

EL PROFESOR COMO TEMA DE INVESTIGACION
Y DESARROLLO (*)

LAWRENCE STENHOUSE (1982) (**)

La experiencia me indica que debo comenzar este trabajo ofreciendo una breve reseña de mis puntos de vista acerca de la relación entre investigación y acción educativas. Estas opiniones han sido desarrolladas en otros trabajos que, posiblemente, no resulten familiares para el lector (Stenhouse, 1979 a, 1979 b, 1980).

En primer lugar, debo señalar que en Inglaterra existe la firme convicción de que el estudio de la educación se nutre de las aportaciones de disciplinas tales como la historia, la filosofía y la sociología. Estoy de acuerdo en que estas disciplinas contribuyen a nuestro conocimiento de la educación. Por experiencia personal, puedo decir que en el proyecto de currículum al cual me encuentro más estrechamente vinculado, el Proyecto de Currículum en Humanidades, mis aportaciones han estado influenciadas de manera substancial por mis conocimientos sobre la historia de los libros de texto para escuela básica, la obra filosófica de R. S. Peters, la psicología social de grupos y la sociología del conocimiento.

Aunque estas disciplinas ayudan a estimular la imaginación educativa y a definir las condiciones de la acción educativa, no nos sirven como guía para la acción. De la misma manera en que los reglamentos y las tradiciones del juego lo hacen en el deporte, ellas proporcionan a la educación un contexto en el cual planificar una acción inteligente. Pero no nos indican cómo debemos actuar.

La necesidad de un tipo de investigación que permita orientar la acción educativa hace que los estudiosos de la educación miren con envidia la investigación agrícola. Dentro de una tradición asociada con el nombre de Ronal Fisher, los investigadores agrícolas han realizado estudios de campo utilizando al azar en bloque y diseño de parcelas con el fin de asesorar a los agricultores sobre las variedades de semilla y tratamientos de cultivo que contribuyen a maximizar los rendimientos. Tanto los muestreos al azar —los cuales legitimaron la difusión de las

(*) Ponencia presentada en las Universidades de East Anglia y Cambridge.

(**) Ex-profesor de la Universidad de East-Anglia.

estadísticas de probabilidad en la estimación de error y significación— como la medición de los rendimientos presentan problemas en la investigación educativa. Una cantidad de trabajos ya clásicos —entre los que destaca “Diseños experimentales y cuasi-experimentales para la investigación en educación”, de Campbell y Stanley (1963)— han considerado la consistencia de varios diseños experimentales y procedimientos estadísticos en términos de la fiabilidad y validez del muestreo a medida que éste se aleja del desideratum de aleatoriedad. La doctrina de los objetivos de conducta, asociada con la elaboración de exámenes referidos al criterio, fue desarrollada con el fin de medir el rendimiento educativo.

Personalmente, estoy satisfecho de que la aplicación del denominado “paradigma psico-estadístico” (Fienberg, 1977) en la investigación educativa no proporcione una orientación fiable para la acción (aunque puede contribuir en cierta medida a la teoría). De la misma manera en que los agricultores lo hacen con un cultivo en el campo, este paradigma da por supuesta una consistencia de tratamiento para todo el grupo tratado. Pero la labor del profesor es trabajar como un jardinero antes que como un agricultor, diferenciando el tratamiento de cada asignatura y de cada alumno de la misma forma en que el jardinero lo hace con cada macizo de flores y cada planta. La variabilidad de las situaciones educativas es burdamente subestimada: las técnicas de muestreo no pueden vincularse a la acción educativa a no ser que se haga no con un planteamiento experimental, sino para obtener una visión de conjunto. Es más, los objetivos de conducta resultan bastante inadecuados para la educación excepto, quizás, en el caso del aprendizaje de destrezas. Constituyen un monumento a la ingenuidad filosófica de una tradición psicológica que puede llegar a simplificar la intencionalidad hasta convertirla en “tener un objetivo”. Sin embargo, en educación, la intención es contar con un orden del día.

Ahora bien, si no estoy equivocado acerca de esto, surge la siguiente pregunta: si la investigación experimental basada en muestreos no nos indica cómo actuar en la enseñanza, ¿cómo podremos los profesores conocer lo que hay que hacer?

Una respuesta posible es que habremos de recibir instrucciones en forma de currículum y de especificaciones sobre los métodos pedagógicos. Personalmente rechazo esta idea. La educación es un aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad. La verdad no puede estar definida por el Estado, ni siquiera a través de procesos democráticos: un control estricto del currículum y de los métodos pedagógicos en las escuelas es equivalente al control totalitario del arte. Alcanzar la verdad a través de la educación es un asunto de juicio profesional en cada situación concreta, y los profesores de educación o los administradores no pueden indicarnos lo que debemos hacer. Las recomendaciones variarán en cada caso. No necesitaremos un médico si lo que éste

nos indica es un tratamiento prescrito por el Estado o sugerido por su profesor, sin siquiera habernos examinado y diagnosticado previamente.

La acción educativa se preocupa por las variaciones que sufre la búsqueda de la verdad a través del aprendizaje, en cada caso y contexto. En el marco de este proceso sutil y complicado, ¿cómo puede el profesor concebir el problema de lo que debe hacer? Este interrogante proporciona el contexto y oportunidad para el presente trabajo.

El estudiante que en un período de diez años de escolaridad haya encontrado dos o tres profesores sobresalientes y agradables ha tenido una experiencia educativa muy afortunada. Son muchos los que no tienen tal suerte.

El progreso de la educación depende del aumento en el número de profesores sobresalientes, en satisfacer sus necesidades y en tratar de asegurar que sus virtudes no se vean frustradas por el sistema. Los marcos institucionales básicos de la empresa educativa —la escuela elemental del barrio y la escuela secundaria— están actualmente consolidados o bien en vías de estarlo. Dentro de estos marcos son los profesores sobresalientes los que convierten el proceso de aprendizaje en la aventura de la educación. Es cierto que otros también pueden enseñarnos, pero son *ellos* los que nos enseñan a disfrutar del aprendizaje y a regocijarnos con la ampliación de capacidades que nos posibilita la educación.

Como parte de una investigación de la Fundación Nacional de la Ciencia acerca del estado de la enseñanza de la ciencia en los Estados Unidos, Bob Stake y Jack Easley, ambos de la Universidad de Illinois, coordinaron un conjunto de "Estudios de casos sobre la enseñanza de la ciencia" (1978). Por medio de un estudio a escala nacional se llevó a cabo el seguimiento de once casos de características similares sobre escuelas secundarias así como sobre las escuelas básicas de donde provenían los alumnos de las primeras. Una de las principales conclusiones de este estudio confirma lo que acabo de decir. La educación científica que recibían los alumnos era buena en la medida en que tenían buenos profesores de ciencias: es decir docentes que además de estar interesados en la ciencia, supieran enseñarla y le dedicaran tiempo.

Que una buena educación se logra con buenos profesores puede parecer tan evidente que resulte casi absurdo puntualizarlo. No se necesita realizar once estudios de casos en los Estados Unidos para saberlo. Pese a ello, es necesario decir que las implicaciones de esta cuestión no han sido debidamente consideradas.

Los buenos docentes son necesariamente autónomos en su juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que deben hacer. En su labor profesional, no dependen de investigadores, funcionarios, innovadores o

superiores. Esto no significa que no sean permeables a las ideas elaboradas por otros en distinto tiempo o lugar. Tampoco que rechazen consejos, asesoramiento técnico u otras formas de apoyo. Pero ellos saben que las ideas no son de demasiada utilidad práctica hasta tanto no hayan sido lo suficientemente asimiladas, de manera tal que se encuentren sujetas al criterio personal del profesor. En síntesis, podemos decir que la tarea de los expertos en educación es servir a los profesores ya que solamente ellos están en la posición de lograr un buen nivel de enseñanza.

Permítaseme ahora reconsiderar mi argumento planteando que la educación es un arte, para luego profundizar en el tema.

Entiendo por arte el ejercicio de una técnica expresiva de significado. El pintor, el poeta, el músico, el actor y el bailarín expresan significados por medio de técnicas. Algunos artistas llegan tan alto que los llamamos genios, lo cual también puede ser cierto para algunos profesores. Pero no es necesario hacer una afirmación tan ambiciosa en nombre de los docentes a quienes me he referido. Resulta suficiente que ellos hayan cultivado modestos pero valiosos talentos tales como los de los innumerables albañiles que embellecieron las iglesias de las parroquias inglesas o los de esos sólidos actores de reparto cuyo número excede los puestos de trabajo que pueden ofrecer las compañías de teatro. No estoy exaltando a los profesores desmesuradamente. Más bien estoy diagnosticando la naturaleza de su trabajo con el fin de discernir acerca de como puede mejorarse su realización.

Estoy sugiriendo que de la misma forma en que dramaturgos, profesores de arte dramático, productores, escenógrafos e incluso los taquilleros necesitan conocer en alguna medida el arte de los actores, los expertos en currículum, investigadores, profesores de educación, supervisores y administradores necesitan conocer el arte del profesor.

La enseñanza es el arte que expresa de manera accesible a los educadores una comprensión sobre la naturaleza de aquello que se enseña. Así, la educación musical consiste en comprender la naturaleza de la música y poseer la técnica para enseñarla de acuerdo con criterios propios. Enseñar tenis consiste en comprender la lógica, psicología y técnicas del juego y en expresarlo por medio de técnicas educativas. De manera similar, la enseñanza del Francés expresa un conocimiento de la naturaleza del idioma y la cultura, y de esa lengua y cultura particulares; la enseñanza de la artesanía del hierro forjado expresa la relación del material con sus posibles usos y con los criterios de belleza, etc.. Una tradición académica importante es una expresión del conocimiento de una disciplina o campo de estudios, como por ejemplo, la historia, las ciencias o la geografía. Enseñar esa disciplina o área de estudios es siempre "enseñar" la epistemología de esa disciplina, la naturaleza de su posición en el mundo del conocimiento.

Como ya he dicho anteriormente, tengo la convicción de que la enseñanza debe aspirar a expresar un panorama global del conocimiento o de un campo específico de actividad, sea éste lo que denominamos disciplina, arte o técnicas prácticas. Este desideratum epistemológico podría enunciarse diciendo que el profesor debería aspirar a ofrecer a los estudiantes una perspectiva acerca de la naturaleza de lo que están aprendiendo. El método para lograrlo es que la percepción del profesor de la asignatura y su juicio sobre la actuación de los alumnos estén influidos por una forma de entender el conocimiento y que ésta sea percibida por los estudiantes a través de la enseñanza. Esa forma de entender el conocimiento se desarrolla y profundiza a lo largo de la carrera docente de un buen profesor. Ella es el producto de la construcción o reconstrucción del conocimiento que el profesor lleva a cabo individualmente. Pese a que el profesor puede recibir ayuda a través de determinadas lecturas o por medio de cursos de capacitación, se trata de una construcción personal, elaborada a partir de los recursos disponibles socialmente y no puede ser transmitida por otros o a otros de manera sencilla.

Ahora bien, la construcción de una percepción personal de nuestro mundo a partir de los conocimientos y tradiciones existentes en nuestra cultura es una tarea que debe enfrentar no solamente el profesor sino también el alumno. Así, a pesar de que uno y otro están en diferentes etapas de una misma empresa, la enseñanza descansa sobre ambos durante el proceso educativo. Esto nos resulta muy claro al observar un gran músico ofreciendo una clase magistral, pero suele ser menos evidente en el aula. Esto es atribuible en gran medida a la farfulla técnica de los sistemas de aprendizaje y a los objetivos de conducta. Un buen aprendizaje es una actividad creativa, no solo hacer cosas. Consiste en construir una visión del mundo y no tiene nada que ver con mostrar que pese a haber fracasado en esa construcción, se es capaz de desempeñar aquellas actividades que parecerían hacerla posible. La educación es algo serio: no se trata —tomando una imagen de Bruce Joyce— de trozos de práctica.

A continuación, me permitiré resumir lo dicho por medio de una analogía (que, dicho sea de paso, no llevaré demasiado lejos). El arte de la comedia social expresa una visión de la moral y las costumbres tal como son vividas por la gente: el arte de la educación expresa una visión del conocimiento acorde con la forma en que la gente lo experimenta. En el primer caso, se hace a través de la representación teatral; en el segundo, por medio de la escuela. Ambos llegan a su máxima expresión cuando logran que la audiencia o los alumnos reflexionen conscientemente sobre el mensaje recibido. Esta realización depende no solamente de la calidad de la obra o del currículum sino también del arte del actor o del maestro.

Yendo un poco más lejos con nuestra analogía es posible decir que todo buen arte es una indagación y un experimento. Es por ser un artista por lo que el profesor es un investigador. Esta parece ser una cuestión difícil de comprender debido a que las Facultades de Educación han sido invadidas por la idea de que la investigación es científica y sólo se interesa por leyes generales. Esta noción persiste a pesar de que en nuestras universidades se enseña música, literatura, historia y arte y que se obliga a los especialistas en esas disciplinas a realizar investigaciones en esas áreas. No existe razón alguna para que la investigación educativa tenga que buscar inspiración en las ciencias.

El artista es un investigador por excelencia. Prominentes científicos sostienen que, en tanto la consolidación de la rutina en la ciencia es lograda siguiendo métodos científicos convencionales, los grandes avances o rupturas muestran que la ciencia es un arte. Soy escéptico acerca de esto, pero estoy convencido de que todo arte se sostiene en la investigación y que la indagación del artista tiene como propósito perfeccionar la verdad de su ejecución. Los cuadernos de bocetos de Leonardo, George Stubbs analizando minuciosamente un caballo en su estudio, Nureyev trabajando con un compañero en su nuevo ballet, Solti y la Orquesta Sinfónica de Chicago ensayando Beethoven, Derek Jacobi perfeccionando su *Hamlet*, todos ellos están inmersos en una indagación, una investigación, en el perfeccionamiento de su propio trabajo. A pesar de que este perfeccionamiento conlleva una depuración de las técnicas, no es posible lograrlo con el mero refinamiento técnico, sino en virtud de la expresión de una verdad mediante una ejecución que desafía la crítica en aquellos términos.

De esta manera, un profesor de escuela básica que desee mejorar su enseñanza de la ciencia llevará a cabo la grabación de sus clases o invitará algún colega como observador y, a ser posible, invitará a una persona ajena a la clase para que observe las percepciones de los niños con el fin de establecer una base para la "triangulación". A partir de allí, el próximo paso será retirar esta tercera persona y orientarse hacia un discurso abierto entre profesor y alumnos acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula y su "significado".

Un aspecto crucial de este "significado" es la impresión, siempre expresada en episodios o instancias específicas, que los niños están adquiriendo acerca de la ciencia. Y es necesario que el profesor realice sus críticas a la luz de la filosofía de la ciencia. Toda enseñanza falsifica su disciplina al adquirir ésta la forma de enseñanza y aprendizaje: el arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del conocimiento. La aspiración a lograrlo, a formar el conocimiento sin distorsionarlo en formas pedagógicas, constituye el desafío para desarrollar el propio arte.

Ahora bien, si me dicen que muchos profesores no son así, debo con-

testar que algunos sí lo son, y que es el modelo de enseñanza que estos profesores nos muestran el que debemos difundir. El camino a seguir es difundir la idea del profesor como artista, con la implicación de que los artistas hacen uso de la autonomía de juicio, sostenida por la investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte. Los cambios que deberían efectuarse en la administración escolar, en el currículum o en las prácticas educativas no serían otros que aquellos que hicieran posible poner en práctica las ideas que hemos presentado.

Si como profesor acepto los puntos de vista que acabo de exponer me queda claro que yo mismo soy el tema de investigación y desarrollo ¿Quién otro podría serlo? A partir de aquí mi problema consiste en cómo lograr que esta opinión sea aceptada por los demás. Ello no será nada fácil. Si los profesores no tienen "ni voz ni voto" es porque hay mucha gente que lo quiere de esa manera. Aunque yo pueda ejercer mi arte en secreto, o incluso en pequeños grupos de adultos que lo consientan, si deseo contar con el apoyo de un movimiento necesito realizar alianzas y lograr cierta cuota de poder político.

A continuación describiré brevemente algunas de las formas de apoyo que se han desarrollado en Gran Bretaña alrededor del movimiento de los profesores-investigadores. En primer lugar, existe una alianza entre algunas Universidades o Escuelas de Educación y algunos grupos de profesores. Lo que se pide de las Universidades es que terminen con el predominio absoluto del "paradigma psico-estadístico y monotético" en la investigación educativa. Las universidades que lo han hecho reconocen formas de investigación alternativas a la tradición, aún dominante, del positivismo científico, con su énfasis en técnicas experimentales y de población aplicadas sobre muestras de las que se obtienen los "resultados". Entre estas formas de investigación alternativas están los estudios de casos experimentales o descriptivos, que se basan en el acceso del profesor al aula como laboratorio o a la escuela o al aula como escenarios donde es posible llevar a cabo la observación participante. En Gran Bretaña los criterios para estos nuevos paradigmas de investigación se encuentran actualmente en proceso de elaboración a nivel de Licenciatura y Doctorado, tanto a través de discusiones en encuentros y congresos como de consultas entre examinadores externos e internos.

Esta alianza con las universidades es importante para los profesores pues les brinda la posibilidad de acceder a un sistema de estudios a tiempo parcial que les permite llegar hasta el nivel de Doctorado. Esto hace que el profesor se oriente hacia el trabajo profesional y le ofrece, además, una formación sistemática acerca de las técnicas de investigación apropiadas así como sobre las cuestiones teóricas relevantes a la investigación. Una vez establecida a niveles avanzados, esta tradición comenzará a influir sobre el estilo de trabajo de los profesores en

activo. El reconocimiento académico ha permitido incorporar tradiciones alternativas tales como la Hermenéutica y el Neo-Marxismo alemanes, la Fenomenología y la Etno-metodología. Estas corrientes teóricas armonizan con los replanteamientos que tienen lugar actualmente en aquellos ámbitos de las Ciencias Sociales cuyos intereses no tienen que ver directamente con la educación. Este vínculo constituye una fuente de legitimación y alianzas, haciendo que los profesores de educación encuentren en sociólogos, antropólogos e historiadores aliados alternativos a los psicólogos y filósofos. Desde luego, este cambio de alianzas tiene profundas implicaciones en la estructura de poder de la comunidad académica.

El reconocimiento académico de estilos de investigación educativa que son accesibles tanto a los profesores en activo como a los profesores universitarios e investigadores profesionales pueden crear temores y una considerable hostilidad en los medios universitarios. En mi opinión, esto constituye un error. Las universidades sólo pueden florecer como resultado de la expansión de las fronteras de la comunidad de investigadores. Este cambio consiste en pasar de dar clase sobre los resultados de la investigación a formar investigadores. Es cierto que ambas cosas son posibles, pero el equilibrio es diferente. El mensaje es que el "rol" de las universidades será fundamental en el desarrollo de una tradición que sitúe a la investigación en el centro de su actividad.

Desde luego, el poder de los profesores se expresa en formas desconocidas para esta tradición. La principal agencia de financiación de currículum en Gran Bretaña, el Schools Council for Curriculum and Examination, subvencionó recientemente un congreso de profesores sobre el tema "El profesor como Investigador" (Nixon, 1981). Los profesores que lo organizaron no hicieron llegar invitaciones a las universidades. Creo que los universitarios hablamos demasiado y ellos necesitaban tiempo para pensar sobre el tema en sus propios términos. Pero ellos nos necesitarán. Y nosotros los necesitamos a ellos. En una época de responsabilidad, la investigación educativa será responsable de su relevancia en la práctica, y esta práctica sólo puede ser validada por los que la llevan a cabo.

Los administradores inteligentes miran de manera benévola el modelo de profesor-investigador para el perfeccionamiento del personal docente y es posible obtener su apoyo. La idea tiene un atractivo potencial para los sindicatos docentes, pese a que aún no han sabido aprovecharlo. De cualquier manera, está claro que existen las condiciones para el desarrollo de un movimiento.

Pero también debemos interrogarnos acerca de las consecuencias que podría tener la consolidación de un movimiento así como el hecho de que éste adquiriera cierto poder. ¿Es posible esperar que los profesores

exijan escuelas adecuadas de manera que los artistas-investigadores de la educación puedan vivir en ellas? ¿Y cómo serán esas escuelas?

Sólo podemos hacer conjeturas. Pero yo diría que los estilos educativos pueden ser vistos como obsoletos solamente cuando obstaculizan el progreso de la educación. Creo que el desarrollo del profesor como artista significa que en algún momento en el futuro deberemos desprendernos del cuerpo de los directores de escuela. Mi impresión es que necesitaremos una democracia delegatoria más que la legislativa. No serán las comisiones las que decidan lo que hacer: los artistas miran con malos ojos esa manera de usar el tiempo. Ellos delegarán el poder de decisión durante períodos fijos de tiempo a individuos a los que consideren responsables. En la universidad donde yo trabajo los derechos de un catedrático no difieren de los de un titular: la cátedra es más un premio que una designación para un puesto. La capacidad de liderazgo intelectual es conveniente, pero el rol de liderazgo no se estructura en base al cargo ocupado. Es probable que el tipo de "catedráticos" que necesitamos en las escuelas sean personas designadas por sus colegas para ocupar estatus con el que se les reconozca su capacidad para contribuir a la comunidad docente.

Una comunidad de profesores que se concentre en el arte de enseñar necesitará una estructura administrativa de apoyo, de igual forma que la necesitan una compañía de actores o los profesores universitarios. Es importante que aquel profesor que ejerza como presidente de los profesores de la escuela reciba el salario más alto, y que el jefe administrativo tenga paridad salarial con el profesor de mayor jerarquía. Resulta vital que la administración sirva a la enseñanza y no que la dirija.

No obstante, no cambiaremos la educación creando una escuela organizada sobre la base de este modelo. La reforma de la organización escolar necesita ser un ajuste más en el desarrollo de la enseñanza. El profesor es el verdadero tema de investigación y desarrollo: solamente el profesor puede cambiar al profesor. Podemos reorganizar las escuelas, pero el profesor seguirá siendo el mismo. Podemos derrumbar las paredes y hacer una escuela abierta, pero una educación abierta es un logro del arte del profesor; un logro que es una expresión del conocimiento.

Debemos preguntarnos ahora sobre cuáles son las implicaciones de todo esto para la capacitación de los profesores en activo. Mi punto de vista es que esta capacitación debe consistir en el desarrollo del profesor como artista. Esto significa, el desarrollo del conocimiento expresado en la actuación del docente: una comprensión de la naturaleza del conocimiento expresado en el arte de la enseñanza y el aprendizaje. Ni técnicas, ni análisis de curriculum, ni cursos especiales, ni evaluaciones que no contribuyan a aumentar el conocimiento. Lo que estoy planteando es tan radical que quizás no logre comunicarlo adecuadamente. Trataré de ser más claro en relación con el tema del currículum: mi opinión es

que el propósito de cualquier cambio, investigación o desarrollo del currículum es el perfeccionamiento del arte de enseñar, del conocimiento expresado como actuación docente. La idea de que si deseamos un cambio, éste consiste en controlar a los profesores no constituye un punto de partida.

El punto de partida es que los profesores quieran un cambio, no que otros deseen cambiarlos a ellos. Esto significa que la opción de desarrollo profesional que conduce a la clase de satisfacción que resulta posible con el perfeccionamiento personal debe resultar clara y abierta a los profesores. Tradicionalmente se les ha enseñado que la enseñanza es instrumental. Al decir que la enseñanza es un arte, decimos que el oficio de enseñar es inseparable del conocimiento de lo que se enseña. En suma, la enseñanza es intrínseca.

El avance de la educación no consiste en mejorar la enseñanza como si esta fuera un servicio de reparto. Lo crucial es el deseo del artista por mejorar su arte. Este arte es lo que el docente como experiencia aporta a la capacitación. Una buena capacitación reconoce y refuerza el poder y la primacía de ese arte. Le ofrece un currículum a los profesores del mismo modo en que la capacitación musical les ofrece Beethoven o Stravinsky a los músicos. Debemos mejorar el arte. La capacitación está ligada al currículum porque el arte de enseñar necesita contenido. La capacitación está ligada al cambio porque el arte consiste en cambiar y solo se desarrolla en el cambio. Si el arte de la enseñanza pudiera progresar sin cambio no habría necesidad de cambios en la educación. Es la necesidad de cambios existente en el arte lo que hace necesario el cambio educativo.

El artista es el investigador cuya indagación se expresa en el ejercicio de su arte antes que en (lo así como en) un informe de investigación. En todo arte esencialmente práctico como la educación, es necesario que la investigación y la capacitación docente que proporcionemos apoyen esa indagación llevada a cabo por el profesor. No hay en la educación conocimiento absoluto y sin ejercitar. En la investigación educativa y en la cátedra, las torres de marfil donde se niega la verdad, hay demasiados teatros sin actores, galerías sin cuadros, música sin músicos. El conocimiento educativo existe en, y se verifica o falsifica en, su práctica.

BIBLIOGRAFIA

- T. CAMPBELL, DONALD T. AND JULIAN C. STANLEY (1963). Experimental and quasiexperimental designs for research on teaching. 171-246 in *Handbook of Research and Teaching* edited N. L. Gage. Chicago: Rand Mc Nally.
- FIENBERG, STEPHEN E. (1977) The collection and analysis of ethnographic data in educational research. *Anthropology and Education Quarterly*. 8, 2, 50-57.
- NIXON, JON (ed.) (1981) *A Teacher's Guide to Action Research: Evaluation, enquiry and development in the classroom*. London: Grant Mc Intyre.
- STAKE, ROBERT E. AND JACK EASLY (1970) *Case Studies in Science Education Vol I: The Case Reports. Vol II: Design, Overview and General Findings*. Washington: DC. Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office. Stock nos. 038-000-00377-1 and 038-000-00376-3.
- STENHOUSE, LAWRENCE (1979a) Using Research means doing research. 71-82 in Dahl, Helge, Anders Lysne and Per Rand (eds.) *Spotlight on Educational Research*. Fostschrift to Johannes Sandven. Oslo: Oslo University Press.
- (1979b) Research as a basis for teaching. Inaugural lecture in the University of East Anglia.
- (1980) Curriculum research and the art of the teacher. *Curriculum* 1, 1, 40-44.