Formación docente continua… en busca de la redignificación profesional

* Magaly Hernández Aragón

Resumen
Una de las características de nuestro tiempo conforme a los dinamismos sociales, económicos, políticos y culturales que permea el presente de nuestro país y mundo en general, recae en la creciente demanda de una continua y permanente preparación profesional de acuerdo con las demandas laborales existentes. Precisamente, la formación docente, es el pretexto para el desarrollo del presente escrito en el que se aborda algunas de las implicaciones que se derivan de este campo de estudio. El escrito se encuentra dividido en tres momentos, el primero de ellos hace referencia a la complejidad que reviste la noción de *formación* para posteriormente recaer en lo que implica la *formación docente;* el segundo hace referencia al devenir histórico, social y académico por el que ha transcurrido la *formación* docente en nuestro país. Por último se sitúa el análisis de la formación docente, desde una perspectiva actual, ubicándola como una *tarea pendiente* que tenemos los que nos dedicamos a la docencia, en los diferentes tipos y niveles educativos, en tanto tendríamos que concebirla y retomarla como una oportunidad para *desprofesionalizarnos* y volvernos a *profesionalizar* continuamente, de acuerdo no solo con las demandas sociales y laborales, sino también a las necesidades e intereses cada uno de los estudiantes en los cuales descubrimos la razón de *ser docente.*

Palabras Clave
Formación, docencia, reflexión, autoreflexión, conciencia, necesidades sociales, docente, desprofesión.

Abstract
One of the characteristics of our time according to social, economic, political and cultural factors that permeates the present of our country and the world in general, It´s focus on the increasing demand for continuous and ongoing professional training according to the existing labor demands. Indeed, teacher training is the pretext for the development of this document which addresses some of the implications arising from this field of study. The writing is divided into three stages, the first one refers to the complexity of the notion of training, after this it focus on teacher training; the second refers to the historical , social and academic development from which the teacher education in our country our country has elapsed.
Finally sets the analysis of teacher education, from today's perspective, placing it as a pending task we have the ones who dedicates to teaching, in different education types and levels, in the meantime we have to conceive it and retake it as an opportunity to deprofessionalize ourselves and professionalize again continuously, according not only to the social and labor demands, but also to the needs and interests of each student in which we discover the reason for being a *teacher.*

Key Words
Formation, teaching, reflection, self-reflection, awareness, social needs, desprofesión.

Primer momento.
La formación, una noción compleja de desentrañar

> *Estábamos y estamos convencidos de que la contribución del educador a su sociedad en nacimiento, frente a los economistas, los sociólogos, como todos los especialistas que buscan mejorar sus pautas, habría de serla de una educación crítica y criticista. De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo…*
>
> *Paulo Freire.*
> *La educación como práctica de la libertad*

Hoy por hoy, el término de *formación* parece estar en boga, se habla de formación académica, docente, inicial, profesional, entre otros ejemplos. Sin embargo, es tan común su referencia que pasamos por alto el cuestionarnos acerca de su sentido y significado.
"Formación" es un término que carece de una sola conceptualización, debido a las múltiples implicaciones que éste puede poseer de acuerdo con el enfoque que se le brinde, por ello es preferible mejor referirse a este término como *noción* en lugar de *concepto:*

* Maestra en Educación, campo Formación docente por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO). Profesora de Asignatura en la Licenciatura de este Instituto.

Hablamos intencionalmente de nociones y no de conceptos, con base en el reconocimiento de la complejidad teórica de la formación y de la naturaleza polisémica del término, al igual que la de muchos otros de los inscritos en el campo de la educación, de las ciencias humanas y de las ciencias sociales. Esto significa, por un lado, reconocer la ruptura con esquemas y posiciones unívocas y simplificadoras que pretenden estatificar, homogeneizar y clausurar la riqueza del trabajo teórico y, por otro, apuntalar las dimensiones de temporalidad e historicidad en las elaboraciones conceptuales como constatación de que todo acercamiento a la realidad tiene una autoría que se despliega como posibilidad en la historia (Ducoing, 2005: 74).

Así, basándonos en la complejidad que engloba en sí misma la noción de formación, no es extraño que diversos autores afines a este campo de estudio, planteen distintas acepciones de acuerdo con las implicaciones teóricas, filosóficas, así como las dimensiones sociales e históricas en que se ubique cada autor.

En este sentido, dos de las tradiciones más aludidas cuando se refiere al término de formación es la **griega** y **alemana,** la **paideia** y el **bildung,** respectivamente. En la tradición griega la noción de formación parte de la diferencia entre cuerpo y alma, encontrando en el cuerpo la posibilidad de moldearlo conforme a las potencialidades que brinda el alma; teniendo así que:

…la formación desde la paideia griega supone un trabajo consciente de modelaje, de producción, de perfeccionamiento, de mejoría, de cambio de un hombre sobre otro hombre; concepción que desde el punto de vista ontológico, se funda en a) la consideración de que el hombre posee una materia –el cuerpo- que lo individualiza y una forma –el alma- que es partícipe de una esencia universal y que es en el alma donde se sitúan los rasgos en potencia a desarrollar y b) el orden existente en el universo, del que se derivan los principios que habían de regular la formación de los sujetos, el de la convivencia y el de la posibilidad (Ducoing, 2005: 78).

Ahora bien, ligado a lo anterior pero con sus respectivas peculiaridades, se encuentra la **tradición alemana** con el termino *bildung*. La palabra bildung, es un término alemán que carece de una sola traducción exacta a otras lenguas, entre ellas el castellano; a su vez el término bildung ha transcurrido por diferentes períodos históricos y sociales a través de los cuales se ha determinado que con este término se aluda tanto a una formación corporal como espiritual (Salmeron, 2002: 15-16).

Uno de los autores que retoma enfáticamente el término *bildung* para abordar la noción de formación es **Hegel,** relacionándola con la temática de la libertad y el alcance de una espiritualidad. De ahí que este autor señale que:

El hombre, en tanto que individuo, se comporta respecto a sí mismo. El hombre tiene el doble aspecto de su individualidad y de su esencia universal. Su deber para consigo mismo es, por una parte, su conservación física y, por otra parte, elevar su esencia individual a su naturaleza universal, formarse.



ICEUABJO (2013)

El hombre es, por una parte, un ser natural. En cuanto tal, se comporta según arbitrariedad y contingencia, como un ser inconstante, subjetivo. No distingue lo esencial de lo inesencial. En segundo lugar, el hombre es un ser espiritual, racional. Según este aspecto, el hombre no es por naturaleza lo que debe ser. El animal no precisa de formación pues ya es por naturaleza lo que debe ser. Es solo un ser natural. Pero el hombre ha de poner de acuerdo con su doble aspecto, ha de hacer a su individualidad conforme a su aspecto racional o convertir a esta última en dominante (Hegel, 1993:117).

Para Hegel, por lo tanto, la *formación* es el medio por el cual "el hombre se eleva desde el saber particular de cosas insignificantes del entorno hasta un saber universal, alcanzando una mayor comunidad de los conocimientos con otros hombres, que le permitan poseer conocimientos universalmente interesantes" (Hegel, 1993: 117); logrando con ello el encuentro con el ser espiritual ligada con una cultura de autoconciencia, objetivo último que, según Hegel, se propone alcanzar la formación.

Hasta estas líneas se han manejado las nociones de formación, según dos tradiciones, la *griega y alemana,* aclarando que la lista de autores que abordan el estudio de este término es exhaustiva, en donde cada uno de ellos lo analiza de acuerdo con los enfoques que los autores establezcan. Sin embargo, ¿podremos encontrar una continuidad y/o relación de los enfoques tradicionales con los contemporáneos respecto al estudio de la noción de *"formación"*?

En este sentido, uno de los autores contemporáneos, que aborda el estudio analítico del término *formación* es Guilles Ferry, el cual concibe a la formación como un "proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender…" (Ferry, 1991: 52).

De acuerdo con Ferry, la formación implica un proceso de desarrollo que, como todo proceso conlleva a algo continuo e inacabado, de ahí que Hegel establezca precisamente a la formación como un medio que permite alcanzar

o darse el encuentro del ser individual con el ser espiritual, objetivo último de todo proceso formativo; situación que también lo encontramos presente en la tradición griega en tanto lo traduciríamos como el encuentro entre el cuerpo y el alma, esto es, el perfeccionamiento del cuerpo que el alma potencializa.

Por lo anterior, podemos determinar cierto grado de anclaje existente entre los tres enfoques que se presentan; por un lado, dos correspondiente a un enfoque tradicional y uno contemporáneo. Una de las constantes que ha determinado la teoría de las tres posturas, antes mencionadas, recae en concebir a la formación como algo no acabado ni mucho menos cuantificado, por el contrario es concebido como un medio o proceso que permite el desarrollo de nuestro ser espiritual; proceso que implica tanto una participación colectiva como grupal en el sentido que yo soy el que se forma a través de los demás, por ello Hegel plantea que la formación se sitúa precisamente como *uno de los deberes para con uno mismo,* (Hegel, 1993: 115-117). Ferry, reafirmando lo señalado por Hegel, apunta que "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se preocupa" (Ferry, 1991:43).

Con base en lo anterior, se puede señalar que pese a las diferencias de perspectivas teóricas, históricas y espaciales de las teorías presentadas en torno a la noción de *formación,* existen elementos base que conforman la esencia de lo que implica la formación, reafirmándose, de igual manera, con ello la complejidad que reviste tanto el estudio como la acción formativa.

Conforme a lo mencionado en líneas precedentes, podemos establecer un acercamiento teórico acerca de la noción de *formación docente,* ¿qué implica la formación docente?, ¿cómo la podríamos conceptualizar, aunque ello no implique algo acabado?

Segundo momento.
Formación y Docencia: un encuentro deseado

En líneas anteriores se planteó la complejidad que reviste la *formación* como noción, sin embargo, dicha historia no ha sido concluida, es más, apenas comienza a desentrañarse y me alegro que sea inagotable, sobre todo cuando aludimos ya no solo a una *formación,* sino la adjetivamos con otras nociones, como es el caso de la *docencia,* propiciando con ello la presencia de múltiples implicaciones cuyo punto de coincidencia es, precisamente la *continuidad, los cambios constantes.*

Así, pues, hablar de *formación docente,* más que concebirla como simples cursos, capacitaciones, implica retomarla como una *filosofía, una actitud de y hacia la vida,* en tanto que conlleva tomar en cuenta, en un primer momento, la concepción que tengamos de *docencia* y por ende de los enfoques formativos que se le atribuyan a dicha profesión. Inclusive uno de los acontecimientos que determinó, en cierta medida, el comienzo de la era de la formación docente, fue precisamente el cambio de concepción que política y socialmente se ha tenido de la docencia.

Hegel plantea que la formación se sitúa precisamente como uno de los deberes para con uno mismo

Anteriormente la docencia no se le atribuía el grado de importancia que hoy en día se le reconoce, era vista como una actividad que cualquier persona podía desempeñar tan sólo con tener un dominio disciplinar. Sin embargo, cuando a la docencia se le "empieza a concebir como una actividad polivalente, compleja, dinámica, socialmente construida por la cual se requiere de una formación específica dentro del campo didáctico" (Ríos,1996:27), es cuando el encuentro entre los términos de *formación y docencia* empieza a consolidarse con miras a una fusión teórica que permita dar cuenta de los procesos cognitivos, procedimentales, actitudinales, emocionales, sociales, políticos que permean a la práctica docente.

Así, podemos determinar que la concepción de docencia por sí sola representa también su grado de complejidad, situándose como una profesión inacabada que inmiscuye y determina, al mismo tiempo que la determinan, múltiples relaciones que la posicionan en una situación específica (Fierro, 2006: 37).

Por lo tanto, tenemos que si la concepción de docencia ha transcurrido por diferentes etapas, de igual manera ocurre con las políticas de formación docente, en la que han predominado distintos escenarios y enfoques, mismos que hoy en día nos permiten hablar de las *tradiciones*[2] que históricamente han caracterizado el devenir de la formación docente. Ello como consecuencia de la revalorización social y académica que experimentó la docencia, dando comienzo así con las demandas de una profesionalización de la docencia, esto es, la realización de las actividades necesarias que permita poseer los conocimientos, así como habilidades cognitivas y prácticas para un óptimo desempeño docente (Ríos, 1996: 87-89).

La profesionalización docente ha transcurrido por diferentes etapas y momentos que ha permitido, como ya se mencionó anteriormente, clasificarlas y ubicarlas en diferentes tradiciones de acuerdo con las políticas y concepciones a las que se haya respondido. Por ello es que Maribel Ríos menciona que:

[2] Según Cristina Davini entiende por tradición en la formación docente las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini: 1995, 20).

… la formación docente es un proceso unido a las concepciones educativas que son contextualizadas por la situación histórica del país; a la visión de los administradores de la educación superior; a la política educativa de la enseñanza superior y que se ve afectado por los avances pedagógicos-didácticos que se reflejan en la curricula del proceso formativo (Ríos,1996: 26-27).

Respecto a las *tradiciones* por las que ha transcurrido la *formación docente,* Davini establece tres grandes tradiciones: *la tradición normalizadora-disciplinadora; la tradición académica y la tradición eficientista,* siento esta última la tendencia que posee más apertura. *La tradición normalizadora-disciplinadora* se instituye en el siglo XIX con la conformación de los sistemas educativos modernos. Dicha tradición, menciona la autora, "se dedicó al disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales". Por ello no es gratuito que durante esta época y en esta tradición "el profesor era el encargado de impulsar y concretar en la comunidad las campañas de salud pública y diversas acciones de control social" . En esta tradición es cuando se funda la idea del "buen docente", priorizando el "saber hacer", es decir el manejo de materiales y rutinas escolares, teniendo con ello el predominio de una visión utilitarista de la formación docente (Davini, 1995: 20-26).

Respecto a la *tradición académica,* la formación docente recae en el conocimiento que los docentes deben poseer de la materia que enseñan, asimismo se reconoce la formación pedagógica débil, superficial e innecesaria que caracteriza la formación de algunos docentes. Partiendo de lo anterior, lo prioritario de esta tradición académica de la formación docente se enfocó a que los docentes "tuvieran profundos conocimientos disciplinarios de la materia que se enseña" (Davini, 1995: 30). Otro aspecto importante de esta tradición fue la ayuda y legitimación brindada por parte de la filosofía positivista que empezó a fundarse en nuestro país de manera contundente en esta tradición atribuida a la formación docente.

ICEUABJO (2013)



Por último, otra de las etapas de la tradición de la formación docente corresponde a la *tradición eficientista,* la cual –según Davini- postula la necesidad de seguir el prototipo de las sociedades desarrollista, de ahí que una de las bases que defiende esa tradición recaiga en una idea progresista y desarrollista de la formación docente (Davini, 1995: 38), dicha idea propició que una de las directrices que permearon el desarrollo de la escuela se basara en el p*erfeccionamiento de los docentes.*

Si trasportamos estas tres tradiciones de la formación docente a nuestro contexto mexicano, tendríamos de igual manera tres tradiciones de la *formación docente,* las cuales no distan en mucho respecto a las planteadas por Davini. Las tradiciones que plantea Maribel Ríos son la *formación tradicional,* cuya principal base se sitúa en la teoría conductista concibiendo la labor docente como la transmisión de conocimientos, siendo el docente el eje central de los procesos educativos desarrollados; *la tradición de la formación tecnológica* que se suscita en los años setenta en donde la formación docente que se caracterizó por la inserción del estudio científico, uniformizándose los contenidos de los distintos programas y estrategias de formación docente; es en esta tradición cuando empieza hablarse de los modelos formativos basados en competencias. Por último la *tradición de la formación crítica* en la cual la formación toma rumbos del desarrollo de la autocrítica, motivando la reflexión, toma de conciencia en tanto permita generar los cambios sociales-estructurales que permita la transformación de la sociedad (Davini, 1995: 32-35).

Sin embargo, es importante que dentro de estas tradiciones que se han generado en la trayectoria de la formación docente, construyamos una nueva trayectoria que nos permita enfatizar el sentido humano de la docencia

Tercer momento.
Hacia un eros docente. Una tarea de formación pendiente

"Formación y docencia" son dos nociones que, en sí mismas, implican sus respectivas complejidades tanto en su estudio como en la práctica misma, debido a ello, una de las grandes interrogantes que se suscitan hoy en día es revalorizar la función y el sentido de lo que implican las palabras: *"formación docente",* y digo la palabra *sentido* porque como consecuencia de los tiempos actuales, (incluyendo políticas educativas, avances tecnológicos, situaciones sociales, económicas, culturales) las políticas y *modus operandi* de los programas de formación docente empiezan a experimentar ciertos cambios que, de una u otra manera, están promoviendo una mirada convencionalista y mercantilista de la misma.

Una de las primeras y principales situaciones que está promoviendo cambios en la percepción y sentido de los programas y procesos de formación docente son referente a la aparición de los *medios tecnológicos e informáticos* y su

inserción en el ámbito educativo en tanto propicia determinados cambios en los desempeños docentes tanto en su concepción como en su práctica misma. Al respecto Imbernon afirma que:

…la aparición y utilización generalizada en el mundo de eficaces medios de comunicación e información de masas ha desplazado el modelo tradicional docente hacia nuevos planteamientos de comportamiento que exigen, en primer lugar, un conocimiento exhaustivo y real no sólo de usos, sino también de alcances a partir de la asistencia sistemática de la revolución tecnológica (Imbernon, 1994:20).

Situación por la cual no es extraño que los programas de formación docente que actualmente se implementan respondan a específicas demandas que no se poseían en años anteriores, sin embargo, lo preocupante no es el cambio en sí mismos, sino el enfoque y sentido que socialmente se le esté brindando; lo cual propicia que hoy en día la *formación docente* se encuentre pasando por una de las crisis más importantes que haya enfrentando: el *auge de su mercantilización,* esto es, los programas de fortalecimiento a la docencia son concebidos como meros *requisitos crediticios* para la obtención de mejores salarios y beneficios, en palabras de Ferry diríamos que hemos auspiciado "el mercado de la formación, donde la formación se vende y se compra, ya sea en jornadas de talleres, en planes de formación, en paquetes, en videocassettes o en terminales de computación" (Ferry, 1991:51).

Cabe aclarar que lo desfavorable de esta mercantilización de la formación docente no es tanto la acción, sino el significado que le brindamos a la formación docente, al grado de únicamente considerarla como mero requisito cuantificable para obtener ganancias académicas y/o económicas. Recordemos que la formación, efectivamente, de acuerdo con sus raíces griegas y alemanas, representan un *medio* pero no para los fines que hoy en día se persiguen, sino para el logro de una autorrealización, del encuentro del *cuerpo y alma,* del paso del ser humano al ser espiritual, encuentro y proceso que no se compra ni se vende, pues implica un trabajo para sí mismo, apoyándonos de la reflexión y concienciación.

Por lo tanto concebir y por consiguiente brindarle ese sentido a nuestra formación docente implicaría situarnos como *investigadores* no solo de los espacios educativos en donde laboramos (Diker, 1997:120), sino también de nuestra propia vida, al fin de organizar encuentros más cotidianos de nuestro cuerpo y alma que nos permitiera dimensionar y valorar la profesión docente desde perspectivas distintas; nos permitiría, pues, situarnos, en palabras de Donald A. Schön, como *profesionales reflexivos desde y sobre nuestra práctica,* lo cual implicaría renovar continuamente nuestras miradas y lecturas que hacemos de nuestro desempeño docente, miradas que quizás nubladas por la cotidianidad no nos permite ver los vicios que solemos repetir una y otra vez y que poco a poco degradan la imagen y sentido de la profesión docente: Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida dentro de su investigación en curso. De este modo, la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aún en situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica (Schön, 1998:72).

Así, nuestro compromiso como docentes, es que concibamos precisamente nuestra formación docente como una actividad diaria de realizar, en cada palabra, reacción, planeación; en fin en cada momento de nuestra práctica docente, convirtiéndonos de esta manera en ese *profesional reflexivo* que propone Schôn, no como lineamiento de una política educativa, sino como un llamado de nuestro compromiso docente que se activa con las miradas encontradas de los estudiantes que nos brindan el sentido de nuestro ser y sentirnos docentes. Para ello, quizá nuestra primera tarea sea reconocer que la docencia, efectivamente, no es una profesión, sino una forma de vida, porque:

… más que funciones o profesiones. El carácter funcional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un funcionario. El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, una técnica y un arte… Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos… (*Morín, et. Al.,* 2006: 122).

Tenemos que ser conscientes del pasado que hemos heredado y que forma parte del presente, un presente que si bien es producto del pasado no se reduce a ello, toda vez que tenemos la posibilidad de cambiar y de hacer algo para transformarla, siendo protagonistas y no reproductores de nuestra profesión, la tarea no es fácil, pero tampoco es imposible; tenemos que concebir la formación docente como una oportunidad de *desprofesionalizarnos,* permitiéndonos que la docencia vuelva a significar el deseo y el amor a la enseñanza y hacia lo educativo, reflejándose en cada acción emprendida, en fin que nos permita, recíprocamente, alimentar el *eros* docente.

Fuentes de Consulta

Davini, Ma. Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Argentina: Paidós.

Diker Gabriela y Terigi Flavia (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Argentina: Paidós.

Ducoing Watty, Patricia (Coord.). (2005). Sujetos, actores y proceso de formación. México: COMIE.

Ferry, Guilles (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Trad. Rose Eisenberg Wieder y Ma. Del pilar Jiménez Silva, España: Paidós.

Fierro, Cecilia; Bertha Fortoul, et. al. (2006). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.

Greybeck B.; Ma. Guadalupe Moreno Bayardo y Ma. Alicia Peredo Merlo (1998). "Reflexiones acerca de la formación de docentes", en Educar (SEJ), en *Revista de Educación Nueva Época,* No. 5, abril-junio.

Hegel, G. W. F. (1993). Doctrina del derecho. Los deberes y la religión para el curso elemental. Trad. Jorge Navarro Pérez, Gabriel Buíguez Oliver, et. al. Universidad de Murcia

Imbernón, Francisco (1994). La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.

Morín, Edgar; Roger Ciurana, Emilio; Motta., Raúl D. (2006). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.

Ríos Everardo, Maribel. (Responsable del proyecto) (1996). La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas. México: UNAM.

Salmerón, Miguel (2002). La novela de formación y peripecia, Madrid: Antonio Machado.

Schön, Donald A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.