



De la instrucción a la *literalización*

Gilbert Ulloa Brenes¹

Docente del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

Recibido 30 de abril de 2008 • Aprobado 23 de marzo de 2009 Corregido 13 de abril de 2009

Resumen. En este ensayo sobre Psicología de la Educación, propongo distinguir entre el quehacer educativo centrado en la relación instrucción-evaluación, el cual, siguiendo al Barthes estructuralista, entiendo como una Educación basada en la verosimilitud crítica, por oposición a un quehacer educativo que intentando recobrar todas las posibilidades del lenguaje, es entendida como *literalización*, es decir, como la recuperación por parte de los sujetos educativos de un *logos* que la instrucción-evaluación educativa les ha escamoteado.

Palabras clave. Educación, Psicología, subjetividad, lenguaje.

Abstract: In this paper about Psychology of Education, I propose to distinguish the educational work centered in the instruction-evaluation relationship, which, following the structuralist Barthes, I'm understanding as an education based on critical truthfulness, from an educational work trying to recover all language possibilities, understood as literalization, that is, the appropriation by the educational subjects of a *logos* that the educational instruction-evaluation has robbed them of..

Key words. Education, Psychology, subjectivity, language.

CONSIDERACIONES INICIALES

Cuando se lee por primera vez el entonces revolucionario *Summerhill*², en el que A. S. Neill (1976) expone algunas de sus más escandalosas ideas acerca de la Educación, difícilmente se puede pasar con indiferencia ante la aseveración que el pedagogo escocés, paladín de la libertad y de la

¹ Magíster Litterarum en Estudios de Cultura Centroamericana, docente del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional, en Heredia, Costa Rica. Correo electrónico: gilbertodalier@hotmail.com / gilbertodalier@gmail.com

² La primera edición inglesa de *Summerhill, a Radical to Child Learning* fue publicada en Nueva York en 1960; mientras que la primera edición al español data de 1963. Pese a sus casi cincuenta años de edad, se trata de un documento que, en mi criterio, no pierde frescura si el lector antes que buscar recetas en él, persigue inquietudes.



autonomía, en criterio de unos, amenaza para todo lo que la buena Educación es, según otros, hizo respecto a la razón de la obediencia infantil: “Surge ahora una pregunta despiadada: ¿Por qué debe obedecer un niño? Mi respuesta es: Debe obedecer para satisfacer el deseo que tiene el adulto de poder. De otro modo, ¿por qué tendría que obedecer un niño?” (p. 136).

Ese deseo adulto, por el cual se *adulteraría* la libre expresión del niño, adquiere formas más eficaces, desde el punto de vista de la metodología, y, a la vez, operativamente más sutiles en los escenarios educativos formales. Ahí los frecuentes desaguizados paternos que solemos llamar crianza, no sin cierta evocación al imaginario génesis teológico del relato bíblico, ceden lugar al complementario trabajo instructivo y evaluador de los educadores, procediendo de manera mancomunada en la inculcación, si aceptamos la aseveración de Neill (1976), de los deseos adultos en el deseo del niño hijo-estudiante. Se trataría, pues, de un trabajo modelador.

Particularmente en la corrección de los desenfadados arbitrios infantiles, esos arrebatos *instintivos* de tan animalesco género, es en donde opera la actividad modeladora, formativa e instructiva de la Educación. La moldura del lenguaje, de la palabra que lo pone en acto, de la escritura que da testimonio suyo y del comportamiento en sí son, justamente, parte de los primeros materiales de aquella criatura en proceso sobre los cuales la instrucción educativa trabaja, en razón de ser ellos evidencia del *ser humano* sobre el cual, por el resto de la vida, se ejerce todo mecanismo de evaluación. Así, en adelante, el *logos* seguirá siendo objeto del incesante pulimento educativo que, según reza el lema de la Real Academia Española, “limpia, fija y da esplendor”, hasta conseguir, en obediencia a lo canónico, que el *logos* advenga lógico y nuestro *ser humano* en formación sea un deseo verosímilmente plausible para la legalidad adulta.

Entiendo por *logos* tanto la palabra, en cuanto expresión oral y escrita por medio de la cual el sujeto es informado e informa sobre sí mismo, como el verbo, en cuanto actitud mediante la que el sujeto es informado e informa sobre sus relaciones. Así, mientras el *logos*-palabra es el material para el trabajo instructivo-evaluador de las correctas formas de escribir y hablar, el *logos*-verbo es el material sobre el cual trabaja la inculcación, instructiva-evaluadora también, de las *formas de ser-humano* adecuadas al modelo educativo y a su correcto funcionamiento social.

De este modo, cuando ya el verbo del estudiante algo limpio, fijo y esplendoroso, casi adulto gracias a la esmerada labor de los diferentes educadores con quienes ha debido lidiar la criatura, sobrevive al menos a once años de Educación general básica y secundaria, le resta aún atravesar otro empedrado camino: el de los buenos modales lingüísticos y verbales en la Universidad.

Pero llegado ese momento, la Educación, lejos de instruir o pretender ser *formadora* de *seres humanos*, debería proponerse como escenario para trabajar todas las posibilidades que el *logos*, la sabiduría hecha palabra, la *littera* como andadura del existir, el verbo como acto, puede dar de sí. No se trata ahora, pues, de educar para hablar, escribir o actuar bien. Menos aún para decir cómo y qué escribir o actuar. Se trata, todo lo contrario, de educar para transformar los cánones. Volcar las formas prefabricadas del *ser-en-la-palabra*, del decir de mí... lanzarse con cierto caótico sentido en procura de aquellos espacios que el *logos* tradicional no permite enunciar, porque escapan a la fijación límpida y esplendorosa de lo instructivo y la evaluación.

Ya han pasado varios siglos desde que el *ser humano*, ese carcamal legado por el Renacimiento a nuestros días en sustitución del Dios medieval, adquirió carta de ciudadanía en las instituciones occidentales, entre ellas la Educación.

La Educación, y concedámosle por ahora tan estrecha definición, formando parte de las instituciones culturales en las que el espectral ser humano suele aparecer, asustando a algunos y regocijando a otros, ha sido entendida teniendo “[...] como denominador común la idea de *perfeccionamiento* vinculada a una visión ideal del hombre y la sociedad” (Sarramona, 1997, p. 27).

Políticamente, es decir, en relación con la administración de las relaciones humanas, la Educación, además, podemos decir siguiendo a Dengo (2001), transmite el modelo de vida social avalado como verdadero para el orden, la estabilidad, la unificación y la generalización social.

Pero ¿de qué *perfeccionamiento* se trata?, ¿cómo se alcanza tal *perfección* en ligamen con el orden, la estabilidad, la unidad y la generalización de un determinado modelo aceptado como el verdadero?, ¿qué supone la transmisión de un tal *perfeccionamiento* y no otro?

La transmisión de un orden sólido es posible por medio de una formación instructiva, cuyo objetivo final sea evaluar la adecuación a la verdad de dicho orden, alcanzada por el sujeto modelado.

Para oponer a aquel modelo una alternativa, me serviré, *mutatis mutandis* claro está, de las ideas con que Barthes (1983), allá por la década de los sesenta del pasado siglo, cuestionaba a la muy enseñoreada crítica literaria de su época. La mutación que de mi parte opero, procura acercar las tesis de Barthes a la Psicología de la Educación, para reflexionar en torno a un cambio de perspectiva respecto a la *relación educativa de instrucción-evaluación*.

Quiero advertir que, probablemente, esta operación resulte algo forzada en algunos puntos y, por ello, de dificultosa asimilación. Quizá, peor aún, sea un desquiciado intento por darle nuevos aires a una prenda tan mal ventilada como ha sido la Psicología de la Educación. Tal vez, todo esto no es más que un pretendido ocioso desenfreno de palabrería. Como sea, y, por el mismo compromiso que creo conllevan las palabras una vez que el hablante, o el escribiente en mi caso, se ha propuesto al aceptar el recurso de algunas en lugar de otras, este ensayo no hace sino presentar en sí mismo una forma de aplicar lo que propone. Es ese, desde mi punto de vista, su gran mérito. Si él informa sobre lo que pretendidamente es el pensamiento de su autor, es porque no habrá conseguido recuperarse del amasado universo de lenguaje instruido y evaluable pertinente a quien escribe, creyendo hacerlo con plena libertad.

PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

La Psicología forma hoy parte de las disciplinas que convergen en el estudio de lo educativo. Pero no se reduce a eso. La Educación, por su parte, es una institución cultural en la que no solamente acontecen hechos susceptibles del análisis psicológico. La intersección de lo psicológico y lo educativo entrecruza elementos de uno y otro campo, y llega a constituir algo que ni es sólo Psicología, ni se ocupa, de manera exclusiva, de lo educativo: aborda problemas psicoeducativos. Pero ¿qué problemas son esos?

Desde un punto de vista de marcado ascendiente conductista³, lo que la Psicología parece hacer en relación con la Educación, según se desprende de lo planteado por Genovard, Gotzens & Montané (1983), es, por lo general, estudiar al sujeto aprendiente y al proceso de aprendizaje y a las estrategias instruccionales, de manera sistemática, teniendo en cuenta el comportamiento social del estudiante, las características del proceso de enseñanza y el ambiente de la clase, aplicando en todo ello los principios de la Psicología General. De forma más específica, “[...] la Psicología de la Educación será aquella rama de la Psicología y de la Pedagogía que tratará *científicamente* los procesos de enseñar y de aprender, así como los problemas que en el contexto de los mismos puedan presentarse” (p. 9).

³ En efecto, siguiendo a Hernández (1998) podemos observar que el paradigma conductista en Psicología de la Educación, enfatiza en el estudio de la conducta observable, de modo que, en el escenario educativo, se interesa por la observación y el control de los estímulos y reforzamientos ambientales que generan y sostienen determinadas conductas entre los estudiantes, principio éste básico para la perspectiva de instrucción-evaluación.



Se echa de menos en tan enjundiosa concepción alguna nota, *general* o *específica*, científicamente dicha, por supuesto, sobre el sujeto que enseña. ¿Por qué esa ausencia?, ¿acaso el sujeto que enseña no existe?, ¿o se lo quiere velar por alguna razón de fondo? Por la razón que sea, al ambientalismo propio de la concepción ofrecida por los autores le resulta innecesaria la consideración del sujeto. Creo solventar dicha falta apelando a la idea de sujeto de la Educación.

Modifiquemos la palabra sujeto pensando antes que en un individuo, en un actor que, encarnando un determinado papel, consigue hacerse con un lugar dentro de una estructura relacional: la estructura pedagógica, digamos.

Esta forma de concebir al *sujeto* nos permite plantearlo como un espacio vacío. Ese espacio sólo halla el contenido de su ser en términos de una relación que, si bien puede llamarse, como es del gusto de los autores arriba citados, de *enseñanza-aprendizaje*, es preferible llamar *relación de instrucción-evaluación* porque esta forma de entenderla devela mejor el particular ejercicio que insta la relación de, al menos, dos sujetos en el escenario del salón de clase.

Según esto último se impone aseverar con cierta radicalidad que, en efecto, quien enseña no existe sino como una función, mientras que quien aprende es una función encarnada. Así, por ejemplo, entre un libro y un lector puede entablarse una relación de enseñanza-aprendizaje. Vista de esa manera, tal relación comprende dos funciones para un sujeto. Sería, pues, el aprendizaje por antonomasia: la autodidáctica. Circunstancia incontrolada comprendida, sin embargo, dentro de los intercambios *palabrescos* entre sujetos ocupantes de lugares que no les pertenecen por preexistir a ellos. Mas, o esa relación de aprendizaje molecular está comprendida dentro de un proceso institucional, o ella misma está montada sobre los velados cimientos de una relación entre sujetos ausentes. En ambos casos, se tratará ya de un nuevo tipo de relación: la de instrucción-evaluación, basada en el modelo conductista imperante en nuestros escenarios educativos, por lo cual, quien enseña ahí existirá como una función transmisora de lo institucional, mientras quien aprende es una función encarnada en el acto de recibir lo instituido.

LA INSTRUCCIÓN, EL PERFECCIONAMIENTO Y LA VEROSIMILITUD

Depositar información con ciertos objetivos verdaderamente eficaces, y, por ende, evaluables, es instruir. Así, desde el conductismo, “cualquier conducta puede ser enseñada oportunamente, si se tiene una programación instruccional eficaz basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos, y en la forma como serán reforzadas” (Hernández, 1998, p. 92). El objeto último de todo ello es la estabilidad en el comportamiento del sujeto que es instruido.

Si se educa a alguien, se está ante el problema de tener que dar cuenta de por qué se educa de cierta forma y no de otra. Y, además, de por qué quien está siendo educado acepta una determinada Educación que le es ofrecida por quien educa. Avatares de este tipo vienen a propósito del proceso comúnmente llamado Instrucción.

Instruir es el verbo con el que se enuncia la relación entre dos posiciones: la del *educador* (el instructor) y la del *educando* (el instruido). Instruir indicaría, desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción, una tarea muy concreta: la de “[...] percibir la secuencia más efectiva de la interacción alumno-medio ambiente [...] [siendo su meta] encontrar un procedimiento de decisión para implantarlo” (Genovard, Gotzens & Montané, 1983, p. 25). En lo que esto implica para la Psicología, estos autores lo mencionan así: “Parece adecuado que se trabaje para ello en el análisis de la conducta que debe aprenderse, en el diagnóstico de las características del que aprende, en la especificación de las condiciones del aprendizaje y en la evaluación y optimización de los resultados del mismo” (p. 25).

Ya, con eso, podemos ver asomando las narices un concepto que aparece para formar tándem con el de instrucción: se trata del de aprendizaje. También, para estos autores, el aprendizaje es “[...] *el proceso gracias al cual un organismo cambia su comportamiento debido a la experiencia*” (Genovard, Gotzens & Montané, 1983, p. 115). De esta forma -agregan- el aprendizaje supone que ese organismo se conduce abiertamente, en el sentido en que su conducta es susceptible de ser observada y hasta tasada por otros... organismos o mecanismos.

Si tomamos en su peso aquella noción de aprender aledaña al cambio empírico del organismo, debemos advertir que tal o cual cambio lejos de ser arbitrario es conducido, según ciertos moldes instituidos que avalan verificando, es decir, aceptando como la forma verdadera que debe adquirir el ser, la correcta dirección del cambio. Esta verosimilitud del comportamiento es el perfeccionamiento.

Todo esto es tan verosímil que ponerlo en duda sería para los acendrados espíritus que habitan el lugar del docente, en el mejor caso, una osadía cuestionable. ¿Quién pondría en duda el alto objetivo perfeccionista que impone la Educación a los educandos por medio de los educadores? ¿Cómo recusar la claridad (limpieza) que ello comporta, el buen gusto que transpira una persona bien educada y que se conduce como tal y, sobre todo, la libertad que gracias a todo ello alcanza?

Asociar el *perfeccionamiento humano* a la objetividad, la claridad, el correcto gusto y cierto sentido trascendente del ser, es la licencia que me he permitido y nos permitirá tocar punto de unión entre lo sostenido arriba y los planteamientos de Barthes (1983). Este autor ve en algo que él llama el “verosímil crítico” (es decir, la crítica literaria contra la cual presenta su estructuralismo) una cierta tendencia a petrificar los textos, y supone en ellos objetos tales como:

- a) Una cierta “psicología del autor”, en virtud de la cual es objetivamente cierto que determinado autor plasmó en el texto una personalidad de completa propiedad y manufactura suya.
- b) Algunas trazas de ciertas evidencias en el texto de los objetos referenciales de los que habla, y sin cuyo conocimiento su intelección es nula.
- c) Una estructura del género que ubica al texto dentro de un sector de la realidad literaria.

Señala, además, la exigencia de claridad con que se pretende ver en los textos un pensamiento coherente y, acaso, libre de fluctuaciones. Un texto así, también, estaría, desde lo verosímil crítico, sometido a un régimen valorativo tributario de normas morales preestablecidas. Todo ello hace que se tienda a buscar fuera de los textos el pretendido significado que soporta las estructuras significantes aparecidas en él.

Tratado de ese modo, un texto deja de ser una estructura simbólica para pasar a ser producto de un autor con determinadas intenciones, que habla sobre unos objetos según el patrón de una establecida forma de escribir, revelando, esto último, un pensamiento capaz de hablar por sí mismo y con claridad; texto que se puede valorar por sus implicaciones, todo lo cual dice: aquel texto es siempre algo por ser, *ser* que debe ser desentrañado y establecido por la labor del crítico.

El *ser humano*, parece decirnos la idea arriba pergeñada sobre la función educativa, no es en sí mismo nada más que una potencialidad que, constantemente, debe perfeccionarse. Aseverar esto gustará a la Educación verosímil, es decir, a la Educación que hace pasar por verdadero algo que no le es propio. Desde este punto de vista, el objetivo de la Educación siempre estará, justamente, objetivado en algún lugar del ambiente que rodea a los sujetos: las exigencias del mercado, la colegiatura profesional, el ser buenos ciudadanos... y así, *per in secula*, mientras el *ser humano* sea más real que los actores que encarnan determinados papeles en las estructuras educativas.

Podemos analogar al verosímil crítico los siguientes componentes del *modelamiento* educativo:



- a) Una cierta “psicología del estudiante” en virtud de la cual es objetivamente cierto que determinado sujeto posee facultades susceptibles de ser modeladas por el trabajo instructivo.
- b) Algunas trazas de ciertas evidencias en el sujeto de una particular funcionabilidad social, que permite entenderlo dentro de las exigencias del orden social.
- c) Un sistema educativo con objetivos canónicos predefinidos que hacen al sujeto susceptible de ser evaluado en función de aquellos objetivos.

El canon por seguir para llegar a *ser humano* puede cambiar, pero tiene como aspecto invariable el que sea un modelo al cual se deben ajustar los sujetos involucrados en la relación instruccional. Sólo ese principio permite explicar que el par instrucción-evaluación esté mejor posicionado que un *aprendizaje* inverosímil, digamos.

Como la *crítica antigua* encargada de fijar sentidos e institucionalizarlos, el modelo instrucción-evaluación institucionalizado procura evaluar al sujeto que es instruido desde su ajuste a un determinado canon (adulto siempre, hasta para los mismos adultos), mientras el sujeto que evalúa (el instructor) se encarga de medir las dimensiones de dicho ajuste. Psicoeducativo es el proceso por el cual todo esto se agita en el plano de lo latente, esto es, se mueve en el disimulo y, como tal, irradia las relaciones educativas.

DE LO PSICOEDUCATIVO A LA LITERALIZACIÓN

Lo psicoeducativo es la forma en que, bajo las especies manifiestas de la instrucción y la evaluación, el control ejercido por unos actores sobre otros y disimulado por la excusa de la formación, o en más comunes términos, disimulado con el anuncio capcioso de los tan preciados *procesos de enseñanza y de aprendizaje*, regula las relaciones entre los sujetos.

Así, mientras en el plano de lo verosímil el constructivismo pretende hacer del conocimiento una *experiencia significativamente democrática*, pues, según este enfoque el sujeto que aprende es un constructor de conocimientos, los cuales se ven facilitados por la interacción con otros, que los aprendizajes deben ser significativos para el sujeto... y otras ideas cuya mención no viene al caso; decía, mientras esto pasa en el plano de lo verosímil, en el plano psicoeducativo el problema oscila alrededor de la estructura interna del acto educativo, es decir (y sigo aquí nuevamente a Barthes), en la relación sincrónica, acaecida aquí y ahora, que informa sobre el sentido de las relaciones dadas entre los sujetos al interior de un proceso de instrucción-evaluación determinado; en la institucionalidad que apuntala esas relaciones, preexistente a los sujetos que las ocupan en un momento dado; en la forma de tasar el “aprendizaje” según un modelo trascendental, pues la Educación, efectivamente, es un asunto trascendental para las sociedades. Y aquí la letra que dice del sujeto no puede quedar a la libre. Algo, ajeno a lo que dice en sí misma, debe decir.

Desde el punto de vista de la literalización, es decir, de la devolución al sujeto de la plena significancia de su lenguaje, el sujeto de la Educación y las posiciones en que éste encarna, son el material de estudio de un abordaje propiamente psicoeducativo.

Ese sujeto psicoeducativo es informado por una particular relación (un sujeto significante, entonces) con la letra. Recordamos aquel sádico aforismo: “La letra con sangre entra”. En efecto, de manera tradicional, el problema educativo guarda estrecha relación con la letra, con la regulación del conjunto de letras que constituyen estructuralmente al lenguaje. Para que la letra entre con sangre, es porque ella misma compone el arsenal para la batalla.

Por esa razón es que en la Educación formal, lo primero en torno a lo que es instruido y evaluado el sujeto estudiantil y lo primero que el sujeto docente propende a controlar, es la literariedad del otro, esto es, la capacidad del otro para estructurar un habla compuesto de letras y, por medio de ello, su capacidad para la construcción de actos significantes.

Este particular ejercicio dice que de la manera en que se controla el lenguaje se controla al sujeto, porque, de todas formas, si el lenguaje, diríamos con Barthes (1983), preexiste al sujeto, se lograría controlar la condición misma de existencia del sujeto. Pero se trata de un control literario que sí respeta la distinción establecida en términos de las diferentes posiciones ocupadas por los sujetos en la estructura educativa. Por ejemplo, el profesor controla el lenguaje del estudiante, pero nunca éste el de aquel, quien será controlado, a su vez, por otros profesionales que estén, al menos, en su mismo nivel. Esto último pasa, por ejemplo, cuando el docente profesional presenta a examen de un grupo editorial sus textos.

Con esta idea como puntal de los argumentos planteados, oteamos la posibilidad de correlacionar los reparos que, en su momento, Barthes (1983) dirigiera contra la crítica literaria de su tiempo, para ensayar, desde ahí, un rechazo al esquema instrucción-evaluación y sostener, en otros términos, lo psicoeducativo.

Literalizar es, entonces, contra el velado ejercicio de poder del modelo instrucción-evaluación, devolver al sujeto la letra y la significatividad de sus actos, los cuales, al fin y al cabo, son su discurso, esto es: su forma de discurrir como *ser*.

Se trata de hacer que la disimulada evaluación de la *subjetividad*, eso tan verosímil crítico en acuerdo con el ejercicio modelador, se derrumbe por el insoportable vaivén de su peso. ¿Pueden la Psicología de la Educación y la Educación misma hacer eso?

CONSIDERACIONES FINALES

Si seguimos lo mencionado por Dengo (2001), hallaremos que entre las características normativas y filosóficas del modelo educativo costarricense destacan formulaciones relativas a la formación de ciudadanos amantes de la Patria, capaces de desenvolverse plenamente como personas dentro de una tradición política democrática.

Esto indica, con todas las imprecisiones que el acendrado concepto de amor a la Patria y a su sistema político pueda tener, parte del supuesto bajo el cual se ha de modelar a la criatura humana dentro del sistema educativo nacional: e indica, a la vez, las funciones que debe cumplimentar el verdaderamente correcto ejercicio de la palabra. Verdadero y correcto es el verbo adecuado a tales funciones, dictaminado al mismo tiempo como forma de expresión perfectamente humana.

El trabajo instructivo y evaluador de la palabra propende a la inculcación de los moldes correctos, ordenados, límpidos, que de acuerdo con el modelo del ciudadano amante de su patria, sirve para dictaminar el lenguaje del educando.

Se trata de una labor de verosimilitud crítica ejercida bajo las especies del modelo educativo de instrucción-evaluación que, desde muy temprano, acota la siempre amenazante posibilidad de una expresión radicalmente libre del verbo.

Alternativamente a ese sistemático escamoteo de la palabra, la *literalización*, según he propuesto, conlleva la posibilidad de romper con el modelo instructivo-evaluador, con el fin de fomentar la radical responsabilidad del sujeto por la significatividad de su verbo, de su palabra.

Se trataría aquí de procurar la libre expresión lingüística, siendo esa libertad de expresión el escenario en el que todas las posibilidades del *logos*, de la *littera* como andadura del existir, puedan ponerse en acto, en aras de educar para la transformación de los cánones.



REFERENCIAS

Barthes, R. (1983). *Crítica y verdad*. (6ª ed.). México: Siglo veintiuno editores.

Dengo, M. (2001). *Educación costarricense*. (5ª Reimpres.). San José, Costa Rica: EUNED.

Genovard, C., Gotzens, C. & Montané, J. (1983). *Psicología de la Educación. Una nueva perspectiva interdisciplinaria*. Barcelona, España: CEAC.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.

Neill, A. (1976). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sarramona, J. (1997). *Fundamentos de Educación*. Barcelona, España: CEAC.