

Enseñar y aprender en el siglo XXI

Inés Aguerrondo
IIPE/UNESCO Sede Buenos Aires
Universidad Católica Argentina

El sistema educativo, formidable invento de la modernidad para distribuir a toda la sociedad el nuevo conocimiento válido surgido de la Ilustración, cumplió ampliamente su cometido al suplantar una concepción que explicaba el mundo en términos de deseos divinos inescrutables por otra en la cual el sentido común social acepta de manera generalizada la existencia de un orden de la realidad capaz de ser comprendido racionalmente. No otra cosa significa el cambio de la actitud de la humanidad al terminar el primer milenio y al terminar el segundo. El pasaje del año 999 al 1000 estuvo signado por una serie de anuncios catastróficos que llevaron a muchas personas al suicidio, mientras que el fin del año 1999 y el ingreso al 2000 fue festejado en todo el mundo hora a hora según las latitudes, en el medio de racionales resguardos diferentes frente al vaticinado efecto 2000.

El modelo que permitió llevar adelante esta proeza fue sin duda efectivo. Se basó y se sigue basando en una relación entre tres elementos: el conocimiento por un lado, el aprendiz por el otro, y el enseñante en tercer lugar. Este esquema, llamado el 'triángulo didáctico', resume lo que podríamos llamar la *tecnología base de la producción de educación*, es decir cómo se logran resultados de aprendizaje a gran escala. Resume en última instancia una relación entre dos personas alrededor de un objeto. Y estas dos personas no se encuentran en una relación simétrica ya que, si bien una (el aprendiz) está responsabilizado de aprender, la otra (quien enseña) tiene el peso de la responsabilidad por los resultados y resulta por ello la más importante.

La figura del maestro, profesor, docente, etc., es por ello central en cualquier reflexión sobre el futuro de la educación, mucho más en estos momentos de crisis en los cuales parecería que se requiere una total redefinición de los tres vértices del triángulo mencionado. Esta redefinición se ha hecho a nivel de la teoría, pero las reformas educativas que se han sucedido en el mundo a lo largo de las últimas décadas están demostrando que ponerla en la práctica es mucho más complejo, sobre todo lo que se refiere al tercer componente (quien enseña), que es quien define los resultados.

Quisiera agradecer la lectura crítica del texto por parte de la Dra. Lea Vezub quien realizó atinados comentarios y me ayudó a formular la idea de la "enseñabilidad" de los futuros docentes como condición de su desempeño profesional.

Y esto no porque falte reflexión al respecto, ni tampoco porque no se hayan tomado medidas de diverso tipo apuntando tanto a la formación inicial de quienes enseñan, su trayectoria de trabajo, sus condiciones, etc., sino más bien porque la gran mayoría de los intentos han sido pensados en la misma dirección, son más de lo mismo, en las palabras de Hopkins, y no han resultado de ellos los cambios que se esperaban. (Hopkins, 1996)

Se persiste en recordar una época en que se supone que quien enseñaba (los docentes) cumplían con un perfil deseado, ya que el normalismo legó una imagen muy consistente del maestro. Pero lo que hoy se aprecia es una distancia considerable entre lo que describen los especialistas como el “docente deseado” o el “docente eficaz” y los profesores concretos que pueblan las aulas. El desiderátum caracteriza el ideal del docente como un sujeto polivalente, profesional competente, – agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador, cuyas características han sido resumidas por Rosa María Torres tal como sigue:

- domina los saberes —contenidos y pedagogías— propios de su ámbito de enseñanza; provoca y facilita aprendizajes, al asumir su misión no en términos de enseñar sino de lograr que los alumnos aprendan; interpreta y aplica un currículum, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales;
- ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo;
- comprende la cultura y la realidad locales, y desarrolla una educación bilingüe e intercultural en contextos bi y plurilingües;
- desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo;
- participa, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar, contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en la escuela;
- trabaja y aprende en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela;
- investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, a fin de buscar, seleccionar y proveerle autónomamente la información requerida para su desempeño como docente;
- toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse; reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter-aprendizaje; o asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes;
- detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, los deriva a quien corresponde o busca las soluciones en cada caso;
- desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser;
- desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas;
- impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo;

- se acepta como “aprendiz permanente” y se transforma en “líder del aprendizaje”, manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas;
- se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para –fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente;
- se informa regularmente gracias a los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento, a fin de ayudar en la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo;
- prepara a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas;
- propicia nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela;
- está atento y es sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo local; responde a los deseos de los padres respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en favor de una participación más democrática en las escuelas (OCDE, 1991);
- es percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse (UNESCO, 1996). (Torres, 1998)

Esta autora luego se pregunta: ¿Qué de todo ello es compatible con los perfiles docentes, la estructura y la tradición escolar, la formación profesional, la cultura política y los estilos de liderazgo, los niveles de pobreza y segregación social, las realidades bilingües y multilingües, los presupuestos, etc., que predominan actualmente en los países en desarrollo? (Torres, 1998).

En este marco, este artículo pretende traer a primer plano algunos elementos que ayuden a superar miradas tradicionales que pueden haber impedido pensar y desarrollar modelos alternativos en relación con los docentes. Estos temas podrían sucintamente expresarse del siguiente modo:

1. Los intentos de profesionalización de los docentes no han tenido en cuenta el estigma del origen de la pedagogía, un saber cuyo origen es la moral y el método, y no la reflexión racional.
2. En una sociedad de cambio rápido en la cual el objetivo es “educación para todos a lo largo de toda la vida” el compromiso de aprender a aprender se complementa con el nuevo compromiso de todos de aprender a enseñar. Esto redefine qué es ser docente profesional.
3. Las propuestas clásicas de formación docente suponen condiciones originales de *enseñabilidad* de los futuros docentes que los procesos de masificación de la educación han modificado.
4. Ni la formación inicial ni la formación continua de los profesores ha incorporado en la práctica modelos alternativos de cómo enseñar que puedan deconstruir en los futuros docentes la imagen tradicional aprendida

1. *Los intentos de profesionalización de los docentes no han tenido en cuenta el estigma del origen de la pedagogía, un saber cuyo origen es la moral y el método, y no la reflexión racional.*

Frente al profesor tradicional, pre-profesional, a quienes se les pedía que “aplicaran las directrices provenientes de sus superiores con más experiencia” (Hargreaves, 1999: 129) desde hace unas décadas el esfuerzo está puesto en la profesionalización de los docentes. Defenderemos la tesis de que gran parte de las dificultades que se han encontrado en esta tarea obedecen a una suerte de ‘pecado de origen’ de la pedagogía, saber deductivo que opera con lógicas opuestas a las de la

profesionalización. A diferencia de los saberes profesionales, cuyo antecedente epistemológico está normalmente en la filosofía natural, la pedagogía – y en especial la didáctica – proviene de la ética y la moral. Esto quiere decir que el rol docente se apoya en un conocimiento deductivo y no inductivo como es la característica de las profesiones. De ahí su gran dificultad de diagnosticar los problemas de la realidad y de operar sobre ella con decisiones autónomas.

Es sin duda durante el siglo XIX cuando el desarrollo del conocimiento científico, que se había iniciado por lo menos dos siglos antes, culmina con una nueva cosmovisión que instituye a la racionalidad de la ciencia en su principio organizador. Pero es importante señalar que en el caso de las llamadas ‘ciencias naturales’ se substituyó la primacía del modelo de razonamiento deductivo, propio de la filosofía - donde el criterio de excelencia para determinar la verdad era la consistencia lógica - por el de la experimentación que establece la verdad en función de la comprobación empírica. Se redefinió así la primacía de las reglas del silogismo que fueron reemplazadas por los cánones lógicos de Stuart Mills. Pero las ciencias sociales nacieron de otro patrón, y fueron llamadas *ciencias morales*¹.

Este proceso fue acompañado por una reorganización del saber científico. En el Siglo XIX se separaron definitivamente las disciplinas ‘científicas’ de la filosofía y cada una de ellas adquirió identidad propia para lo cual debió no solo separarse de las demás sino también marcar sus límites. El conocimiento científico, durante la Edad Media agrupado en el Trivium y el Quadrivium², se reorganizó desde otros criterios apareciendo de este modo las diferentes disciplinas, cada una con su propio objeto de estudio. Surgen así, desprendidas de la ‘filosofía natural’ las doctrinas económicas (Adam Smith), la teoría política (Montesquieu, Rousseau), la historia, la antropología y la psicología pero no se reconoce un campo de reflexión sobre la enseñanza, al menos con estas características³.

El campo de la educación se despierta al conocimiento científico experimental con la pregunta sobre qué es la inteligencia, o sea con los embriones de lo que hoy podríamos llamar las teorías del aprendizaje. En el Siglo XIX, a raíz de la importancia que el Iluminismo - Voltaire con el racionalismo, Diderot con su Enciclopedia, Descartes con el Discurso del Método – había dado a la razón y a la inteligencia en el siglo XVIII, empezaron a aparecer estudios experimentales sobre la inteligencia. De mediados y fines del siglo XIX datan las primeras investigaciones científicas experimentales sobre la inteligencia (Galton, Wundt, Binet, Charcot) que se centran en encontrar tests que la midan (Morales de Barbenza, 2004).

Lo que sí se desarrolló antes es la didáctica, es decir el método, cómo se enseña, pero se constituyó sobre la base de la experiencia, sin basamento de lo que hoy llamamos conocimiento científico. Se distingue por ello la pedagogía como reflexión sobre la educación de la didáctica

¹ “A pesar de que durante el siglo XVIII comenzó a definirse el perfil propio de las distintas disciplinas de la ciencia natural, la actividad que hoy consideramos científica, se consideraba aún como ‘filosofía natural’, o sea una rama de la filosofía....Lo que sí es evidente es el decidido surgimiento de las ciencias sociales (como ciencias morales), las cuales se constituirían definitivamente durante el siguiente siglo”. (Asúa, 1996: 67).

² En la Edad Media la educación (básicamente universitaria) se organizaba en torno a las llamadas artes liberales, concepto heredado de la antigüedad clásica, que hace referencia a su cultivo por “hombres libres” en oposición a las “artes serviles”. El término artes liberales designaba los estudios que tenían como propósito ofrecer conocimientos generales y destrezas intelectuales antes que destrezas profesionales u ocupacionales especializadas, las llamadas artes manuales, o artes menores. En el Medioevo, la iglesia adoptó su enseñanza. Las siete artes liberales que se enseñaban en la antigüedad comprendían dos grupos de estudios: el Trivium y el Quadrivium, acompañadas de su materia principal el latín, y eran por un lado: la gramática (*lingua* “la lengua”), la dialéctica (*ratio* “la razón”), la retórica (*tropus* “las figuras”), por otro, la aritmética (*numerus* “los números”), la geometría (*angulus* “los ángulos”), la astronomía (*astra* “los astros”) y la música (*tonus* “los cantos”).

³ Según Miguel de Asúa “las ciencias humanas y sociales comenzaron a definirse como tales durante el siglo XVIII, con el nombre de ‘ciencias morales’.... Esta ciencia debía ser objetiva y modelarse de acuerdo con el método empírico y cuantitativo de las ciencias naturales”. (Asúa, 1996: 78).

que expresa cómo se enseña (reglas para el buen enseñar). La reflexión sobre cómo se enseña, el método de enseñanza, no cumple con los requisitos de un saber científico en el sentido de que no conlleva la prueba experimental. Es un saber básicamente deductivo y, en este caso, normativo.⁴

Comenio, considerado como el punto de partida de la construcción de la Didáctica gracias a su obra *Didáctica Magna* publicada en 1640, plantea en ella algunos principios clásicos como que la didáctica es una técnica y un arte, y acentúa la importancia de lo metodológico estableciendo que se debe ir de lo más fácil a lo más difícil, se procede despacio con todo, no se obliga al entendimiento a algo que no le convenga, siempre se trabaja con un mismo método. Es por esto que su *Didáctica Magna* se transformó en la “caja de herramientas” de todo docente. La escuela es pensada por Comenio, basada en una alianza escuela-familia, que imparte conocimientos estandarizados por medio de un libro único que, a través de un método, instauraría una nueva forma social esencial en la vida de todo ser humano. Aún cuando hoy esta concepción ha cambiado, entendiéndose que la didáctica es la encargada de concretar el currículum, estudiando las relaciones e implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mallart, 2000) sigue siendo una disciplina práctica cuya reflexión se basa en los procedimientos.

Entonces creemos que el origen de la práctica educativa sistematizada connota una serie de características que la diferencian del resto de las actividades hoy llamadas profesionales. Su identidad original se asienta en los modelos históricos de educación, totalmente emparentados con la religión y la tradición. Las prácticas educativas más sistemáticas más antiguas conocidas tenían dos características comunes, enseñaban religión y mantenían las tradiciones de los pueblos.⁵

El avance de la ciencia planteó una ruptura entre conocimiento y religión pero, no obstante, el modo en que se instaló el conocimiento y su transmisión dentro de los sistemas escolares fue en términos de “magister dixit” o sea, no con la modalidad del conocimiento científico, capaz de dialogar y cuestionar, sino como verdad de fe, inapelable. La identidad original de la docencia moderna instalada como parte del surgimiento de los sistemas escolares remite a esto mismo en términos tales como la escuela como ‘templo del saber’ o la ‘vocación’ del docente. Las concepciones epistemológicas emergen entretejidas en la identidad docente. Cada época histórica, cada corriente de pensamiento se ha caracterizado por una visión particular sobre el conocimiento, que a la vez implica la existencia de una serie de criterios admitidos socio-culturalmente.

“El período fundacional (del ejercicio de la docencia) se caracteriza por una tensión muy particular entre dos paradigmas: el de la vocación y el apostolado vs. el del oficio aprendido. Lo que distingue al momento del origen es precisamente la lucha entre estos dos polos que remiten a intereses prácticos y a lógicas discursivas específicas. El peso que tienen las representaciones relacionadas con la vocación y las cualidades morales del docente se explica por la función que se asigna al sistema educativo en el momento constitutivo del estado y la sociedad capitalista

⁴ Algunas definiciones clásicas son: Disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje” (Alves de Mattos, 1963); o: La Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza.” (Fernández Huerta, 1974)

⁵ Las escuelas estaban en los templos desde el antiguo Egipto, en la India la mayor parte de la educación estaba en las manos de los sacerdotes, en la antigua China se centraba en la filosofía, la poesía y la religión, la Biblia y el Talmud son las fuentes básicas de la educación entre los judíos antiguos, etc. Esta tradición se sigue en la Edad Media, época en la cual la responsabilidad por la educación se deja en manos de los sacerdotes y demás personas claramente relacionadas con la religión. Carlomagno, reconociendo el valor de la educación, trajo de York (Inglaterra) a clérigos y educadores para desarrollar una escuela en el palacio. El Rey Alfredo promovió instituciones educativas en Inglaterra que eran controladas por monasterios. Irlanda tuvo centros de aprendizajes desde que muchos monjes fueron enviados a enseñar a países del continente. Durante la edad media las ideas del escolasticismo se impusieron en el ámbito educativo de Europa occidental. El escolasticismo utilizaba la lógica para reconciliar la teología cristiana con los conceptos filosóficos de Aristóteles.

moderna (Tedesco, 1986). La ciencia racional y la escuela eran el equivalente funcional de la religión y la iglesia en las sociedades occidentales precapitalistas. La ideología positivista que presidió el proceso de secularización que acompañó la conformación de los sistemas educativos reivindicó para la ciencia y la escuela un carácter y una dignidad moral casi sagrados. La escuela del Estado tenía por función construir esa nueva subjetividad que se le asignaba al ciudadano de la república moderna. La tarea del maestro era el resultado de una vocación, su tarea se asimila a un "sacerdocio" o "apostolado" y la escuela es "el templo del saber"... "La enseñanza, más que una profesión, es una "misión" a la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada que no se condice con lo que la sociedad espera de una profesión, entendida como actividad de la cual se vive, es decir, de la que se obtiene un ingreso y una serie de ventajas instrumentales (salario, prestigio, etc.). De todos modos, desde el origen, existió una tensión entre estos componentes pre-racionales del oficio de enseñar y la exigencia de una serie de conocimientos racionales (pedagogía, psicología infantil, didáctica, etc.) que el maestro debería aprender y utilizar en su trabajo...." (Tedesco y Tenti, 2002: 4)

Es decir que la identidad docente se asienta sobre un discurso normativo que apela a categorías surgidas de la ética y de la religión. No es un discurso que apele al disciplinamiento mental riguroso que conlleva el saber científico. Se orienta más bien a la práctica y, también aquí, no desde la resolución personal del problema, sino desde el método, cuando no desde la receta. Lejos de la utilización de un método profesional, tipo clínico, que alienta el reconocimiento del problema específico y enseña a tomar las decisiones personales adecuadas para resolverlo, no se enseña a hacer desde la práctica, sino desde el discurso del método.

Morin señala que la reforma del pensamiento opera como condición sine-qua-non de la reforma de la enseñanza. "Esta reformulación debe fundarse en la reformulación de los patrones de formación. Los docentes suelen ser producto de la vieja racionalidad simplificadora que concebía la realidad como un rompecabezas, disociada; que enfoca los problemas de manera aislada, unidimensional." (Morin, 1999: 8)

2. *En una sociedad de cambio rápido en la cual el objetivo es 'educación para todos a lo largo de toda la vida' el compromiso de aprender a aprender se complementa con el nuevo compromiso de todos de aprender a enseñar. Esto redefine qué es ser docente profesional.*

Ya desde la década de los 70, con el Informe de la UNESCO "Aprender a ser", se viene planteando por un lado la apertura del espacio y el tiempo del aprendizaje y también las necesarias modificaciones del rol docente. El término "lifelong learning" reconoce que el aprendizaje no está confinado a la niñez o al aula, pero que tiene lugar a lo largo de toda la vida y en un conjunto amplio de situaciones. De hecho, en los últimos cincuenta años el constante cambio y la innovación tecnológica ha tenido un efecto profundo tanto en las necesidades de aprendizaje como en los estilos de cómo se aprende.

El aprendizaje ya no puede ser concebido como dividido en un lugar y un tiempo para adquirir el conocimiento (la escuela) y un lugar y un tiempo para aplicar el conocimiento adquirido (el lugar de trabajo, la sociedad). En lugar de eso, el aprendizaje es algo que ocurre permanentemente sobre la base de un proceso continuo en función de nuestras interacciones diarias con los demás y con el mundo que nos rodea. En este sentido, el aprendizaje a lo largo de toda la vida (LLL, Lifelong Learning) es un objetivo de conocimiento de toda la vida, voluntario y auto-motivado ya sea por

motivos personales o profesionales que no solo mejora la inclusión social, activa la participación social y el desarrollo personal sino que mejora la competitividad y la empleabilidad de las personas y de la sociedad

Aprender durante toda la vida supone la existencia de procesos de aprendizaje en múltiples situaciones más allá de la tradicional escuela, tales como la escolarización en el hogar, la educación de adultos o la adquisición de cualificaciones formales para el trabajo, o de destrezas y habilidades para el ocio, educación continua que se describe muchas veces como los cursos de extensión que ofrecen las instituciones de educación superior, el desarrollo de conocimientos en el trabajo que incluye el desarrollo profesional y la formación en servicio, entornos personales de aprendizaje o aprendizaje auto-dirigido que utiliza una amplia fuente y recursos, que incluyen relaciones con pares, con materiales diversos y por supuesto con Internet.

Este proceso conlleva, por ello, un aspecto muy importante que supone la metacognición, que significa literalmente “pensar acerca del proceso de cómo se conoce” y que supone un pensamiento de orden superior que incluye control activo sobre los procesos cognitivos comprometidos en el aprendizaje. La metacognición supone por un lado toma de conciencia del propio proceso de pensamiento y de los estilos de aprendizaje, y conocimiento de las estrategias que se pueden utilizar en las diferentes tareas involucradas en el aprender. Por otro lado, supone el control de la auto-regulación lo que significa que se debe guardar reconocimiento del propio proceso de pensamiento regulándolo y evaluándolo.

La contraparte de este proceso de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” es la “enseñanza a lo largo de toda la vida”. Es cierto que el proceso de LLL es, en teoría, una responsabilidad personal de cada individuo, pero no es menos cierto que en la práctica ese proceso de aprendizaje permanente se complementa con otro de enseñanza permanente. Las experiencias de trabajo en equipo, las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje, los procesos de liderazgo social, en el trabajo, las prácticas de participación social, todos estos espacios proveen no solo de oportunidad de seguir aprendiendo sino que colocan a todos los individuos en el doble papel de aprendiz y enseñante.

Al lado, y como complemento, del ‘aprender a aprender’ está entonces el ‘aprender a enseñar’ como contraparte necesaria de una sociedad que institucionaliza el aprendizaje a lo largo de toda la vida. De ahí que las competencias básicas relacionadas con cómo se enseña deben ahora ser compartidas por todos como una parte más de su desarrollo social.

¿Cómo redefine esto qué es ser docente? ¿Qué implica en este marco el recorte de profesionalidad propio de alguien cuyo desempeño profesional se superpone en parte con una competencia social generalizada? Esta ‘universalización’ de la competencia de enseñar debiera tener sin duda impacto en la definición de qué es ser profesional de la enseñanza.

Y para avanzar en esta idea quisiera hacer una analogía en relación con el cambio que introdujo la generalización de la lectoescritura en la sociedad. En el tiempo en que leer y escribir era una competencia de solo unos pocos, quien no la manejaba y necesitaba de ella (para escribir una carta, para asegurar un contrato, para dar una noticia) debía recurrir a quienes sabían hacerlo y pagar por ello. Esto era el copista o amanuense de la antigüedad.

En la civilización del Antiguo Egipto, era un personaje fundamental, pues eran cultos, expertos en escritura jeroglífica, y conocían los secretos del cálculo, siendo los únicos capaces de evaluar los impuestos, asegurar los trabajos. En la antigüedad, era un hombre que actuaba no sólo como

copista, sino como redactor e intérprete de la Ley. (Domenech Gómez, 2010) Sin llegar a la complejidad que adquirió este oficio entre los egipcios y los asirios, en la Edad Media y hasta el Siglo XIX⁶ existieron personas cuya vida se asentaba en su capacidad – que no estaba generalizada en la sociedad – de escribir.

Pero la generalización de la alfabetización dejó sin contenido esta tarea. Desde que los sistemas escolares cumplieron su cometido de alfabetización (casi) universal ya no se reconoce como un saber especial, ya sea este oficio o profesión, a quien escribe. Esto no significa que en una sociedad letrada no existan ocupaciones que requieran competencias especiales de escritura como capacidades a partir de las cuales se puede vivir. Este es el caso de novelistas, poetas, guionistas, periodistas, editores, y otras ocupaciones de nuestra época en las que el oficio de escribir tiene un precio tal que permite vivir de ello. Pero ya no se trata del amanuense tradicional que redacta cartas simples o mensajes directos, o que se limita a poner por escrito frases dictadas por otro. A partir de la generalización de la competencia de alfabetización en toda la sociedad, lo que se requiere para tener la ‘profesión’ de escribir es saber escribir con una alta competencia que va más allá del acto mecánico básico.

Si esta analogía fuera válida ¿cómo serán las modificaciones de la profesión encargada de la enseñanza si enseñar es una competencia común de todos los participantes de una sociedad? Si todos aprendemos a lo largo de toda la vida, y todos enseñamos también a lo largo de toda la vida ¿qué será enseñar profesionalmente? Rescato, por lo pronto, espacios de enseñanza compleja, es decir aquellos en los cuales producir resultados de aprendizaje requiere más que un conocimiento amateur de cómo se enseña. Tales espacios serían, por ejemplo, enseñar a quienes no aprendieron a aprender en las edades tempranas para formar ese hábito de auto-aprendizaje; y también enseñar a quienes – jóvenes y adultos – no han logrado el desarrollo de su doble competencia de aprender a aprender y de aprender a enseñar. Esto requerirá sin duda un saber más específico y más profundo, si duda de carácter profesional, capaz de diagnosticar las causas de estas situaciones más complejas en las que el aprendizaje se traba, y de encontrar respuestas ad-hoc, muchas veces producto de la investigación y de la experiencia práctica personal, tal como lo hace hoy un profesional.

3. *Las propuestas clásicas de formación docente suponen condiciones originales de enseñabilidad de los futuros docentes que los procesos de masificación de la educación han modificado.*

El proceso de expansión de los sistemas escolares superó, a mediados del siglo XX, su connotación cuantitativa para agregar una dimensión cualitativa. La masificación de la educación implica de este modo no solo más gente en la escuela sino *distinta* gente en la escuela, esto es, proveniente de sectores sociales que anteriormente no accedían a ella. También la docencia se masificó, con las mismas características ya que “la docencia es una ocupación en desarrollo cuantitativo permanente... (y) Su ritmo acompañó el de la escolarización creciente de la población, relativamente independiente del comportamiento de otras dimensiones relevantes de la vida social...” (Tenti Fanfani, 2005).

A pesar de esto, las propuestas de formación docente no han elaborado alternativas que tengan en cuenta que el proceso de masificación de la educación (y otros cambios concomitantes) conllevó

⁶ Y en muchas sociedades de América Latina hasta el Siglo XX

la diferenciación de la base cultural de quienes ingresan a la docencia, más allá de algunos “cursos de nivelación” al comienzo de la formación inicial, en general dedicados a garantizar el conocimiento mínimo adecuado de lengua y matemática para los futuros docentes. La investigación sobre el perfil y las condiciones laborales de los docentes en América Latina es bastante reciente y no está todavía completa, pero las evidencias muestran una serie de rasgos generalizados que permiten caracterizar las condiciones de los actuales ingresantes a esta actividad.

Vaillant y Rossel dan cuenta de algunas características al respecto en un conjunto de países latinoamericanos⁷. Se establece que “el cuerpo docente es mayoritariamente femenino lo que contrarresta claramente con la distribución de género en otras profesiones no docentes en las que suele predominar el sexo masculino o en las que la distribución tiende a ser más equitativa. Además, esta población mayoritariamente femenina tiende a ser más joven que sus pares de países desarrollados, donde la tendencia parece ser hacia el envejecimiento progresivo. Pero, a pesar de la relativa juventud del cuerpo docente latinoamericano, la edad promedio de los docentes muestra variaciones importantes. Hay casos en los que se registran proporciones respetables de docentes mayores de 45 años –Argentina, 28,9%, Colombia, 46,1%– y una presencia moderada de docentes menores de 35 años. Sin embargo, en países como Nicaragua o El Salvador la presencia de maestros jóvenes es muy marcada: el 56,3% de los maestros nicaragüenses tiene menos de 34 años, y el 71,7% de los docentes de primaria en centros públicos de El Salvador tienen entre 20 y 37 años. Los datos reflejan en buena medida la distribución etaria de la población general en ambos casos. Por otro lado, la preparación y los años de educación de los docentes es más débil que la de sus pares en países desarrollados e incluso que en otros países en desarrollo. El promedio de educación de los maestros y profesores latinoamericanos (12 años) sigue siendo significativamente menor al que se registra en el grupo conformado por Estados Unidos, Japón y los países de la OCDE (16 años) y en otros países en desarrollo. Este sesgo negativo en términos educativos de los docentes de la región da como resultado un escenario en el que, como algunos autores han señalado, buena parte de los niños y adolescentes latinoamericanos de contextos socio-económicos desfavorables asisten a escuelas en las que hay docentes empíricos. La evidencia reciente también sugiere que los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos (Tenti, 2005) y que en estos hogares la incidencia de la vulnerabilidad económica tiende a ser significativamente más alta que entre los hogares del resto de profesionales y técnicos. Además, el modelo tradicional de profesión que complementa un porcentaje pequeño de los ingresos del hogar parece estar perdiendo vigencia, bajo la confirmación de que en algunos países las docentes mujeres aportan, cualquiera que sea la edad que tenga, no menos del 45% de los ingresos totales de su hogar. “ (Vaillant y Rossel, 2006)

Si bien carecemos de datos comparativos acerca de la procedencia social, los consumos culturales, la edad y otras características de los maestros y profesores en períodos anteriores, principios y mitad del siglo XX, existe sobre todo en la literatura una tradición que ha colocado el rol docente dentro de actividades socialmente prestigiosas y la imagen del docente como proveniente de sectores de clase media, cuando no profesional. De todos modos, sí existe evidencia sobrada acerca de la diferenciación social que implicaba hasta pasada la mitad del siglo XX haber terminado los estudios secundarios, nivel en el que se obtenía el título de maestro, que permite inferir que quienes accedían a esta titulación provenían de sectores medios y medios altos.

El fenómeno de la masificación de la educación trajo así aparejado no solo el ingreso de sectores medios y medios bajos a la escuela, sino también a la docencia, sobre todo a la docencia primaria

⁷ Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay.

por lo que parece adecuado aplicar así a los docentes el concepto de *enseñabilidad* con sentido análogo al de *educabilidad* de los alumnos. En relación con los niños y jóvenes, “se apunta a la noción de educabilidad como una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida - vinculado con una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud - y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad.” “Este abordaje, en tanto apela al análisis del proceso de producción social de las condiciones para que tenga cabida la práctica educativa, se basa fundamentalmente en la tradición sociológica. En ella, no es nueva esta preocupación ya hace décadas “las teorías de la reproducción social sentaron las bases de la comprensión de la educabilidad como un resultado de las relaciones de poder entre las clases, de suerte que se produciría una “predestinación” de las posibilidades de ser educable y educado según el origen, apenas moduladas por la autonomía relativa del sistema escolar, que concede a sus agentes ciertos grados de libertad en relación con sus contextos, contenidos y procesos” (Navarro, 2002).” (López y Tedesco, 2001: 9)

En este sentido, existirían unos prerequisites referidos a ciertas condiciones de desarrollo presentes en los niños y jóvenes que fueron los beneficiarios primeros de los sistemas escolares que, al no verificarse en los niños y jóvenes de los sectores ingresados a la escuela como consecuencia de los procesos de masificación, actuarían como condicionantes negativos para su permanencia en ella.

¿Cómo describen estos autores las condiciones de educabilidad de los niños y jóvenes (base para pedagogías que pretendan educar bajo estas condiciones)? “Para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude a la capacidad de dialogar, conocer el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, “portarse bien”, respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, depositar la confianza en otros, etc. Por último, se requiere de los alumnos capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y capacidad de individualización y autonomía. La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia”. (López y Tedesco, 2001: 10)

Cabe preguntarse cuáles serían hoy las condiciones de *enseñabilidad* para los maestros y profesores que estamos formando. Es evidente que las características originales de quienes ingresaban a la docencia solo se verifican en una escasa proporción de los actuales ingresantes, no solo por el gran número de individuos que gracias a la masificación de la educación es hoy necesario para el funcionamiento del sistema educativo, sino también por la pérdida de prestigio social de esta ocupación que va en desmedro de las expectativas de los sectores más altos de la sociedad,

El Informe Kinsey señala claramente una verdad de Perogrullo. Su primera conclusión es que la calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la calidad de sus docentes. Por ello recomienda atraer a esta profesión los mejores individuos. En nuestra realidad latinoamericana hay una serie de condiciones estructurales que condicionan la posibilidad de atraer mejores

individuos al trabajo docente, como el salario, la carrera docente aplanada y sobre todo el bajo reconocimiento social que posee, pero resta además tomar conciencia de que, tal como está planteada hoy la formación inicial y continua de los profesores y tal como se concibe su desempeño profesional, hay una base cultural necesaria para este desempeño que hay indicios fuertes de que no está presente en quienes eligen la enseñanza. Parecieran que, “en contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, los candidatos a ser maestros y profesores tienen antecedentes socioeconómicos más modestos, si miramos tanto los niveles de instrucción de sus padres como sus niveles de ingreso familiar ... Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar en una universidad o instituto de formación” (Vaillant, 2006: 127)

Un problema es que, en lugar de tomar conciencia de ellas, investigarlas y describirlas, de modo de poder readecuar las propuestas formativas a esta realidad, la solución ha sido bajar la vara. Las exigencias para obtener el título han disminuido y es común hoy que en los países en los que existe una prueba para el ingreso a la universidad sean las carreras de educación las que exigen menor puntaje y resultan en la segunda, y hasta en la tercera, elección por parte de los estudiantes.

Frente a esto Vaillant se pregunta “¿Cómo se puede atraer y retener a personas competentes en una profesión que ha perdido mucho de su estatus y en la que los salarios suelen no ser atractivos?” (Vaillant, 2006: 118). Y señala que su “...tesis principal es que la profesionalización de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica.” (Vaillant, 2006: 123). Creo que habría que agregar un cuarto punto que es que estos tres elementos anteriores deben tomar en cuenta la realidad de las condiciones actuales de *enseñabilidad* de los aspirantes a la docencia.

4. *Ni la formación inicial ni la formación continua de los profesores ha incorporado en la práctica modelos alternativos de cómo enseñar que puedan deconstruir en los futuros docentes la imagen tradicional aprendida.*

Se aprende a ser docente en tres etapas: cuando se es alumno durante toda la escolaridad primaria y secundaria, a lo largo de los estudios que conforman la formación inicial para la obtención del título, y en el primer tramo del ingreso a la enseñanza. La formación docente es sin duda un proceso complejo y de larga duración, que se despliega en diferentes fases de la trayectoria de los sujetos (Davini, 2002; Bullough, 2000; Marcelo García, 1999). Esto quiere decir que cuando el futuro maestro o profesor llega a la institución formadora ya tiene internalizada una imagen de qué es ‘ser docente’ y que es ‘hacer de docente’.

“El pasaje por la institución formadora constituye sólo una etapa del referido proceso. La adquisición del oficio tiene lugar a lo largo del tiempo más que en momentos puntuales y aislados (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Diversos trabajos mostraron que la interiorización del rol docente, comienza con la biografía escolar de los futuros enseñantes, luego atraviesa instancias de aprendizaje sistemático y deliberado en instituciones específicas (formación inicial), y continúa en las primeras experiencias de desempeño docente, para finalmente, extenderse durante toda la vida profesional, por medio de acciones formales de perfeccionamiento, informales de intercambio con los pares en los lugares de trabajo, o a través de nuevos estudios que efectúan en algún momento de su carrera.”...“Cada una de estas fases y ámbitos es una oportunidad para que los profesores se cuestionen, modifiquen y reestructuren sus concepciones, modos de actuar y de valorar su

práctica. Sin embargo,...la posibilidad de aprovechar esas oportunidades para concretar cambios dependerá de la interacción de múltiples elementos, entre ellos: su identidad y primera experiencia formativa, las nuevas situaciones y pautas que existen en sus lugares de trabajo, la posibilidad que tienen para reflexionar sobre su práctica y conectarla con la función social de la escuela y con su objeto de enseñanza, las características que asumen las instancias y dispositivos de formación por las que los docentes transitan, los modelos que subyacen en dichas propuestas” (Vezub, 2008: 2)

Es en la primera etapa formativa donde se ofrece la primera oportunidad para deconstruir la imagen original, si se quiere lograr algunas de las características centrales del perfil buscado en un docente no tradicional. Pero sobra la evidencia de que esta oportunidad se pierde. Las investigaciones reseñan que en la mayor parte de las actividades de formación de docentes las prácticas en juego son las más tradicionales de tiza y pizarrón. En las asignaturas científicas, aún en la formación de profesores de secundaria, es escaso el uso del laboratorio y también muchas carreras formativas carecen de ellos. La investigación muestra que “las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales” (Vaillant, 2006: 127). Los espacios de trabajo se reducen a la forma de tradicionales asignaturas con muy poca inclusión de talleres, seminarios o proyectos. En estas instituciones no existen casi actividades de investigación, y si las hubiere, no se diseñan de modo de que los alumnos futuros docentes participen de ellas. (Aguerrondo y Vezub, 2008).

Las propuestas de pedagogías más modernas o de didácticas alternativas no se han instalado en las instituciones formadoras de docentes por lo que es claro que no se ha tenido éxito en cambiar el modelo de formación de los docentes. De hecho, estas instituciones donde se forman futuros docentes suelen ser los espacios más renuentes a las reformas educativas y aquellos en los cuales el modelo pedagógico tradicional está más enraizado. En los países que han iniciado procesos de acreditación de carreras o de evaluación y certificación de profesores, hay ya evidencia que muestra que la formación inicial no instrumenta para un desempeño profesional adecuado. Pero no obstante ello, las propuestas de ‘nueva’ formación docente se orientan dentro de los mismos carriles, casi en una estrategia exclusiva de “más de lo mismo”: se discute con qué nuevos contenidos enriquecer los planes de estudio, cómo se hace para dar más duración a esta formación, y cómo incrementar la práctica de la enseñanza, siempre dentro de los formatos conocidos.

El fuerte movimiento presente ya en el nivel universitario referido a la formación por competencias⁸ no está todavía instalado en la formación docente, sobre todo en los países en los cuales esta se dicta en las instituciones terciarias (superiores no universitarias). Ejemplos de exitosa formación profesional como el método clínico usado para la formación de médicos no forma parte del imaginario posible para la formación de profesores a pesar de que hay ya otros espacios profesionales como el derecho, que los están adoptando con éxito.

El método clínico abre una interesante perspectiva para pensar una alternativa para la formación de profesores. Consiste en el trabajo directo de quien aprende conjuntamente con quien ejerce la profesión en el marco de la solución de problemas reales que se plantean. Corona y Fonseca lo describen de la siguiente manera: “Cuando el médico general integral básico está desarrollando el

⁸ En Europa, por ejemplo desde 1999, con la declaración de Bologna, se estableció el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes, así como dotar de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas. En lo pedagógico, este cambio se basa en suplantarlo el modelo de la clase magistral por la enseñanza basada en competencias.

método clínico en la atención a un paciente, emplea sus conocimientos para la identificación del problema de salud al poner en juego variadas habilidades profesionales, comunicativas y lógicas del pensamiento, en función del diagnóstico. Como subsiguiente paso en la ejecución del método clínico, también aplica los conocimientos relativos al tratamiento de los problemas identificados.” (Corona y Fonseca, 2009) “El análisis del método clínico permite reconocer en los propios procedimientos que lo caracterizan como método de la profesión médica (interrogar, examinar, comparar, inducir, etc.) a los procedimientos didácticos que lo caracterizan como método de enseñanza; o sea, los procedimientos que caracterizan al método clínico se manifiestan como procedimientos didácticos en el proceso formativo. A los procedimientos que le son propios al método clínico se le añaden durante su utilización como método de enseñanza, otros procedimientos como son la demostración (que realiza el profesor, o los propios estudiantes en el seno del grupo), la explicación y la ejercitación.” (Corona y Fonseca, 2009)

“Desde la perspectiva de los métodos de enseñanza de la Didáctica General y teniendo en cuenta el grado de participación de los sujetos en el proceso docente educativo, el método clínico puede ser utilizado como un método de elaboración conjunta (cuando estudiante y profesor interactúan en la atención a un paciente, por ejemplo) o como un método de trabajo independiente. Si el análisis se realiza en dependencia del nivel de dominio de la habilidad que se intente lograr en un momento determinado, y manipulando para ello la complejidad de los problemas de salud a resolver por el estudiante, el profesor puede utilizar el método clínico como un método reproductivo (aplicándolo en la solución de problemas sencillos, ya dominados por el estudiante) o como un método productivo (situaciones nuevas, casos más complejos).” (Corona y Fonseca, 2009) ... “Por ello, el método clínico constituye la vía fundamental para la formación y desarrollo de las habilidades profesionales; y se evidencia que la lógica de la profesión se convierte en la lógica del proceso de formación del médico general integral básico.” (Corona y Fonseca, 2009)

¿Qué potencialidades tendría la inclusión del método clínico para la formación de docentes? Creo que su utilidad mayor sería introducir en las instituciones formadoras el compromiso por el ‘hacer efectivo’. Así como el método clínico en medicina consiste en acompañar al profesional que hace de profesor en la curación real de un paciente, en las instituciones de formación docente se instalaría el compromiso por la enseñanza efectiva. Permitiría descentrar la mirada endogámica de estas instituciones y las obligaría a encontrar intervenciones que en la práctica funcionaran. Facilitaría su transformación en centros donde se innove y que ayuden a las escuelas cercanas a innovar; permitiría reconocer en las unidades educativas cercanas acciones innovadoras, rescatarlas y diseminarlas. (Aguerrondo y Pogre, 2001). En fin, sería una ventana de oportunidad para encontrar, quizás un camino alternativo a la formación de profesores.

Como reflexión final es bueno preguntarse si se busca realmente la profesionalización docente y, además, si esta es posible a partir de las estrategias que se vienen implementando en la actualidad. La sociedad del conocimiento ha jerarquizado la enseñanza y el aprendizaje de tal modo que hoy se reconoce que la fortaleza de un país no se mide solo ya en función de los factores clásicos de tierra, capital y trabajo, sino que hoy comprende el componente ‘conocimiento’, o sea educación. La redefinición del triángulo didáctico, que ha complejizado y elevado el nivel de los conocimientos necesarios en esta nueva sociedad, y que ha reconocido que existe un ‘estudiante del nuevo milenio’⁹ con características que lo diferencian del alumno tradicional, no comprende

⁹ Hoy se habla del ‘New Millenium Learner’, nativos digitales, y las investigaciones sobre sus características frente al aprendizaje demuestran son muy diferentes a las conocidas, sobre las cuales se basan las didácticas actuales.

todavía todos los aspectos del tercer vértice, quienes enseñan, o por lo menos no los comprende a fondo, desde una mirada alternativa.

Para avanzar en este compromiso, y redefinir como se enriquece la idea de qué es aprender y enseñar en el tercer milenio estimo interesante reflexionar sobre la necesidad de incluir masivamente la mirada inductiva en la enseñanza a los efectos de habilitar a los profesores para que generen intervenciones personales efectivas frente a los problemas cotidianos que se les presentan en el aula.

Entender también que un sistema escolar debiera dar espacio para reconocer que esa acción debe ser diferenciada. Habrá instancias en que quien facilita el aprendizaje no requerirá de competencias profesionales complejas, y su tarea podrá ser reemplazada por quienes no sean tan formados, pero habrá otros espacios que requerirán de un profesionalismo aún mayor que el que hoy concebimos cuando describimos un docente profesional. Es posible que haya que pensar distintas competencias de enseñanza para distintos lugares del sistema y también para distintas instancias de la enseñanza a lo largo de toda la vida.

Ello requiere poner los pies en la tierra y tener conciencia de qué puede quién. Explorar con qué condiciones de enseñabilidad llegan hoy los aspirantes a la docencia y cuáles son las necesarias para el modelo docente que tenemos. Si ellas no son compatibles será el momento de repensar qué y cómo se redefine ese tercer vértice del triángulo didáctico de manera de que sea compatible con los otros, o sea pueda transmitir el conocimiento complejo hoy necesario y pueda hacerse cargo de las características del 'alumno del tercer milenio'.

Pero, sobre todo, el esfuerzo debe estar puesto en repensar las instituciones formadoras de docentes. Las instituciones como tales, no los planes de estudio o la re-capacitación de los profesores. Estos son los espacios de oro para la reproducción del sistema, o la ventana de oportunidad para producir un resquebrajamiento en la construcción de la identidad del nuevo docente.

De esto depende que los futuros profesores sigan en el círculo de la escuela tradicional o abran sus perspectivas hacia una escuela diferente. Pero esto solo será posible si pueden experimentar ser alumnos del tercer milenio, experiencia que les permitirá estar en condiciones de ser enseñantes del tercer milenio.

Inés Aguerrondo – Buenos Aires, mayo 2010

BIBLIOGRAFIA

Alves de Mattos, Luis (1963), *Compendio de Didáctica General*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

Aguerrondo, Inés (2009) “Formación docente en la sociedad del conocimiento”, en *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro.

Aguerrondo, Inés (2001) “Formación de docentes para la innovación pedagógica”, en C. Braslavsky, I. Dussel, P Scaliter (eds) *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas*, Ginebra: UNESCO-OEI

Aguerrondo, Inés y Vezub, Lea (2008). *Una mirada hacia el interior de las instituciones de Formación Docente en la Argentina. Cambios y continuidades en su configuración. Informe de investigación, resultados etapa cualitativa*. Universidad de San Andrés–Fundación Lúminis, Enero de 2008 (123 páginas).

Aguerrondo, Inés y Pogré, Paula (2001) *Los institutos de formación docente como centros de innovación pedagógica*, IIPE/UNESCO-Buenos Aires/Ed. Troquel, Buenos Aires,

Avalos, Beatriz, (2008) *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*, ponencia presentada en el Seminario *Prospectiva de la Educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO; 25 al 29 de setiembre

Bullough, R. 2000. “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”. En: Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores, I La profesión de enseñar*. Paidós. Barcelona.

Cervini, Rubén y Tenti Fanfani, Emilio (2003) *Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina*, SITEAL, Documento 1, IIPE/UNESCO-OEI

Corona Martínez, Luis; Fonseca Hernández, Mercedes. *El método clínico como método de enseñanza en la carrera de medicina*. *MediSur*, Cienfuegos, v.7, n.6, dic. 2009. Disponible en <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2009000600005&lng=es&nrm=iso>. accedido en 14 mayo 2010

Davini, María Cristina, (2002). “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas”. En: Davini (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores, Buenos Aires.

Díaz Barriga, A. (1984) *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar

Díaz Barriga, A. (1997) “La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño.” En Pacheco Mendez, T. y Díaz Barriga, A. (comps.) *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU

Domenech Gómez, José (2010) *Los escribas del Antiguo Egipto. El oficio de la escritura a orillas del Nilo*, disponible en: <http://egipto.suite101.net/article.cfm/los-escribas-del-antiguo-egipto>

Faure, Edgar y otros (1973), *Aprender a ser: La educación del Futuro*, UNESCO/Alianza Editorial, Madrid

Fernández Huerta, Javier (1974): *Didáctica*. Madrid: UNED

Ferrández, Antonio. (1981): “La Didáctica, ciencia normativa”. *Anuario de Ciencias de la Educación*, n. 1, pp. 62-82

Gorodokin, Ida, La formación docente y su relación con la epistemología, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, RIE OEI
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Hargreaves, Andy (1999), “Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional” en B. Avalos y M.E. Nordenflycht (Coord.) La formación del profesorado. Perspectivas y experiencias, Santillana, Santiago, Chile.

Hopkins, David (1996) “‘New rules’ for the radical reform of teacher education”, en Hudson, Andy & Lambert, David (eds), Exploring Futures in Initial Teacher Education. Changing Keys for Changing Times, Institute of Education, University of London, Bedford Way Papers.

López, Nestor y Tedesco, Juan Carlos (2001), Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina

Mallart, José (2000): “Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje”. Revista Española de Pedagogía, n. 217, pp. 417-438.

Marcelo García, Carlos (1999) Formación del profesorado para el cambio educativo. Ediciones Universitarias de Barcelona. Barcelona

Martin, Michaela (1999), *The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement*, IIEP/UNESCO Contributions, N°32.

Morin, Edgar (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Morales de Barbenza, Claribel, “Personalidad e inteligencia”, en Revista Fundamentos de Humanidades, 2º semestre Año/Vol. 5, número 010, 2004, Universidad de San Luis, San Luis Argentina, pps 69-86-

Morduchowicz, Alejandro (2003): «Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes», en Documentos de trabajo, 23. Santiago de Chile, preal, en www.preal.org.

Schiefelbein, Ernesto (1992), “Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina”, en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, No. 29.

Tardif, Maurice, (2000) “Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”, Revista Brasileira da Educação, No 13, Enero/abril 2000.

Tardif, Maurice (2004), Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Narcea Ediciones, Madrid.

Tardiff, M y Raymond, Danielle (2000), “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”, Educação e Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro

Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2002), Nuevos tiempos y nuevos docentes, ponencia presentada en la Conferencia Regional “O Desempenho dos professores na America Latina e Caribe. Novas Prioridades”, BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002.

Tenti Fanfani, Emilio (2005), La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Beail, Perú y Uruguay, OSDE-IIPE-Buenos Aires-Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, Emilio (2007) “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente” en Educação & Sociedade, vol. 28, n99, Campinas, mayo-agosto 2007.

Tenti Fanfani, Emilio y Steinberg, Cora (2007) Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina. Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. Buenos Aires, IIPE-UNESCO,

Torres del Castillo, Rosa María. (1998) “Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?” Perfiles Educativos [en línea] 1998, (octubre-diciembre) : [fecha de consulta: 14 de mayo de 2010] Disponible en:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208202>> ISSN 0185-2698

Vaillant, Denise (2006), “Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica”, Revista de Educación, 340, Mayo-agosto 2006, p 117.

http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340_05.pdf

Vaillant Denise y Rosell Cecilia (ed.) (2006): Maestros en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile, PREAL

Vezub, Lea, (2008). Trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.