

Psicología y educación en la obra de Juan Delval. Algunas reflexiones desde la perspectiva didáctica

Francisco F. García Pérez
(Grupo IRES)

En la obra de Juan Delval, de la que nos ocupamos en esta sección, se manifiestan algunas de las cuestiones más interesantes relativas a las (complejas) relaciones entre Psicología y Educación, respecto a las cuales el autor ofrece posiciones claramente definidas y profundamente coherentes, lo que muestra su sólido compromiso con un entendimiento crítico y progresista de la educación.

Se pueden señalar, en este sentido, determinadas constantes presentes en la obra escrita y en la actuación profesional de este enseñante, psicólogo y pensador de la educación: el valor de la aportación piagetiana a la educación; el interés por el niño no sólo como sujeto que aprende sino como persona; el estudio de las representaciones de niños y adolescentes, especialmente sobre el mundo social; la importancia de la reflexión sobre los fines de la educación; la necesidad del cambio de la educación y la posibilidad de llevarlo a cabo; la relevancia de la formación del profesorado... A algunas de estas cuestiones me voy a referir brevemente, estableciendo así un marco mínimo de reflexión que permita, a un tiempo, profundizar en la significación de la personalidad y la obra de Juan Delval (lo que se continuará, posteriormente, a través del *Perfil biobibliográfico* y de la *Entrevista*) y sacar partido al análisis de sus aportaciones desde una perspectiva didáctica.

Fines de la educación y formación del profesorado

Una idea casi obsesiva para Juan Delval es la necesidad de una reflexión social sobre las finalidades básicas de la educación –ese

fenómeno tan peculiar de los seres humanos, como recientemente ha vuelto a destacar (2000)– y de una clarificación de posiciones en relación con esta decisiva cuestión. Su opción parece fuera de duda: la educación debe formar individuos libres, críticos y autónomos, capaces de pensar por sí mismos. Y ello puede contribuir a cambiar la sociedad a través de la escuela, aunque esto último no sea, desde luego, tarea fácil (Delval, 1992b). Pero, sin duda, el actual modelo educativo –el que se halla profundamente vigente, por debajo de las apariencias formales, que arrastra lastres y tradiciones desde hace muchos siglos– no es el más adecuado para conseguir estas finalidades, aunque externamente se proclame lo contrario.

Los profesores, en efecto, siguen manteniendo una perspectiva demasiado centrada en el enseñar, mientras se sigue concediendo escasa relevancia al sujeto que ha de recibir las enseñanzas. Y éste es un enfoque que sigue determinando, asimismo, la formación del profesorado, especialmente del de Secundaria. Curiosamente, tampoco se le presta, en esta formación, la necesaria atención al profesor que se prepara para ejercer, dando por supuesta una especie de cualidad innata para enseñar. Parece, entonces –aunque nó siempre se admita explícitamente– que lo único importante son los conocimientos que hay que transmitir. Y, sin embargo, como el propio Delval ha recordado en diversas ocasiones, la mejor muestra del fracaso de esta concepción –aparte de en la inutilidad de muchas de las cosas que se aprenden– se halla en la desproporción entre lo que se enseña y lo que los escolares aprenden realmente (sobre todo, si se atien-

de a lo que son capaces de recordar y de utilizar cuando ha pasado cierto tiempo).

Salir de esta situación implicaría cambiar de perspectiva acerca del aprendizaje y acerca de la enseñanza y ello no es sólo tarea de los profesores, pues "las resistencias afectan a casi toda la sociedad" –como Delval señalaba en "La resistencia al cambio", *El País*, 20-2-1990–, manifestándose frecuentemente bajo el argumento de la "pérdida de niveles culturales", argumento que suele reaparecer con diferentes ropajes –para ejemplo reciente, recuérdese el así denominado "Debate de las Humanidades". ¿No sería más lógico –se llega a preguntar Delval (véase, últimamente, 2000)– "aprender en la escuela como en la vida", o, al menos, tomar el oportuno ejemplo del "eficaz aprendizaje" de la vida para la escuela? Esta vía de reflexión le ha llevado a dedicar gran parte de su actividad investigadora a estudiar el conocimiento que tienen los niños y adolescentes sobre el mundo social (Delval, 1989, 1994a y 1997c; Enesco et al., 1995) y a profundizar en las relaciones entre conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento escolar (Delval, 1994a y b, 1996 y 1997a; Delval, Enesco y Navarro, 1994), un debate realmente nuclear para la didáctica (véase, por ejemplo, Rodrigo (Ed.), 1994; Rodrigo y Arnay (Comps.), 1997; García Díaz, 1998; García Pérez y Merchán, 1998).

Sin duda, el conocimiento escolar ha de ser resultado de una profunda reflexión epistemológica que permita relacionarlo con la lógica del conocimiento de los alumnos –que no es sólo una lógica cotidiana, sino que tiene ya un fuerte componente escolar (García Pérez, 1999)–, sin renunciar a que incorpore las aportaciones más relevantes del conocimiento científico de referencia, aportaciones que, desde luego, habrían de ser más en forma de modelos explicativos que de mera acumulación de informaciones (Delval, 1983a y 1994b). La organización del conocimiento escolar en torno a problemas ofrece una alternativa de gran potencialidad para avanzar por esta

vía, como desde diversos grupos de *Federación* se ha destacado (véase, por ejemplo, García Díaz y Merchán, 1997; Pérez Esteve, Ramírez y Souto (Coord.), 1997; Grupo Cronos, 1997¹). Delval no se ha pronunciado, específicamente, sobre esta concreta opción –situada más claramente en el terreno de la didáctica–, pero en muchas ocasiones ha destacado que, si queremos que los alumnos aprendan lo mejor del espíritu científico, tendríamos que asumir que ese aprendizaje es lento (aunque será muy útil) y para ello la enseñanza de contenidos de las disciplinas "debería reducirse en extensión drásticamente [...] en favor de una mayor profundización" (1994b). Ello implicaría, sin duda, un cambio sustancial en la práctica escolar; y Delval se manifiesta una y otra vez empeñado en demostrar no sólo la necesidad de ese cambio sino también la posibilidad de realizarlo, si bien desconfía (véase *Entrevista*) de que el actual sistema educativo, con el rígido corsé que establece respecto a determinadas cuestiones (como, por ejemplo, la división de objetivos en conceptuales, actitudinales y procedimentales), vaya en esta línea.

Para favorecer el cambio no sólo habría que establecer regulaciones y normativas al respecto, sino que resulta indispensable –y ello es también, en una parte importante, tarea de la administración educativa– proporcionar los instrumentos necesarios a muchos profesores que quieren cambiar pero no saben cómo hacerlo. La apuesta fundamental es, en definitiva, la formación del profesorado, a través de la experimentación y orientada por la investigación educativa, un asunto que ha sido, asimismo, una constante en los escritos de Juan Delval (véase, por ejemplo, 1983b, 2000 y *Entrevista*). Por lo demás, a su paso por el Ministerio de Educación (en 1983) promovió la elaboración de un nuevo plan, que replanteaba totalmente el problema de la formación inicial y la actualización del profesorado (véase en entrevista realizada por *Cuadernos de Pedagogía* en el número 109, enero de 1984).

¹ Véase, asimismo, el conjunto de artículos que siguen a este artículo-presentación de Cronos en el nº 27 (1997) de *Aula de Innovación Educativa*.

Se fundamentaba en la idea de aproximar la formación de los profesores de Básica y de Media, tendiendo, a la larga, hacia un tipo único de profesor, y contemplaba para el profesorado la necesidad tanto de una formación científica como profesional, incluyendo formación didáctica, psicológica, sociológica y en teoría e historia de la educación, y con un gran peso de la práctica (en torno a un tercio del tiempo de formación); por lo demás, se pretendía conectar la formación con la selección del profesorado para la enseñanza pública; esa formación se desarrollaría en los mismos centros (vinculados a universidades) para profesores de todos los niveles no universitarios (mientras que la formación en los contenidos disciplinares de referencia se mantendría en los otros centros universitarios). Un plan que, desde luego, no cuajó, pero que planteaba cuestiones que hoy –mientras esperamos la puesta en marcha de la formación del profesorado de Secundaria prevista por la LOGSE– siguen estando pendientes y requiriendo, además de esfuerzo presupuestario, valentía política y cierta dosis de imaginación para afrontarlas.

En todo caso, como se decía más arriba, la cuestión de fondo, sigue afectando a los fines de la educación (Delval, 1990 y 2000; véase también *Entrevista*): ¿para qué quiere nuestra sociedad educar a estos jóvenes?: ¿para ser ciudadanos disciplinados y sumisos?; ¿para ser “académicamente cultos”?; ¿para ser personas libres, críticas y autónomas?... De la respuesta a estas cuestiones depende, a su vez, el enfoque de la formación profesional de los profesores que hemos de educar a esos alumnos.

Constructivismo, educación y profesores

Las relaciones entre Psicología y educación aparecen en la obra de Delval mediadas, desde muy tempranamente, por su preocupación epistemológica, lo que le lleva a desembocar en el constructivismo como perspectiva teórica que, frente al innatismo y el empirismo, proporciona una explicación más satisfactoria de la génesis del

conocimiento. Y el constructivismo –con ilustres antecesores, como el propio Kant– en su versión más reciente y completa se halla, para Delval, en la teoría piagetiana (véase, por ejemplo, 1994a, 1996 y 1997b), que se propone dar cuenta del complejo proceso de construcción interna del conocimiento por parte de los individuos, sin que ello quiera decir que Piaget no dé su importancia al contexto del aprendizaje, pero dejando claro que aportaciones como las de la teoría vygotskiana o como los planteamientos ausubelianos no pueden ser consideradas propiamente constructivistas. Este supuesto de partida ayuda a entender las posiciones de Delval a este respecto.

De hecho, en los últimos tiempos el tema de la relación entre Psicología y educación casi se ha reducido, en la práctica, a la relación entre constructivismo y educación, dada la vigencia del constructivismo como perspectiva dominante en el campo psicológico, apareciendo, en todo caso, las discrepancias en la manera de entender el constructivismo. Juan Delval coincide con otros psicólogos y didactas que se han ocupado del tema (Delval, 1992a, 1996 y 1997a y b; Pérez Gómez, 1992; Hernández, 1997) en resaltar, ante todo, la necesidad de ser cautos y no realizar una traslación (más o menos directa) de la perspectiva constructivista al ámbito de la escuela. Así, indica la necesidad de derivar las consecuencias “*cuidadosamente, de una manera creativa*” (1996, p. 59), pues el constructivismo no es una teoría educativa, sino una teoría epistemológica; por tanto, su traducción a la práctica educativa diaria tiene que ser –como también señala en la *Entrevista*– “*un trabajo de creación*” por parte del profesor, pues el disponer de una teoría interpretativa acerca de cómo se forman los conocimientos, y, por tanto, acerca de cómo aprenden los alumnos, proporciona un marco de referencia para trabajar, pero no aporta orientaciones concretas para la actuación en el aula, lo que dependería, más bien, de otras opciones “*que están más relacionadas con las necesidades sociales, con necesidades políticas y con la propia práctica dentro de las escuelas*”. En parecido sentido abunda, por ejemplo, A.I. Pérez Gómez, quien matiza que “*las teorías psicológicas del aprendizaje*

pretenden describir y explicar cómo se produce el aprendizaje, y también las relaciones, en el mejor de los casos, entre el aprendizaje, el desarrollo y el contexto físico, social e histórico donde vive el individuo; mientras que "la teoría y la práctica pedagógicas se enfrentan con el problema teleológico de cómo intervenir para provocar determinada forma de ser, de aprender, de sentir y actuar" (1992, p. 60).

La reciente implantación del nuevo sistema educativo en España y la paralela consideración del constructivismo como teoría "oficial" de dicho sistema pueden servir, en efecto, para poner sobre aviso acerca del carácter demasiado mecánico de determinadas traslaciones, que, por lo demás, parecen presentar al constructivismo como una solución básica para los problemas de la enseñanza o para las dificultades de aprendizaje, dejando en un segundo plano factores sociológicos y políticos que, sin embargo, resultan decisivos para comprender adecuadamente por qué no aprenden los alumnos y por qué la enseñanza no consigue lo que se propone (García Pérez y Merchán, 1998). Para algunos autores (Álvarez-Uría y Varela, 1994; Varela, 1995; Hernández, 1997), este proceso, que puede llamarse "de psicologización del currículum", se manifiesta en una cierta hegemonía del discurso psicológico, o psicopedagógico, que deja en segundo plano la complejidad del fenómeno educativo, y, concretamente, la naturaleza social de la enseñanza, aspecto que vuelve a poner ante nuestros ojos la cuestión de los fines —definidos socialmente— de la educación².

La situación se agrava, por lo demás, porque en muchas ocasiones el recurso al constructivismo (o a los postulados considerados genéricamente constructivistas) no se ha hecho desde los mismos supuestos ni ha habido unanimidad en lo que se entienda por tal, de forma que ese término aparece

hoy con un carácter polisémico, coexistiendo bajo el mismo rótulo explicaciones distintas, cuando no contradictorias. Para Delval (1997a y b) el constructivismo habría que entenderlo, en sentido estricto, como teoría epistemológica, con su vinculación a una teoría psicológica, y estaría representado en su versión contemporánea por la teoría piagetiana, como acabo de señalar más arriba. Representa, pues, en este debate, una posición que podríamos denominar de entendimiento "estricto" del constructivismo, advirtiendo de los riesgos de una traslación directa y apresurada de dicha teoría al ámbito educativo, ámbito en el cual la discusión fundamental ha de centrarse en las finalidades; en este sentido, se sorprende y se lamenta ante la situación de degradación que ha llevado a que el constructivismo se convierta en un "cajón de sastre", en el que todo cabe. Pero también se oye con mucha frecuencia que no hay un solo constructivismo sino muchos constructivismos, "tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con, los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano" (Coll, 1996, p. 155). Esta otra posición —representada por César Coll y por la psicología sociocultural de raíz vygotskiana— mantiene un entendimiento "amplio" del constructivismo, defendiendo la posibilidad de definir "un modelo de enseñanza y aprendizaje" de carácter constructivista.

En definitiva, los argumentos o "tesis" fundamentales de la posición de "entendimiento estricto" del constructivismo se pueden resumir en los siguientes puntos básicos (Delval, 1997a)³: visión del constructivismo restringida al ámbito epistemológico, con derivaciones hacia el ontológico y el psicológico; separación de lo pedagógico; vinculación de dicha perspectiva a Piaget y consideración de la perspectiva vygotskiana fuera del cons-

² Aunque en la *Entrevista* Delval insiste en distinguir el "plano" de la Psicología y el de la educación, pronunciándose contra la traslación directa de las conclusiones del uno al otro, no llega, sin embargo, a pronunciarse con detalle sobre la situación "real" de supuesta "psicologización del currículum" en los últimos años.

³ Pueden verse con mayor amplitud los argumentos en esta sintética y centrada aportación, en forma de "tesis" (siguiendo —como el propio autor indica— el sistema del *Tractatus* de Wittgenstein), muy aptas, por tanto, para el debate.

tructivismo. Por otra parte, los argumentos fundamentales de la posición de "entendimiento amplio" del constructivismo (Coll, 1996)⁴ se pueden resumir, asimismo, en los siguientes: hay diversas teorías compatibles con "un entendimiento constructivista del psiquismo humano"; la naturaleza y funciones específicas de la educación escolar actúan como "elemento mediador" entre el nivel de las teorías psicológicas fundamentadoras y el nivel de la teoría y la práctica educativas; desde este punto de partida se puede interpelar a dichas teorías psicológicas y obtener de ellas una serie de principios explicativos que permiten comprender mejor la naturaleza y funciones de la educación escolar; esto permite avanzar hacia una "concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje", que aprovecha las aportaciones de diversas teorías, de las que se extrae un conjunto de principios y conceptos explicativos "de naturaleza constructivista"⁵.

Así, pues, aunque haya discrepancia a la hora de aceptar qué teorías o aportaciones son "constructivistas", parece haber coincidencia en otorgar una papel central a la naturaleza y sentido de la educación escolar, lo que es fundamental en cualquier planteamiento didáctico. Resulta, por tanto, decisiva –de nuevo– la opción que se tome a este respecto, como Delval ha destacado en muchos de sus escritos, especialmente en *Los fines de la educación* (1990); opción que, en gran parte es de carácter ideológico y

que tiene que ver con una determinada forma de ver e interpretar el mundo.

En todo caso, parece claro que, a partir de la opción por lo que podría llamarse "una perspectiva constructivista", la responsabilidad, y el reto, pasa al profesor (o al equipo de profesores) que diseña y desarrolla un determinado proyecto y lo experimenta en su aula. Ése es, en definitiva, el laborioso proceso de elaborar propuestas de conocimiento escolar y de experimentarlas favoreciendo la construcción de ese conocimiento por parte de los alumnos. Y ése es, en último término, el verdadero banco de pruebas de esa perspectiva constructivista, y no las declaraciones de intención tan abundantes en la literatura psicológica y didáctica.

Pero ¿cómo realizar esa "elaboración" de propuestas, orientada por la perspectiva constructivista y por otras perspectivas fundamentadoras? Éste es un asunto clave para la didáctica –como en ocasiones se ha señalado (vid. al respecto García Pérez y Merchán, 1998)–, que, sin embargo, no constituye una cuestión central para los psicólogos, como los propios comentarios de Delval en la *Entrevista* parecen indicar. Aun disponiendo de una buena fundamentación epistemológica y psicológica –a la que ha de añadirse, por supuesto, el análisis sociológico, la opción ideológica en relación con la educación, etc.–, ¿no resulta excesivo el salto a la práctica del aula?, ¿es capaz el profesor de integrar estas distintas aportaciones en su peculiar

⁴ Vid. también Coll, 1990; Coll y Martín, 1993; Solé y Coll, 1993.

⁵ Coll afirma que, al menos, cuatro grandes teorías o enfoques de referencia comparten (más allá de sus diferencias) "una visión constructivista del psiquismo humano": la teoría genética de Piaget, la teoría del aprendizaje verbal significativo y la teoría de la asimilación de Ausubel, los enfoques del procesamiento humano de la información y la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky. En una línea similar a la de Coll (es decir, un intento de elaborar un conjunto coherente de aportaciones extraídas desde distintas perspectivas) Luque, Ortega y Cubero (1997) exponen la síntesis de las aportaciones "constructivistas" en las siguientes ideas o principios básicos: el individuo interpreta sus experiencias desde sus propios conocimientos, siendo, en definitiva, el "protagonista activo" de su aprendizaje; la construcción del conocimiento en el aula es un "proceso social y compartido"; la intervención educativa que realiza el profesor se podría contemplar, en consecuencia, como el "ajuste" de las actividades y de la dinámica del aula a las características del niño y a sus necesidades; el "contexto" influye en la construcción de los conocimientos, entendiendo ese contexto de construcción no sólo como un contexto estructural o un contexto discursivo, sino como un "contexto mental compartido", un contexto de significados. Más allá de la polémica acerca de si todas estas aportaciones pueden ser o no consideradas constructivistas, parece indudable, en cualquier caso, el interés de las mismas en relación con la enseñanza y, por tanto, para una perspectiva didáctica...

forma de enseñar?, ¿no se necesitaría, realmente, ciertas "teorías" mediadoras entre los fundamentos y la práctica que permitieran hacer de ésta una práctica reflexionada? Y, en todo caso, ¿no necesita el profesorado una formación diferente para asumir esta nueva concepción del conocimiento escolar y de su construcción?...

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-URÍA, F. Y VARELA, J. (1994). *Las redes de la psicología*. Madrid: Libertarias (1ª edic. 1986).
- COLL, C. (1996). "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. (Editado también en Mª.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 107-134).
- DELVAL, J. (1983a). *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- DELVAL, J. (1983b). "La investigación educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 100, 77-81.
- DELVAL, J. (1989). "La representación infantil del mundo social". En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 245-328.
- DELVAL, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid/México: Siglo XXI (3ª ed. corregida, 1996).
- DELVAL, J. (1992a). "El constructivismo y la adquisición del conocimiento social". *Apuntes de Psicología*, 36, 5-24.
- DELVAL, J. (1992b). "Reformas educativas y progreso social". *Tarbiya*, 1/2, 7-18.
- DELVAL, J. (1994a). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI (4ª ed. 1999).
- DELVAL, J. (1994b). "¿Cantidad o calidad?". *Cuadernos de Pedagogía*, 225 (número especial sobre contenidos escolares), 15-18.
- DELVAL, J. (1996). "¿Cómo se construye el conocimiento?". *Kikiriki. Boletín para una pedagogía popular*, 42/43, 44-50.
- DELVAL, J. (1997a). "Tesis sobre el constructivismo". En Mª.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 15-33.
- DELVAL, J. (1997b). "Hoy todos son constructivistas". *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.
- DELVAL, J. (1997c). "El conocimiento social". En J. A. García y P. Pardo (Eds.). *Psicología Evolutiva*. 2. Madrid: UNED, pp. 85-115.
- DELVAL, J. (2000). *Aprender en la escuela y en la vida*. Madrid: Morata.
- DELVAL, J.; ENESCO, I. y NAVARRO, A. (1994). "La construcción del conocimiento económico". En M.J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis, pp. 345-383.
- ENESCO, I.; DELVAL, J.; NAVARRO, A.; VILLUENDAS, D.; SIERRA, P. y PEÑARANDA, A. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Diada Editora.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. y MERCHÁN, F.J. (1997). "El debate de la interdisciplinariedad en la E.S.O.: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar". *Investigación en la Escuela*, 32, 5-26.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999). "El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales". *Investigación en la Escuela*, 39, 7-16.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y MERCHÁN, F.J. (1998). "Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: Una perspectiva didáctica". *Con-Ciencia Social*, 2, 45-89.
- GRUPO CRONOS (1997). "El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas". *Aula de Innovación Educativa*, 61, 6-8.
- HERNÁNDEZ, F. (1997). "La Psicología en la educación escolar. Una revisión tras la fiebre de los últimos tiempos". *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 78-85.
- LUQUE, A.; ORTEGA, R. y CUBERO, R. (1997). "Concepciones constructivistas y práctica escolar". En Mª.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 313-336.
- PÉREZ ESTEVE, P.; RAMÍREZ, S., SOUTO, X.M. (Coord.) (1997). *Proyecto Gea-Cifo: ¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales en el aula?* Valencia: Nau Llibres.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992). "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje". En J. Gimeno y A.I. Pérez: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 34-62.
- RODRIGO, Mª.J. (Ed.). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- RODRIGO, Mª.J. y ARNAY, J. (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- VARELA, J. (1995). "El estatuto del saber pedagógico". En VV.AA.: *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*. Vol. II. *Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata, pp. 61-69.