntyre citado por Giarelli (1995) la cultura de la modernidad permite la posibilidad de, simultáneamente, lograr ambos cometidos. Pero paradójicamente para los practicantes de la educación ambos elementos son centrales. Más aún, la interpretación, el significado y la compatibilidad de ambas metas es compartido por grupos de practicantes que se posicionan de manera diferente en relación a la educación y sus fines en cada uno. En este sentido la educación moderna es un práctica social que no es neutra, esto es un concepto debatible cuyo significado es moldeado por ideas e interpretaciones (ideologías) diferentes.

Tabla 1

ÉPOCAS HISTÓRICAS:	Papel y naturaleza de la educación	Relaciones entre educación, sociedad y Estado	Estructura y relaciones internas de los modelos educativos
PRE-MODERNIDAD	<p>SECULAR (Aristocrática)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Entrenamiento para la administración y elites, * Para la estratificación cultural y social <p>CENTRADA EN CREENCIAS RELIGIOSAS (Aristocrática)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Educar a las elites * Fines Morales 	<ul style="list-style-type: none"> * Estabilidad del Imperio. * El Estado no estaba obligado a dar educación. *Prioridad política en lugar de económica o social 	<ul style="list-style-type: none"> * El conocimiento y la instrucción comenzaron a ser representados y organizados para su enseñanza. * Surgimiento de conceptos: pedagogía, programa, currículo, didáctica, método
MODERNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> * Los valores Ilustrados guían los fines educativos como la creación del ciudadano. La construcción de lealtades políticas, actitudes políticas y cívicas, etc. * La educación como un derecho político y social. 	<ul style="list-style-type: none"> * El sistema educativo estaba enbebido por proyectos de Estado -Nación. * La universalidad de la educación está organizada por el Estado * La educación, está centrada en los intereses del Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> * Modelos pedagógicos se convierten en industriales. * Los valores Ilustrados se reflejan en el currículo. * Introducción de la evaluación y escalas de calificación, fuerza del magisterio y los libros de texto.
MODERNIDAD TARDÍA O POS-MODERNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> * Flexibilidad y diversidad son la clave para organizar a la educación. * La educación más ligada a la economía y las nuevas tecnologías. * La educación se convierte en una mercancía (commodity) 	<ul style="list-style-type: none"> * Cambio de relaciones entre el Estado y la educación tomando como referencia a la economía. * Promover la participación del sector privado en la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> * La buena educación se liga a examinación y evaluación. * El currículo está definido en términos de habilidades. * El modelo pedagógico es pos-fordista.

El factor ideológico como intrínseco a lo educativo

Existen varios significados y definiciones del concepto de “ideología” que hace difícil su manejo (Lenk, 1974; Eagleton, 1991). Muchas definiciones derivan de presuposiciones teóricas en sociología que frecuentemente son usadas para

hacer explícito el entendimiento de las relaciones de poder entre diferentes grupos sociales. Una de las ventajas del concepto de ideología es que proporciona al concepto de educación una comprensión más clara de las relaciones entre fines educativos, valores y los intereses que subyacen detrás de aquellos que están involucrados y se dedican a la educación y a sus prácticas.

En el contexto educativo el concepto de ideología muchas veces es usado para desvalorizar, marginar o descalificar otras posiciones, sugiriendo que el “opositor” es un “*idologue*”. Esto es, la ideología es usada como una estrategia retórica para deslegitimar el examen de cómo diferentes visiones sobre el mundo son producidas y mantenidas y las estructuras políticas y sociales en las cuales tales posturas se encuentran embebidas (Cochran-Smith & Fries, 2001). Para los fines del presente artículo lo que el concepto de ideología proporciona son importantes *insights* para la comprensión de la educación como una práctica social y cultural con sus muy particulares “*finés y bienes intrínsecos*” y cómo estos se encuentran relacionados con los “bienes externos” que son relevantes a cierto tipo de sociedad. Desde nuestra perspectiva la práctica de los sujetos individuales que se dedican a la educación se encuentra fundamentada en “bienes internos” los cuales son internalizados a partir de formas de concientización que guían sus prácticas educativas y que al mismo tiempo son asimilados a partir de sus prácticas personales.

Dentro del manejo del concepto de ideología es necesario reconocer que la ideología opera en diferentes niveles de significado conceptuales (Meigham & Siraj-Blatchford, 1981) que se encuentran ligados al uso que diversas disciplinas como son la sociología, la política, la economía y la filosofía. Y cada disciplina tiene su propio debate sobre el concepto mismo de ideología. También el concepto de ideología opera en diferentes niveles de generalidad descritos por Lawton (1992:11) como: a) general, esto es, la visión del mundo de una clase social o movimiento político, que incluye creencias y valores acerca de la sociedad y la naturaleza humana, los cuales dan significado a los puntos de vista sociales y morales dentro de la educación; b) el interés particular de grupos sociales específicos que en lo educativo se revertirá en el interés por el currículo; c) el juego de creencias y actitudes de individuos particulares o practicantes de la educación (los maestros). Estos tres niveles de

generalidad en los cuales la ideología opera se sobrepone o traslapan y no pueden ser claramente del todos separados dentro del ámbito educativo.

Al considerar el primer nivel de generalidad de la ideología es necesario describir primero qué se entenderá por ideología. Para Plamenatz, citado por Collier (1982:13), la ideología es un conjunto de ideas, creencias o actitudes propias de un grupo; sirve para mantener al grupo junto, justifica sus actividades y actitudes y promueve sus intereses. La ideología implica comandos de cómo los miembros de tal grupo deben comportarse y finalmente sirve a los intereses de una parte de la sociedad. Una segunda definición expuesta por Grundy (1989:90) considera la ideología como la producción y control de significados y citando a Hall (1986:67), quien describe a la ideología como un proceso de “producir significados” que implica que la producción de un significado individual adquiera cierta credibilidad y legitimidad. En este sentido la ideología es un sistema de codificar la realidad que se sedimenta con el tiempo y constituye las más profundas estructuras de la interpretación de nuestra realidad. Para Habermas, quien es citado por Barnett (1992; 2003:54-192), la ideología es una reflexión desconsiderada sobre el interés social. Todas las sociedades generan ideologías, las cuales racionalizan relaciones de poder desiguales, que son reprimidas, eliminadas o distorsionadas en el lenguaje. Y finalmente tenemos la conceptualización hecha por Poulantza, citado por Torres (1999:107), en donde la ideología no sólo es un mero sistema de ideas o representaciones, sino que implica una serie de prácticas materiales, que abarca costumbres y estilos de vida que conectan la totalidad de las prácticas sociales.

Así tenemos que hay significados que son compartidos por grupos sociales, en donde se entabla una lucha por poder cuyo fin es imponer el significado de grupos sociales particulares. Tales significados compartidos tienen su origen en prácticas materiales que constituyen estilos de vida particulares. En este sentido el concepto

de verdad es controversial en referencia a las diferentes ideologías. Puede haber consenso en cuanto a las visiones de la realidad social, prácticas materiales, significados, etcétera, entre grupos sociales o puede haber conflicto en referencia a los mismos elementos. Tal diferencia constituye la distinción entre las ideologías que dan identidad y significado a las prácticas educativas como prácticas sociales.

En este sentido, las ideologías hacen más entendible los diferentes valores, significados y funciones que pueden dársele a la educación y que están basadas en diversos conceptos de naturaleza humana y de sociedad. Es necesario hacer explícito que dentro del primer nivel de generalidad un traslape se presenta, y tiene que ver con el hecho de que en este nivel las ideologías generales y las ideologías educativas confluyen. Tenemos como las principales ideologías generales el liberalismo, neo-liberalismo y humanismo (Tabla. 2) y las principales ideologías educativas son: progresivismo, conservadurismo, humanismo-liberal y romanticismo (ver Tabla 3). Aunque las ideologías educativas tienen sus raíces o están conectadas con las ideologías generales, es importante establecer esta distinción ya que dentro de los cambios actuales en la educación se presenta una paradoja. Esto es, la implícita negación de las ideologías o el llamado *fin de las ideologías* que ha permitido a la ideología neo-liberal (y su discurso) sea considerada como la forma natural para entender a la educación dentro de un mundo que se torna global. Por otro lado lo planteado por Barnett (2003) es que en la universidad pos-moderna producto de la modernidad tardía, ahora muchas ideologías están presentes en dichas instituciones educativas.

La Tabla 2 resalta el hecho que en los tiempos actuales los cambios dentro de la educación fuertemente reflejan un giro en la concepción de la naturaleza humana (o condición humana) y las relaciones entre Estado-Nación, educación e individuos. Tales transformaciones son el resultado de la predominancia del neo-liberalismo (ideo-

logía dominante en la época de la modernidad tardía o pos-modernidad) como una ideología dominante embebida en los “bienes” y “metas educativas”. En este sentido esta ideología se ha convertido en una ideología de legitimación, en donde las políticas y prácticas (globales) se han convertido en uno de los medios por el cual dicha ideología ha fortalecido su legitimidad (Apple, 2001; Torres, 1999). Tal ideología que legitima fines y bienes educativos también se está cristianizando como una ideología de implementación, esto es, como el medio para implementar valores generales y prácticas generales (la nueva administración, el *performance*, la evaluación) que atraviesan la organización, el currículo y la enseñanza en las instituciones educativas.

Un segundo punto que concierne a estas ideologías generales se encuentra relacionado con la diferencia entre el liberalismo clásico y el neo-liberalismo, cuyo efecto es el de la naturaleza humana. De un individuo que hace libre elecciones (liberalismo clásico) a un individuo que no tiene opciones que hacer (neo-liberalismo). Desde la perspectiva del neo-liberalismo clásico el individuo mantiene el poder de hacer decisiones racionales, pero en el neo-liberalismo esta libertad es una mezcla entre racionalidad técnica y deseo, tienen que estar en un estado permanente de deseo y posibilidad de elegir. Esto es, el fundamento es el apetito insaciable, su deseo de los individuos que ahora son descentrados. Cierta tipo de libertad económica puede ser practicada como una especie de autonomía, empresa u opción. Así, la libertad se ha redefinido como una libertad posibilitada o mediada por la economía. El Estado ve al individuo con una dimensión doble, en un estado de inactividad y/o de permanente responsabilidad.

La ideología se expresa en los escenarios educativos en formas distintas a través de documentos, programas, políticas y prácticas. Una definición muy simple de ideología dentro del contexto educativo es dada por Meighan (1987:9) “...Una ideología de la educación puede ser

Tabla 2

	Caracterización de la condición humana	Relaciones entre lo individual y la sociedad	Relación entre el individuo y el Estado
LIBERALISMO CLÁSICO	<ul style="list-style-type: none"> * Caracterizada como autónoma, esto es la naturaleza humana es de naturaleza autónoma. * Homo economicus, que naturalmente se comporta bajo su interés personal y relativamente es desapegado al Estado. * Tal individualismo es traspolado a las diferencias individuales 	<ul style="list-style-type: none"> * Relación abierta/no dirigida entre el individuo y la sociedad porque hay conciencia de que el individuo puede hacer las cosas de forma diferente si esa es su opción. 	<ul style="list-style-type: none"> * Concepto negativo del poder del Estado sobre el individuo. Así el individuo tiene que liberarse de su intervención. * Es importante limitar o minimizar el rol del Estado, basado el postulado que la naturaleza humana es universal.
NEO LIBERALISMO	<ul style="list-style-type: none"> * El individuo es competitivo e instrumental, y racional, que puede competir en el mercado. * Individuo-Descendrado que perpetuamente está en un estado de responsabilidad hacia el consumo/producto. * Combinación entre auto-interés y cálculo ego-céntrico. 	<ul style="list-style-type: none"> * Relación abierta/ cerrada entre el individuo y la sociedad. * El individuo es valorado sólo en la medida de su contribución a la economía de la sociedad en términos de productor-consumidor. * Las actitudes apropiadas de los individuos son de empresa y creación de riqueza. 	<ul style="list-style-type: none"> * El papel del Estado es crear el Mercado apropiado por medio de proveer las condiciones, leyes e instituciones necesarias para su operación. * El hecho de que existe la posibilidad de que el individuo sea flojo e indolente. El Estado debe crear nuevas forma de vigilancia y control.
HUMANISMO	<ul style="list-style-type: none"> * Énfasis en el valor humano de lo personal. * Todos los humanos tienen el mismo valor moral (unidad moral de la especie) * Hay una conexión. interna entre naturaleza y naturaleza humana. 	<ul style="list-style-type: none"> * Abierto no necesariamente con el significado de autonomía pero en términos de conciencia de que el valor de la personal del individuo es venéfico para la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> * Existe una relación ambigua entre el individuo y el Estado. Con una tendencia a promover una relación abierta haciendo énfasis del valor intrínseco de todos los individuos. * Privilegia el desarrollo de todos los individuos para beneficio del Estado y viceversa.

definida como un conjunto de ideas y creencias sostenidas por un grupo de individuos acerca de orden formal de la educación especialmente en la escuela...”

Pero la ideología en la educación es una temática compleja de estudio. En las décadas de los

sesenta y los ochenta la mayoría de estudios se desarrollaron alrededor del currículo escolar y la enseñanza (Bowles & Gintis, 1976; Grace, 1978) (que serian los niveles dos y tres de intervención de la ideología mencionados por Lawton). Existen básicamente dos aproximaciones centrales de

la ideología en la educación, una teórica y otra empírica, esta última expresa la llamada “influencia amplia” (Hargreaves & Tickle, 1980; Hall & Keynes, 1986; Meighan, 1987). En esta última, la idea central es que cada individuo (o grupo de individuos) que se engancha en actividades educativas sostiene alguna ideología educativa. Tal ideología es lo que hace al sujeto *actuar* en un contexto educativo; esta ideología es más que una ayuda para entender o malentender las actividades educativas, son factores que guían la práctica educativa. Desde la perspectiva de Hall

& Keynes (1986), se establece que las ideologías educativas tienen por lo menos tres elementos centrales: una visión del aprendiz, presupuestos acerca de la sociedad y del conocimiento. Por otro lado, para Bartlett (2001) cada ideología incorpora diferentes presupuestos sobre la naturaleza humana (el aprendiz), el trabajo de la sociedad y del conocimiento. La Tabla 3 delinea los aspectos más relevantes de las ideologías educativas y sus diferentes énfasis (Meighan & Siraj-Blatchford, 1981; Morrison & Ridley, 1989; Bartlett & Burton, 2001).

Tabla 3

Ideología (Morrison & Ridley)	Énfasis	IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS (Hall/Keynes)	
Progresivismo (2) Centrado en el niño Romanticismo	Niño-Individual	PROGRESIVISMO (2)	
Humanismo Clásico (1) Conservadurismo Tradicionalismo Academicismo Humanismo Liberal	Conocimiento Conocimiento	Sistema / Social * La Sociedad existe para los individuos, y los individuos para con ellos mismos.	Proceso / interno * Descubrimiento Individual * Currículo integrado * Relativamente subjetivo, y solución de problemas. * La autonomía del maestro es enfatizada. * Auto-expresión y aprendizaje social es enfatizado
Instrumentalismo (3) Revisionismo Renovación Económica Socialismo Democrático Reconstruccionismo	Sociedad Sociedad	INSTRUMENTALISMO (3)	
		Sistema / Social * La Sociedad forma un sistema de interconexión de subgrupos que deben de trabajar tan eficientemente como sea posible	Proceso / Interno * Instrucción y práctica de habilidades definidas * Modelo de enseñanza de maestro-aprendiz * Enseñanza de habilidades vocacionales y buenos hábitos * Solución de problemas prácticos
		HUMANISMO CLÁSICO (1)	
		Sistema / Social * La sociedad está estratificada meritocrática-mente es lo que moviliza	Proceso / interno * demostración instruccional y aprendizaje sistemático son enfatizados * Currículo /dual al nivel instruccional

Las siguientes citas hechas por Feinbeg (1983:21) y Carr & Harnett (1996) describen de alguna manera la compleja relación entre sociedad, educación e ideología:

... Al hablar de educación como reproducción social es el reconocer su papel primario de mantener continuidad generacional y la identidad de una sociedad a través de las generaciones... La educación en este sentido tiene dos funciones. Primero hay una reproducción de habilidades que cumplen necesidades sociales determinadas ... Y Segundo, hay una reproducción de conciencia de entendimientos compartidos... Que proveen de la bases para la vida social... (Feinbeg, 1983:21)

... Los sistemas educativos tienen una función de reproducción social, en términos de la vida cultural, económica y política así mismo un fin de transformación social. Hay una tensión entre la necesidad de estabilidad y el deseo por el cambio. Es evidente que la educación está basada sobre creencias de las cosas que socialmente se tienen que reproducir y aquellas que necesitan transformarse ... la educación tiene que ver con la creación de una buena sociedad... (Bartlett, 2000: 9)

Existe un superposición entre los diferentes niveles de la ideología, el político, el currículo y la enseñanza. La misma ideología corre a través de los tres niveles interconectándolos. W. Carr (1998) (Tabla 4) establece que el currículo representa el proceso por medio del cual la sociedad se reproduce a sí misma y su propia definición de "buena sociedad": "...las preguntas curriculares de qué enseñar y cómo enseñar son en sí mismas expresiones de preguntas políticas acerca de si los patrones de vida culturales, económicos y políticos deberían de ser reproducidos o transformados... Así las ideologías políticas están embebidas en la educación...." Y describe: "...

las ideologías políticas son formas de conciencia socialmente e históricamente sedimentadas a través de las cuales los individuos adquieren su entendimiento para la vida social en general y las creencias entre educación y sociedad...". Estas ideologías políticas son las que configuran las ideologías curriculares como el humanismo clásico, liberalismo progresivo y "modernismo vocacional" (Carr, 1998).

Con el reconocimiento de las ideologías curriculares, nos hace posible visualizar una serie de factores que deben de ser repensados como el factor de reproducción, el cual no se puede ver sólo como reproducción de habilidades sino de conciencia (acuerdo cognitivos, valores, significados), y los factores de cambio y conflicto con el hecho de que las ideologías políticas se manifiestan a través de los tres niveles embebidos en la educación. Esto es claramente ejemplificado en la Tabla 4.

Kelly citado en Bartlett & Burton (2001:213), expresa en forma más directa la relación entre ideología y educación, afirmando que la educación es una actividad política. La educación y la política están inextricablemente entrelazadas y no es posible discutir sobre la educación sin considerar el ambiente político. El contexto político es el factor central en cualquier esquema o sistema educativo. Así, el desarrollo de cualquier esquema educativo ilustra los fines de la educación así como sus visiones o posturas ideológicas. Consecuentemente, el desarrollo de la educación es el producto de la lucha entre ideologías que compiten por la supremacía, por lo que el concepto de ideología reviste a la educación y permite verla como una práctica cultural y social. Teniendo como resultado un mejor entendimiento de la predominancia del neo-liberalismo como una ideología en la educación actual. Y también revela que tal ideología fracasa en reconocer las contradicciones sus conflictos y necesidades de cambio que son parte integral del ambiente social moderno, especialmente en el contexto de la educación superior y sus practicantes.

Tabla 4

Ideologías curriculares	Ideologías generales
<p>PROGRESIVISMO-LIBERAL</p> <p>Sistema/Social</p> <ul style="list-style-type: none"> * Liberal comunitario * Igualdad social * Mejora Social 	<p>Proceso / interno</p> <ul style="list-style-type: none"> * Aprender de la experiencia * Grupos flexibles * Centrado en el niño * Conocimiento subjetivo * Maestro/facilitador para que aprenda el alumno * Instrucción por descubrimiento <p style="text-align: right;">LIBERALISMO CLÁSICO</p>
<p>MODERNISTA-VOCACIONAL</p> <p>Sistema/Social</p> <ul style="list-style-type: none"> * Tecnocrático * Meritocrático * Regeneración económica 	<p>Proceso / Interno</p> <ul style="list-style-type: none"> * Relevancia práctica * Agrupamiento del alumno por necesidad vocacional * Centrado en el trabajo * Conocimiento técnico * El maestro / administrador * Método práctico <p style="text-align: right;">NEO-LIBERALISMO</p>
<p>HUMANISMO CLÁSICO</p> <p>Sistema /Social</p> <ul style="list-style-type: none"> * Conservador * Elitista * Continuidad cultural 	<p>Proceso / interno</p> <ul style="list-style-type: none"> * Excelencia Académica * Agrupamiento rígido de los alumnos * Centrado en los contenidos * Conocimiento objetivo * El maestro -experto que transmite herencia cultural * Métodos formales de enseñanza <p style="text-align: right;">HUMANISMO</p>

b) Modelos distintos de universidad y sus tensiones con los discursos de la modernización

La universidad pre-data la época de la modernidad, esto es, existió antes de la emergencia del Estado-Nación moderno. El hecho de que fueran los griegos los que fundaran la escuela y los cristianos a la universidad nos dice algo sobre la naturaleza de esta última institución (Minogue,

1973). En el caso de la educación superior no sólo incluye a las universidades sino también un amplio rango de instituciones como los politécnicos y universidades tecnológicas, que se originaron como escuelas técnicas profesionales para atender las demandas generadas por la industrialización y la urbanización (Scott, 2002). Por lo tanto, ciertas instituciones de educación superior emergieron para cumplir con las demandas de la modernidad y sus fines están ligados a sus orígenes.

Las universidades, a pesar de su retórica internacionalista y universal, han sido siempre instituciones que reproducen las elites nacionales (Scott, 2002). Esto implica que la principal función educativa de las universidades pueda ser vista como diferente de las otras instituciones de educación superior y, por lo tanto, de sus fines. El interés del Estado-Nación en las universidades como un instrumento de las políticas educativas es reciente como lo afirma Sayer:

...La revolución francesa y su impacto en los países europeos puede ser vista como lo que gestó el interés del Estado hacia la universidad ... El papel social y el desarrollo económico de la universidad es más reciente. Y su lugar dentro de los patrones nacionales de la educación y sobre el entrenamiento están aún siendo explorados. El cambio de preparar a una minoría para la autoridad en la iglesia, el parlamento, los servidores públicos, el poder judicial y militar a una última universidad de masas ha tenido un efecto profundo sobre el interés del Estado sobre la universidad... (Sayer, 1999:83)

Por lo tanto, dentro de la modernidad la universidad ha consistido en proveer al Estado de sus requerimientos cognitivos. Esta característica central de la autonomía de alguna manera fue un modelo de consenso acerca del orden político y social constituido por las diferentes sociedades y sus Estados-Nación correspondientes (Delanty, 2001).

El concepto de educación superior es un concepto inclusivo pues contiene un mezcla de diferentes instituciones como son las universidades junto con otras instituciones de educación superior, las cuales son producto de diferentes épocas históricas. Barnett (1992) define dos

concepciones fundamentales acerca de los fines últimos de la educación superior: 1) como un proceso para cubrir espacios particulares del mercado laboral con individuos que serán productivos; 2) promover el desarrollo intelectual de la mente de los estudiantes y su capacidad para ser auto-críticos. Tales finalidades de la educación superior se expanden en el caso de la educación universitaria, considerando que dichas instituciones son productoras de un amplio rango de diferentes tipos de conocimiento como la investigación, educativo-pedagógico, profesional e intelectual. Por lo tanto dentro de las universidades diferentes campos de poder circulan y están presentes teniendo cada uno una relación particular con el Estado-Nación. Estos campos de poder son académico, científico, educativo e intelectual. Es así que dentro de la universidad estos conocimientos y sus poderes correspondientes encuentran un campo abierto en donde conocimiento y cultura se traslapan y confrontan (Delanty, 2001). Scott (2002) describe tres formas históricas de la universidad: la Liberal, la Bildung (cultura) y la Educación General (Democrática). La Tabla 5 sintetiza sus principales características (Keohane, 1999; Ker, 1999).

Scott (2002) describe cómo estas tres formas históricas de la universidad comparten factores comunes entre ellas. La razón de dicho compartir se debe a los cambios de las condiciones sociales, especialmente en relación a la masificación, el cambio que el desarrollo de la tecnología y la intervención que la economía ha tenido sobre el conocimiento. Por lo tanto, se hace cada vez mas difícil caracterizar a la universidad en uno sola de estas categorías históricas descrita por Scott (Liberal, Bildung o General). Una descripción contrastante sería la de la universidad Pre-moderna (Medieval), Moderna y Moderna tardía (o Pos-moderna) (Tabla 6).

Tabla 5

	LIBERAL (Aristocrática)	BILDUNG (Cultural)	EDUCACIÓN GENERAL (Democrática)
SISTEMASOCIO/ CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> * Elitista y reproductora de elites nacionales. * No hay mucha intervención del Estado. * Sostenidas económicamente de los estudiantes y otras fuentes (no públicas). 	<ul style="list-style-type: none"> * Orientada hacia el servicio del Estado. * Corporiza el desarrollo científico y profesional. * Abierta a las necesidades de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> * Dedución para todos los ciudadanos. * No hay mucha intervención del Estado. * Los recursos económicos vienen de los estudiantes, el sector privado y del Estado. * Proveer educación para la necesidad de diferentes grupos sociales. * Diversa y proveedora de diferentes oportunidades.
FACTORES INTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> * Enseñanza del conocimiento universal. * El conocimiento tiene un valor por sí mismo, pues está conectado con la razón. * El cultivar la mente es el propósito central de la relación enseñanza-aprendizaje. * Búsqueda de la excelencia académica. * Los estudiantes son seccionados pues serán parte del trabajo del académico 	<ul style="list-style-type: none"> * La investigación y enseñanza son importantes. * La relación maestro-alumno es también importante. * La investigación se desarrolla a nivel de posgrado. * El crecimiento de las tradiciones en investigación es importante. 	<ul style="list-style-type: none"> * Compromiso total hacia el individuo * La enseñanza e investigación son importantes. * El entrenamiento también ocupa un lugar central. * El currículo es muy abierto.

Tabla 6

	Universidad Medieval	Universidad Moderna (Liberal-Cultural-Democrática)	Universidad Moderna Tardía / Pos-moderna
FACTORES CULTURALES Y SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> * Aprendizaje fuera de los monasterios. * La necesidad de que el conocimiento fuera traducido a diferentes lenguas (que el griego y latín) * Desarrollo rápido de las burocracias (Iglesia y Estado). * Necesidad de personas con habilidades. * Diferentes fuentes económicas para el soporte de la universidad: estudiantes, iglesia y gobierno. * Las sociedades emergentes empezaron a permitir el desarrollo de las universidades. 	<ul style="list-style-type: none"> * El conocimiento tiene dos interpretaciones; el conocimiento tiene su propio fin y el conocimiento es para uso económico. * La universidad como un lugar para la razón en la sociedad. * Claras fronteras entre la universidad y sociedad. * El subsidio económico permite la expansión de la educación superior. * Universidad como medio de movilidad social. * Unidad de las actividades dentro de la universidad. * La universidad es vista para contribuir en términos generales al sistema económico. 	<ul style="list-style-type: none"> * Sociedad del Conocimiento. La tecnología y el conocimiento tienen que ser vistos desde su perspectiva económica (Valor de uso). * Las universidades tienen que ser más responsivas a las fuerzas del mercado. * Reducción recursos económicos y aumento del control por parte del Estado. * Competencia entre universidades por recursos económicos. * Fines de la universidad incluye el beneficio a la economía. * La universidad deja de ser la oferta del sistema y deja de llevar a cabo mensajes mayores culturales.
FACTORES INTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> * La enseñanza era la actividad central. * Investigación se relaciona con el academicismo. * Los académicos no tenían energía para las dos actividades de enseñanza e investigación. * Importante la relación entre maestro-estudiante * Importante el desarrollo de la relación entre mente-lenguaje, conocimiento y habilidades. * El entrenamiento vocacional era parte del conocimiento general. 	<ul style="list-style-type: none"> *La instrucción para el desarrollo de habilidades de trabajo, las habilidades se convirtieron en centrales. * Transmisión de estándares comunes de ciudadanía. * Promover el poder general de la mente. * Currículo abierto. * Fuerte sentido de comunidad académica. * Contacto académico entre los maestros es personalizado e importante. 	<ul style="list-style-type: none"> * El uso de más control sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. * El desempeño el elemento central a ser considerado en la examinación. * El Currículo es más abierto y fragmentado (potencial para el mercado). * El estudiante es visto como un cliente que va a comprar un servicio. * La evaluación interna del acto pedagógico se disminuye.

Ideología y universidades

Un intento de explicar la influencia de la ideología en las universidades es la aportación de Collier (1982), señalando que la mayoría de las relaciones entre ideología y educación se han centrado alrededor de presuposiciones teóricas entre el marxismo *versus* liberalismo. Por lo tanto se puede entender a la ideología en términos de los compromisos políticos que la universidad sostiene. Desde tal perspectiva, establece cuatro

ideologías básicas que han influido a la universidad o a la educación superior (especialmente en el Reino Unido): Ideología Académica, Ideología de la Igualdad, Renovación Económica y la del Consenso. Las descripciones de estas ideologías están básicamente centradas en las formas diferentes en que los grupos políticos dentro y fuera de la universidad han considerado su función social, la Tabla 7 describe sus elementos centrales de cada una de dichas ideologías.

Tabla 7

Ideologías de la educación superior	
<p>ACADÉMICA Sistema/ Social * El mundo académico como centro de los sociales en un mundo irracional. * Valores para una argumentación racional, en las políticas y el flujo de la información. * Perseverancia y desarrollo de las disciplinas / conocimiento</p>	<p>Procesos /Internos * Libertad del academicismo individual * Sistema autoritario de entrenamiento y evaluación * Énfasis en la claridad y clasificación intelectual</p>
<p>RENOVACIÓN ECONÓMICA Sistema/social * Valor especial a la economía y la inserción en la industria * Se otorga alto valor a las instituciones y cursos que desarrollen el conocimiento aplicado</p>	<p>Procesos / internos * Adquisición de habilidades * Menos importancia a el origen del conocimiento * Interés en el logro de los intereses personales /profesionales del estudiante</p>
<p>IGUALITARISMO Sistema/social * Valora el acceso a la educación superior para toda la comunidad. * Expansión y diversificación del sistema educativo. * Democratización de los poderes locales. * Diversidad de oportunidades laborales.</p>	<p>Procesos / internos * Educar a la gente joven para lo político y social</p>
<p>CONSENSO Sistema/social * Las sociedades por naturaleza inevitablemente están guiadas hacia el conflicto por lo que la solución del conflicto es central * La acomodación es preferible que la fuerza.</p>	<p>Procesos / internos * Búsqueda de acuerdos políticos * Apego a la libertad del individuo o del grupo * La permanencia de las tradiciones dependerá en el sistema o forma del ejercicio del poder por aquellos que sostienen el poder</p>

La tipología de Collier refleja desde la década de los sesenta los cambios a nivel mundial que se han presentado en el orden de lo socio-cultural, económico y tecnológico y cómo han abierto temas centrales en relación a la universidad. Delanty (2001) puntualiza que en el periodo de la modernidad organizada y con la emergencia de la sociedad de masas, la función de la acreditación (certificación) con la creencia dominante sobre la igualdad más que la búsqueda por la verdad como función social de la educación en las sociedades industriales. Dos líneas de investigación se han posibilitado. La primera se encuentra relacionada a la tensión entre la función social de la universidad y su compromiso político sobre las características como centro de producción de conocimiento y su neutralidad académica (Tylor, 1975; Weinstein, 1975). La segunda concierne a la idea de la universidad liberal, centralidad de la razón y su relación con la ideología. El hecho de que la naturaleza del conocimiento ha cambiado, y que por lo tanto hay diferentes modelos de conocimiento, en donde este último no se encuentra ya confinado exclusivamente a las elites, ha desplazado a la Universidad como la proveedora central de conocimiento y borrado los bordes entre conocimiento académico/profesional y el conocimiento común (no experto) (Delanty, 2001). Por lo tanto, dentro de la transformación de la universidad liberal como una institución que corporiza la vida racional, significa que la ideología ya necesariamente no es visualizada como opuesta a la razón, sino como parte de su despliegue o utilización. En otras palabras la razón ahora está limitada. Las ideologías están embebidas en proyectos, organizaciones, políticas y en gentes. Ahora la universidad está saturada de diversas formas de la razón (Barnett, 2003:1-8).

La cuestión a develar ahora es la forma en que la ideología se encuentra conectada con las universidades y sus prácticas. El hecho de que las universidades se han desarrollado en diferentes épocas históricas, modelos culturales y tradiciones intelectuales determina los medios y

finés. Por lo que se genera tensión entre la universidad, vista como un sistema, y su desarrollo histórico-cultural. El efecto de tal tensión va a variar de acuerdo a las condiciones y direcciones que cada sociedad y su visión de “*sociedad buena*” dentro del desarrollo de los principios de la modernidad.

En países como el nuestro, considerado en vías de desarrollo, esto es que están en el proceso de entrar a la modernidad o modernizarse, el resultado de la tensión arriba mencionada trae como consecuencia un desarrollo desigual de las universidades. Esto es los patrones que se han producido en los países desarrollados (pre-moderno moderno y moderno tardío o pos-moderno) no son los mismos. En este sentido la relación entre ideología, universidad y sus prácticas es diferente entre países desarrollados y los que están en vías de desarrollo. Un ejemplo es que en países en vías de desarrollo, muchas universidades el papel político ha sido fuertemente sostenido y es igual o quizá más importante que su papel cultural o como productoras de conocimiento y verdad. Por lo que la mezcla entre los tres modelos (Liberal, Bildung y General) y la tensión entre sus campos y de poder-conocimiento y cultura también es muy fuerte. Quizá esto se deba a las formas diferentes en que las universidades (especialmente las públicas) se han auto-constituido junto con el Estado-Nación. Por lo que en el contexto actual donde se han desplazado los factores políticos por los económicos, la promesa y el pacto político que se había hecho entre el Estado-Nación y las universidades se está procediendo a ser abandonado o reconfigurado.

La predominancia del neo-liberalismo en el ámbito de la educación superior que incluye a las universidades, ha hecho que éstas enfoquen su atención en sus funciones económicas dentro del sistema social. Bajo esta mirada, ahora las universidades nada más pueden ser vistas bajo su perspectiva de sistemas y la visión de sus practicantes puede ser o mantener una mixtura entre liberal, cultural y general y sus intrínsecos

factores democráticos han sido fuertemente ignorados.

La ideología del neo-liberalismo de la modernidad tardía o pos-modernidad, está transformando las condiciones de trabajo de los académicos y tiene como fin reproducir ciertos *finés* y *bienes sociales*. Esto es la penetración de la ideología predominante del neo-liberalismo está reconfigurando y más aún desplazando ciertos modelos de universidad por medio de transformar la *forma* en que las prácticas académicas son concebidas y configuradas. ¿Posiblemente ahora el intelectual no es necesario, sólo los tecnócratas son necesarios? O ahora como el conocimiento puede ser producido fuera de la universidad, entonces el conocimiento profesional y experto sólo pueden ser producidos si son vendibles. Por lo que la afirmación de Torres (1999:109) sobre el valor de ciertos campos del poder y conocimiento dentro de la universidad es central.

...Las universidades como instituciones históricamente constituidas y habitadas por intelectuales y no sólo por tecnócratas, tienen un papel que jugar en el desarrollo de modelos de pensamiento crítico para la sociedad. Esto implica una crítica hacia la comercialización y por lo tanto de las relaciones humanas basada en una razón instrumental. Y al hacer esto, el papel de los intelectuales críticos resalta el papel de la educación como iluminación y empoderamiento para ayudar a lograr niveles más altos de libertad humana dentro de las sociedades.

En las universidades públicas mexicanas los académicos se están viendo como sujetos que pueden ser tratados para que sean más productivos a través de los programas de pago por mérito, entre otros. O como Barnett (2003) explica que las relaciones entre razón e ideología, la ideología obtiene su poder a través de ofrecer en sus lecturas sobre el mundo factores factibles o verdaderos. La razón está presente, pero está contaminada por el interés de esos a los que

sirve. Así bajo el impacto del neo-liberalismo, las relaciones entre los académicos y sus prácticas y entre la universidad y el Estado-Nación están siendo drásticamente transformadas. Por lo que, ante tal transformación ahora, la tarea es entender cómo el impacto de tales transformaciones en la práctica de los académicos y, sobre todo en su tarea docente, se encuentra relacionada con la configuración o re-configuración de su identidad académica.

c) La enseñanza como una práctica Socio-cultural pedagógica

El hecho de que la enseñanza es una actividad humana muy generalizada, puede dar la impresión de que no tiene una naturaleza problemática ni ideológica. Y se pueden ignorar los factores intrínsecos de la actividad de enseñar dando la falsa apariencia de que una forma de enseñar es más verdadera que otra. Así, por ejemplo, estamos ante la presencia de la sustitución de términos en los actuales discursos educativos, por ejemplo en lugar de estar enseñando los maestros a los alumnos a leer, ahora les están enseñando habilidades de lectura, o en lugar de enseñar a los estudiantes a pensar, les están dando paquetes de habilidades para pensar. Esto es, el concepto de habilidades no es un concepto neutro, pues refleja cómo las tradiciones de enseñar están siendo socavadas por la nueva cultura del *managerialism*. La palabra habilidad esta transformando (transportando) el *saber-hacer* esencial de la actividad práctica que en este caso es la enseñanza. La cuestión ahora es identificar como los estudiosos del tema están valorando tales cambios

Para entender los cambios que han ocurrido dentro de la práctica de la enseñanza, estudios sobre la escuela (More, *et al.*, 2002) describen cómo los maestros se están haciendo más pragmáticos y eclécticos. Se argumenta que tales estrategias reflejan las nuevas formas que los maestros han encontrado para incorporar los cambios requeridos a una práctica continua que por largo

tiempo no había sido alterada. Ellos les llaman “*estrategias de sobrevivencia*” que los maestros han encontrado para configurar su práctica dentro del predominante discurso pragmático en las escuelas. En otros estudios (Ghail, 1992) han surgido tipologías como el maestro profesional, el viejo colectivista, y los nuevos empresarios (*entrepreneurs*); dichas topologías reflejan la mediación de la práctica pedagógica que combinan las nuevas prácticas sociales con diferencias ocupacionales. Tales estudios intentan reflejar un entendimiento sobre los cambios pedagógicos que se han introduciendo en las escuelas

En el caso de la educación superior algunos estudiosos como Malcom & Zuckas (1999; 2001) se han avocado a entender que es lo que los académicos hacen, y a partir de clasificar dichas acciones introducen también topologías quedando los educadores en el practicante reflexivo, el practicante crítico, el aprendiz situado, el psico-diagnosticsador y el organizador y asegurador de calidad. Otros (Ramsden, 1992) señalan que debido a que hay una predominancia en la relación de enseñanza-aprendizaje, más reflexión debe hacerse sobre las complejidades del aprendizaje y así mejorar la enseñanza por medio de mostrar las conexión entre fines educativos, tipos de aprendizaje y mejoramiento de la enseñanza. Mas aún otros proponen, como Haggies (2003) que en la educación superior hay un modelo predominante que considera como centro el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, dicho modelo no considera las nuevas condiciones de la educación superior como es la masificación y la diversidad de estudiantes, que ahora asisten a la universidad y que no entran dentro de la perspectiva que la universidad sustenta. Por lo que una alternativa es considerar a la “alfabetización académica” (*academic literacies*) que reta la idea de que los estudiantes han sido inducidos exitosamente a la cultura homogénea de la universidad.

Así, al reflexionar a la enseñanza como una práctica socio-cultural y su poder crítico pedagógico, así como también sus factores

intelectuales-amateurs (Said, 1994; Blackmore, 2001; Smyth, 2001), los trabajos M. Oakeshott (1967) y G. Langford (1985; 1989), son centrales. Oakeshott considera que lo que caracteriza a la universidad es cierta manera de actividad humana que es intrínseca a la búsqueda del aprendizaje y que representa uno de los elementos de la vida civilizada. Las universidades tienen tradiciones intelectuales que son mantenidas por un cuerpo de académicos (*scholars*) avocado a una rama del conocimiento. Lo que caracteriza a dichos grupos es la búsqueda del aprendizaje como una *empresa cooperativa*. Para Oakeshott las universidades son los hogares de tradiciones de aprendizaje que son sostenidas por académicos que cultivan cierto campo de conocimiento para producir investigación y trabajo intelectual y cuyo poder de enseñar surge de la inspiración de su conocimiento. Por lo que la enseñanza es una actividad práctica que está constituida de la *instrucción* y la *impartición*. La instrucción es impersonal y provee las reglas que tienen que ser usadas y aplicadas y que no necesitan interpretación. En cambio la impartición no puede aparecer en forma de reglas. Implica juicios e involucra una relación *práctica* entre los seres humanos. El juicio no puede ser impartido y nunca es explícitamente aprendido pues sólo se le conoce en la práctica (Oakeshott, 1967) (Peters, 1981; Fuller, 1989:100-135)

El punto central de Langford (1985) hacia la enseñanza, es que la caracteriza como una práctica social que está guiada por una tradición. La tradición provee a la práctica social con la *forma de ver* y *hacer*. Las tradiciones no niegan la posibilidad de cambio. De hecho el cambio es posible sólo porque las tradiciones evolucionan. Las tradiciones tienen historia y son construcciones sociales. Y aunque dentro de la tradición el individuo decide el *qué hacer* y *cómo hacer*, la oportunidad para así decidir, es proveída por la tradición. Lo que Langford expone es la relación dialéctica que hay entre tradición y práctica. Esto es, la tradición es sostenida por sus practicantes, pero estos practicantes están guiados por la tradición, así

están guiados y restringidos por la “*forma de ver y hacer*” que la tradición provee. Para Langford las prácticas sociales sólo pueden ser identificadas indirectamente en los comportamientos de sus practicantes. Pero para Langford lo que da unidad a dichas prácticas sociales es el hecho de que sus practicantes comparten un fin general, es decir, un propósito abarcativo. Dicho propósito se encuentra relacionado a los “*bienes*” que tienen que ser perseguidos y que son los que dan la dirección a los practicantes. La siguiente cita describe tal relación:

...Una práctica social depende para su existencia e identidad del propósito general que sus miembros comparten del mismo y que están recíprocamente conscientes de compartir; y que son el poseer las mismas creencias y fines y es lo que hace posible para ellos poderse enganchar en tales prácticas ... El dar cuenta del propósito general del fin de la práctica social de la enseñanza es inevitablemente controversial...” (Langford, 1989:27-28)

El significado de “*qué es ser maestro*” dependerá del entendimiento de la práctica social de la enseñanza y su fin general. Así el factor más importante para entender el propósito general dependerá de la práctica en cuestión y la sociedad a la que pertenece. Langford señala que las prácticas sociales tienen dimensiones temporales y la forma en que es llevada a cabo en un tiempo en particular, depende de la percepción del fin general en ese tiempo. Es esta dimensión temporal de las prácticas sociales lo que permite el entendimiento de cómo son las tradiciones, en las cuales las prácticas están embebidas y que son las que dan la posibilidad de continuidad o cambio.

Tanto bajo las reflexiones de Oakeshott como la de Langford, está claro que el “*saber-hacer*” del docente académico está construido como algo implícito en la práctica y se encuentra embebido en la tradición. Por lo que un profesional aprende a ser académico, es por medio de unirse a una

comunidad académica y por medio de imitar a los practicantes-maestros a los que tratan de imitar (simular). Y lo que el practicante aprende en este proceso de iniciación o incorporación son los *bienes* y *finés generales* bajo las cuales sus prácticas son dirigidas, y que no son conectadas a sus deseos o intereses inmediatos personales, sino que son intrínsecos a la práctica misma. Así los fines de la educación no son anteriores a la práctica misma. Es en el transcurso de aprender a cómo ser un académico-docente es que el practicante aprende dos cosas; los bienes y fines de la práctica que son internos a la práctica misma y los estándares de excelencia que están embebidos en la práctica.

Las contribuciones de Carr (1995, 1998:61-73) y Arendt (1998) dan soporte hacia el entendimiento de la naturaleza de la dimensión práctica de la enseñanza. Carr, bajo una discusión del concepto de práctica en educación, se remite a la búsqueda que Aristóteles hace sobre las formas de acción humana como *praxis* (una acción que está moralmente informada, y que también está conectada al trabajo y su valor intrínseco) y al concepto de *poiesis* (hacer-acción), que está conectado al concepto laboral (*labour*) y que es la producción y lo instrumental. Para Arendt (1998:7), la acción la plantea de la siguiente forma: “...es la única actividad que está directamente conectada al hombre sin ninguna intermediación de cosas u objetos, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que el hombre, vive en el mundo que habita... Esta pluralidad es específicamente la condición... para toda la vida política...” Así la acción y el habla son las dos partes de la pluralidad humana, igualdad y diferencia son también los medios por medio del cual las diferencias de los hombres pueden ser entendidas. En actuar y en hablar los hombres demuestran quienes son, revelan sus identidades personales y hacen su aparición en el mundo humano. Para Arendt la acción es significada por el término *praxis*. También ella considerada a la *poiesis* como “hacer acción” (fabricación) La distinción entre acción y hacer

o fabricación, es que la acción nunca es posible en aislamiento, porque el estar aislado es estar privado de la capacidad de actuar.

En este sentido Carr y Arendt permiten formar un punto de vista complementario sobre el concepto de acción, trabajo y *poiesis*. Carr considera que acción es hacer algo para el logro de algún fin, pero este es un fin distinto al fin de *poiesis*. El fin de ésta es traer un producto específico o artefacto a la existencia y lo que guía a la acción es una forma de conocimiento llamado *techne* (conocimiento técnico) que en Arendt es fabricar. Para Carr la *praxis* apunta a darse cuenta de un **bien moralmente valioso**. Para Arendt la acción *no puede ser separada de la pluralidad*, porque la pluralidad es el mundo del hombre. Carr especifica que la acción no es un elemento neutral, sino que está constituido, por los “bienes” que son percatados en la práctica. Por lo tanto, la práctica es una forma de hacer, puesto que su fin sólo puede ser percibido a través de la acción y existir en la acción misma. En este sentido la aseveración que Arendt (1998:220) hace sobre la sociedad moderna hace aún más importante la necesidad de entender la educación y la enseñanza como práctica esencial humana

...La era moderna, y sus primeras preocupaciones con productos tangibles, ganancias demostrables o sus más tardías obsesiones sobre el funcionamiento sutil de la sociabilidad, no fue la primera en denunciar el fracaso de la no utilidad de la acción y del habla en particular y la política en general... Este intento de remplazar actuar con hacer está manifiesto en todo el cuerpo del argumento sobre la democracia, que entre más es pensado y considerado, se vuelve un argumento en contra de lo esencial de la política....”.

Lo que Arendt resalta es la interconexión de la acción humana por medio de su pluralidad en la sociedad como un todo. Lo que Carr empieza hacer explícito es que sin entender la práctica, la

acción educativa será reducida a “hacer”, esto es al *labouring* o laboral, a su dimensión instrumental y estará desconectada de su relación intrínseca con la educación. Por lo que el autor concluye, que puesto que la *praxis* concierne intrínsecamente con la realización de fines y bienes, por lo tanto, no puede ser nunca entendida como una forma de técnica de experto, cuyo fin es lograr algún fin externo. Para Carr lo mismo que Langford y Oakeshott, los fines y bienes de una práctica dada, en un momento determinado, sólo puede ser inteligible en términos de un cuerpo no articulado de conocimiento práctico que es heredado, y que constituye a una tradición social (Carr, 1998:68-66).

Lo pedagógico a manera de cierre

Una vez que la enseñanza es entendida como una especie de *praxis*, la responsabilidad de enseñar es una obligación moral que requiere más que un conocimiento técnico, y que en los presentes tiempos se ha reducido el concepto de profesionalismo. Así como afirma Grundy (1989:88):

“...Lo que se hace necesario en el ámbito de la acción social no es tanto la predecibilidad sino la prudencia, no es más habilidades sino juicios, no es más la objetivación sino la deliberación e interacción. Y estos son los atributos que se asocian con el profesionalismo. Y aquí es donde aparece la ironía. Aunque el profesionalismo re-establece respeto hacia las personas y re-enriquece el juicio humano como la base para la acción, aun existen problemas con el ejercicio de tal atributo. Y específicamente estos problemas circulan alrededor de las concepciones de Bienes...”

Los *fines y los bienes* de la práctica de la enseñanza son de naturaleza problemática, puesto que son los modos de conducta ética los que constituyen los medios apropiados para perseguir tales bienes y fines, esto es, son formas

concretas de especificar cómo la noción de bien está siendo entendida. Similarmente, el entendimiento de una buena práctica es la parte abstracta de los medios específicos por medio de los cuales tal práctica debe llevarse a cabo. Y puesto que los fines de una práctica siempre se mantienen indeterminados y puesto que no pueden fijarse de antemano, siempre está presente un *razonamiento práctico*; que es una forma específica de razonamiento en donde opciones, deliberación y juicio práctico juegan un papel central (Carr, 1995). Sólo bajo la lógica del razonamiento práctico los dilemas morales que se presentan dentro de la actividad de enseñar pueden ser entendidos. En este sentido, los maestros tienen que reflexionar en su conocimiento y cómo hacen las cosas, y esto no es a través del razonamiento técnico sino de un razonamiento crítico (Langford, 1989). Tanto el razonamiento práctico como la acción crítica son los dos elementos centrales necesarios para revitalizar la actividad de la enseñanza como una práctica educativa y social que está dentro del ámbito de las universidades públicas.

Los conceptos más comúnmente usados en los contextos educativos que reconocen la dimensión crítica y práctica de la enseñanza son la “pedagogía” y la “didáctica”. Aunque tanto el desarrollo como el significado de tales conceptos es problemático (Hamilton, 1999; Hinchliffe, 2001). Se hace necesario referirse a ellos por dos razones: la primera es que ambos reflejan la transición de localizar a la enseñanza como una parte integral del proceso educativo a una posición más focalizada de la práctica de la enseñanza que se desarrolla con su propio campo de conocimiento teórico. Segundo, ambos definen el lugar formal en las distintas formas de interpretar y aplicar el conocimiento pedagógico para el educar.

Las descripciones dadas por Hamilton (1999:148) y Too & Livingstone (1998) proporcionan una comprensión reflexiva sobre la pedagogía:

“...La pedagogía [hace referencia] a la integración en la práctica de un currículo en su contenido y diseño particular, de las estrategias y técnicas en salón de clase y de fines y métodos de evaluación. Todos estos aspectos de la práctica educativa se conjunta en las realidades de lo que pasa en los salones de clase. Ellos juntos organizan la perspectiva de cómo los maestros trabajan dentro del contexto institucional y especifican la visión de qué conocimiento tiene más valor, qué significa saber algo y cómo construimos representaciones de nosotros mismos...” (Hamilton, 1999:148).

En este sentido la pedagogía refleja la integración de los códigos y métodos de enseñanza usados por los practicantes para construir su perspectiva pedagógica. En su escrito sobre la pedagogía L. Too (1998:1-15) realiza la naturaleza histórica de la pedagogía y su complejidad. Establece que la pedagogía no es una disciplina que tenga su propio derecho, pero tiene el poder y autoridad y no siempre es reconocida por lo que es, ni siquiera por el maestro mismo. La pedagogía es más un conjunto de actividades difusas y de técnicas para impartir conocimiento. Puede ser identificada como una actividad personal o como una actividad socialmente construida y enmarcada, que tiene el poder de transformar y redefinir instituciones sociales. El considerar a la pedagogía como una unidad es ignorar su complejidad.

Esland (1977), en cambio, presenta una posición más focalizada hacia la pedagogía y el lugar del maestro. Proclama que la pedagogía se refiere a los principios y métodos para enseñar. Por lo tanto, refleja la competencia profesional del maestro individual. Para Esland, hay tres niveles de análisis: a) la presentación del yo, que implica el estilo propio del enseñar por el practicante y que constituye la identidad profesional o conocimiento profesional; b) la operacionalización y organización colectiva de la escuela (institución

educativa); c) la tradición de la cual emerge la concepción de pedagogía. En este sentido las perspectivas pedagógicas incorporan: acción y pensamiento que implican presupuestos, juicios, soluciones, esquemas de interpretación y estructuras. Enfatiza que es esencial entender a la pedagogía como un proceso de *construcción social*, estableciendo dos paradigmas pedagógicos: el psicométrico, y el fenomenológico. Lo que Esland resalta es que la pedagogía representa la integración formal de otras áreas de conocimiento en lo educativo (como son el currículo, evaluación y la filosofía) junto con el conocimiento de habilidades para enseñar, en donde esta última es considerada como una profesión. Los maestros no son pedagogos, pero construyen y sostienen posturas, estilos y paradigmas pedagógicos.

El representar a la enseñanza bajo un marco de referencia pedagógico, ofrece la posibilidad de entender a la enseñanza como una actividad doble. Por un lado como una actividad socialmente construida, esto es, representada por grupos de practicantes y por otro lado, como una tarea personal en donde hay opciones, juicios, en-

tendimientos, métodos y técnicas (didácticas). Tales aspectos son lo que proveen significado a las tipologías anteriormente mencionadas sobre los maestros en términos de identidad personal-profesional. Identidad que es construida por un contexto más amplio y mediado por grupos de practicantes y que expresan su comprensión y construcción del **fin y los bienes** educativos que le dan sentido a su acción. Es así que en el ámbito de la educación superior y en específico la dimensión práctica de la docencia se hace necesario incursionar con más profundidad y detalle en la conceptualización pedagógica que los académicos sustentan sobre su práctica docente y la forma en que está siendo trastocada por las prácticas neo-liberales que forman parte del nuevo ámbito de la educación superior, y no sólo dar cuenta de la dimensión socio-cultural de la práctica docente sino de sus niveles de transformación en la presente época emergente de la modernidad tardía o pos-modernidad dentro del contexto de nuestros países en vías de desarrollo que intentan aun acceder a valores y fines de la modernidad.

Referencias

- APPLE, M. W. (2001). "Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education." *Comparative Education* 37(4): 409-423.
- ARENDETT, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago, University Chicago Press.
- BARNETT, R. (1992). *Improving Higher Education*, Open University Press.
- BARNETT, R. (2000). *Realizing the University*, Open University Press.
- BARNETT, R. (2003). *Beyond All Reason, living with ideology in the university*. London, Open University Press.
- BARTLETT, S. and D. Burton (2001). *Introduction to education studies*. London, Paul Chapman.
- BAUMAN, Z. (1998). Universities: Old, New and Different. *The Postmodern University?* A. Smith and F. Webster. London, Open University Press.
- BLACKMORE, J. (2001). "Universities in crisis? knowledge economies, emancipatory pedagogies and the critical intellectual." *Educational Theory* 51(3): 353-19.
- Bowles, S. and H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. London, Routledge & Kegan Paul.
- CARR, W. (1995). "Education and Democracy: confronting the postmodernist challenge." *Journal of Philosophy of Education* 29(1): 75-91.

- CARR, W. (1995). *For Education*. Buckingham, Open university Press.
- CARR, W. (1998). "The curriculum in and for a Democratic Society." *Curriculum Studies* 6(3): 323-340.
- CARR, W. (1998). *For Education, towards critical educational inquiry*. Buckingham, Open university Press.
- CARR, W. (2004). "Philosophy and Education." *Journal of Philosophy of Education* 38(1): 55-73.
- COCHRAN-SMITH, M. & M. K. Fries (2001). "Sticks, stones, and ideology: the discourse of reform in teacher education." *Educational Researcher* 30(8): 3-13.
- COLLIER, K. G. (1982). "Ideological Influences in Higher Education." *Studies in Higher Education* 7(1): 13-19.
- COWEN, R. (1996). "Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity." *Comparative Education* 32(2): 151-170.
- COWEN, R. (1996). "Performativity, Post-modernity and the University." *Comparative Education* 32(2): 245-258.
- DELANTY, G. (2001). *Challenging Knowledge, the university in the knowledge society*. Buckingham, Open University Press.
- EAGLETON, T. (1991). *Ideology An Introduction*. London, Verso.
- EDWARDS, F. (1989). What is Humanism?, <http://www.jnc.com/humanism.html>. 2003.
- ESLAND, G. (1977). *Schooling and Pedagogy*. London, Open University.
- FEINBERG, W. (1983). *Understanding education, Toward a reconstruction of Educational Inquiry*. New York, Cambridge University Press.
- FULLER, T., Ed. (1989). *The voice of liberal learning, Michael Oakeshott on education*, Yale University Press.
- GHAILL, M. M. a. (1992). "Teacher's work: curriculum restructuring, culture power and comprehensive schooling." *British Journal of Sociology of Education* 13(2).
- GIARELLI, J. M. (1995). *Educating for Public life. Critical conversations in philosophy of education*. W. Kohli. London, Routledge.
- GOOD, G. (2001). *Humanism Betrayed: Theory, ideology and culture in the contemporary universe*, McGill-Queen's University Press.
- GRACE, G. (1978). *Teachers, Ideology and Control*. London, Routledge & Kegan Paul.
- GRUNDY, S. (1989). *Beyond Professionalism. Quality in Teaching: Arguments for a reflective profession*. W. Carr. London, Falmer Press.
- HAGGIS, T. (2003). "Constructing Images of Ourselves? A Critical Investigation into "Approaches to learning" Research in Higher Education." *British Educational Research Journal* 29(1).
- HALL, W. and M. Keynes (1986). *Educational Ideologies*. London, Open University Press.
- HAMILTON, D. (1999). "The Pedagogic Paradox (or Why no didactics in England?)." *Pedagogy, Culture & Society* 7(1).
- HARGREAVES, A. and L. Tickle (1980). *Middle Schools: origins, ideology and practice*. London, Harper and Row.

- HINCHLIFFE, G. (2001). "Education or Pedagogy?" *Journal of Philosophy of Education* 35(1): 31-45.
- HURSH, D. (2000). "Neoliberalism and the Control of Teachers, Students and Learning: The Rise of Standards, Standardization, and Accountability." *Cultural Logic* 4(1).
- JARVIS, P. (2000). "The Changing University: Meeting a Need and Needing to Change." *Higher Education Quarterly* 54(1): 43-67.
- KEOHANE, N. (1999). *The American Campus: From Colonial Seminary to Global Multiversity. The Idea of a University*. D. Smith and A. Langslow. London, Jessica Kingsley Publishers.
- KER, I. (1999). *Newman's Idea of a University: A Guide for the Contemporary University? The Idea of a University*. D. Smith and A. Langslow. London, Jessica Kingsley Publishers.
- LANGFORD, G. (1985). *Education, Persons and society A philosophical Enquiry*. London, Macmillan.
- LANGFORD, G. (1989). Teaching and the Idea of a social practice. *Quality in teaching: Arguments for a Reflective Profession*. W. Carr. London, Falmer Press.
- LAWTON, D. (1992). *Education and politics in the 1990's conflict or consensus?* London, Falmer Press.
- LENK, K. (1974). *El concepto de ideología*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MACE, J., et al. (2000). *Markets, Values and Education*. Conference Education for Social Democracies, <http://www.ac.uk/ccs/conference2000/papers/epsd/paper/k>.
- MACINTYRE, A. (2002). *After Virtue*. London, Duckworth.
- MALCOLM, J. and M. Zukas (1999). *Models of the educator in higher education: Perspectives and problems*. The 19th Annual Conference of the Society for Teaching and Learning in Higher Education: Collaborative Learning for the 21st, University of Calgary.
- MALCOLM, J. and M. Zukas (2001). "Bridging Pedagogic Gaps: conceptual discontinuities in higher education." *Teaching in Higher Education* 6(1).
- MASKELL, D. and I. Robinson (2001). *The new idea of a University*. Charlottesville, Haven Books.
- MEIGHAM, R. and Siraj-Blatchford (1981). *A Sociology of Educating*. London, Casell.
- MEIGHAN, R. (1987). *A Sociology of Educating*. London, Casell.
- MINOGUE, K. R. (1973). *The concept of a University*. London, Weidnfeld and Nicolson.
- MORE, A., G. Edwards, et al. (2002). "Compliance, Resistance and Pragmatism: The (re) construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform." *British Educational Reserch Journal* 28(4).
- MORRISON, K. and K. Ridley (1989). Ideological contexts for curriculum planning. *Approaches to curriculum management*. M. Preedy. London, Open University Press: Milton Keynes.
- OAKESHOTT, M. (1967). Learning and Teaching. *The Concept of Education*. R. S. Peters, Routledge & Kegan Paul.
- PEDERSEN, O. (1997). *The First Universities*, Cambridge University Press.
- PETERS, R. S. (1981). *Essays on Educators*. London, Gorge Allen & Unwin.

- PHILOSOPHY, T. I. E. o. (2001). humanism, <http://www.utm.edu/research/iep/h/humanism.htm>. 2003.
- RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London, Routledge.
- SAID, E. W. (1994). *Representations of the Intellectual*. The 1993 Reith Lectures, Vintage.
- SAYER, J. (1999). Linking Universities across Europe: Principles Practicalities and Perspectives. *The Idea of a University*. D. Smith and A. Langslow. London, Jessica Kingsley Publishers.
- SCOTT, P. (2002). "The future of general education in mass higher education systems." *Higher Education Policy* 15(1): 61-75.
- SHAUN, G. (1992). *Hermeneutics and education*. New York, State University of N.Y University Press.
- SMITH, A. and F. Webster (1998). Changing Ideas of the University. *The Post Modern University?* A. Smith and F. Webster. London, Open University Press.
- SMITH, D. (1999). The changing Idea of a Univeristy. *The idea of a univeristy*. D. Smith and A. Langslow. London, Jessica Kingsley Publishers.
- SMYTH, J. (2001). A culture of teaching 'under new management'. *The performing school*. D. Gleeson and C. Husbands. London, Routledge.
- TOO, L. and N. Livingstone (1998). *Pedagogy and Power*, Cambridge University Press.
- TORRES, C. (1999). Critical Theory and Political sociology of education: Arguments. *Critical theories in education changing terrains of knowledge and politics*. T. S. Popkewitz and L. Fendler.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- TYLOR, C. (1975). Neutrality in the University. *Neutrality and Impartiality, The university and the Political Commitment*. A. Montefiore. London, Cambridge University Press.
- USHER, R. and R. Edwards (1994). *Postmodernism and education: Different Voices, Different Worlds*. London, Routledge.
- WEINSTEIN, W. L. (1975). The academic and the political. *Neutrality and Impartiality, The University and Political Commitment*. A. Montefiore. London, Cambridge University Press.