

Desnaturalizar nuestras prácticas educativas con la finalidad de garantizar el desarrollo profesional del colectivo docente

PROF. DANIEL MACÍAS

Profesor de Educación Física (ISEF), cursando la Maestría en Educación (UCUDAL).

Postgrado en Gestión de Centros Educativos (UCUDAL); postgrado en Gestión de Centros Deportivos e Instituciones Educativas (ISEF); especializado en Entrenamiento Físico (Universidad Nacional de Córdoba); postgrado en Preparación Física (ISEF).

Docente de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte desde 2001 y Director Académico de la Tecnicatura en Fitness de la Facultad de Educación Física del IUACJ desde 2006.

Contacto dmacias@iuacj.edu.uy

Resumen: El presente ensayo nace del análisis y reflexión acerca de la formación docente, del oficio de enseñar en la educación superior y sobre algunos factores, tendencias y problemas generales que hacen a la profesionalización y a la capacitación docente en tiempos de cambios sociales, ya sea en su expresión filosófica o bien epistemológica, con la finalidad de poner el tema en la agenda de discusión con la intención de generar espacios que ayuden a movilizar el desarrollo profesional del colectivo docente. Una pregunta que deberíamos realizarnos con frecuencia es: ¿quién educa a los educadores? A nivel institucional se deben pensar estrategias que promuevan la desnaturalización de las prácticas educativas de los docentes, con la finalidad de identificar sus fortalezas y debilidades con la necesidad obvia de encontrar los caminos para superarlas y generar una mejora constante en el desarrollo profesional no solo a nivel individual, sino también a nivel institucional.

Palabras clave: Educación Superior. Profesionalización Docente. Desnaturalización. Desarrollo Profesional.

Educational practices denaturalization in order to ensure the professional development of the teachers association.

Abstract: This essay arises from the analysis and reflection about teachers formation, the job of teaching in university education and from some factors, tendencies and general problems that affects teachers professionalization and training in times of social changing, whether in a philosophical or a epistemological expression, intending to put the topic in the discussion's agenda, trying to create spaces that helps improving teachers association's professional development. We must ask ourselves frequently one question: Who educates the educators? In order to promote teacher's educational practices denaturalization, strategies must be thought at an institutional level, aiming to identify their strengths and weaknesses, with the obvious necessity of finding the paths to overcome them, and to create a constant improvement in professional development, not only at an individual level but also at an institutional level.

Key words: University education. Teacher's professionalization. Denaturalization. Professional development.



ALGUNOS CONCEPTOS CLAVES

La realización de este artículo está basado en algunos conceptos desarrollados en mi proyecto de tesis de Maestría en Educación con énfasis en la Gestión de Centros Educativos que nos aproximan a la realidad que vive hoy la formación docente y en donde la evaluación formativa al docente promueve el desarrollo profesional de los docentes y por tanto, la mejora de sus prácticas y el devenir institucional.

Los cambios profundos en la economía, la sociedad, el conocimiento y la tecnología generan, hoy por hoy, una nueva coyuntura en la que la educación superior enfrenta nuevos desafíos. En este sentido, la finalidad central de la formación docente en la educación superior, es la búsqueda del nuevo modelo de educador, formador integral, un docente innovador, creativo y colaborador, lo que promueve un mirar hacia adentro, llevándonos a objetivar nuestras propias prácticas pedagógicas, a reflexionar críticamente en ellas, ya que según Díaz (2003), los problemas o dificultades que surgen en nuestras prácticas educativas son el reflejo de los problemas de aprendizaje que tiene el sujeto que aprende a la hora de adquirir el conocimiento y a su vez, son un reflejo de los problemas que tiene el docente como sujeto que enseña, éstos transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo.

Esta serie de prácticas y funciones, suponen un concepto teórico que las define, suponen para Gorodokin (2005, p. 1) "un conjunto de saberes que las orientan y que son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente". Según Kuhn (2004, p. 226), "no puede haber ningún sistema de lenguaje o de conceptos que sea científicamente o empíricamente neutro [...] sino que estará basada en una tradición de algún paradigma". Es por esta razón, que los problemas que surgen de los procesos de formación, son consecuencia de los estilos o modos de producir, distribuir el conocimiento y de los supuestos epistemológicos inconscientes o no, de los propios sujetos enseñantes. Supuestos que modelan formas de enseñar, de evaluar y que configuran nuestro rol como educadores.

Díaz (2003) afirma que estos problemas que surgen de los procesos de formación se transforman en obstáculos pedagógicos que provocan resistencia al cambio o la asimilación mecánica a viejos modelos, ya que tejen el soporte de ideologías prácticas que

operan como prejuicios, instaladas en la subjetividad docente por vías de su experiencia, que configuran sus prácticas profesionales y con ellas la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico. Según Kuhn (2004, p. 179), "lo que ve un hombre depende tanto de lo que mira como de que su experiencia visual y conceptual previa lo ha preparado a ver". Bourdieu (1997) desarrolla en sus análisis teóricos la noción de "habitus profesional" y Perrenoud (2007) trabaja este concepto de habitus aplicándolo específicamente a la formación de los enseñantes, haciendo referencia al conjunto de esquemas, creencias, teorías implícitas, conocimientos culturales y experiencias personales que dispone el docente, históricamente elaboradas y transmitidas a través de la formación y en la práctica pedagógica. El autor intenta mostrar que una parte importante de la acción pedagógica apela a un habitus personal o profesional más que a saberes. Según Sacristán (1995), estos habitus son el fundamento sobre el cual se construye la práctica profesional, "esquemas prácticos de acción" que permiten regular, controlar y comprender aquello que da forma y sustenta los principios de la actuación docente.

Según Chalmers (1997, p. 35), "lo que consideramos evidente depende y tiene demasiado que ver con nuestra educación, nuestros prejuicios y nuestra cultura para ser una base fiable de lo que es razonable". Es por ello, que el docente está condicionado por los obstáculos transferidos y los entrenamientos específicos que forman parte del tejido de saberes cotidianos, favoreciendo la función reproductora de la educación.

LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Para Achilli (2002), la formación docente puede entenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje, orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe, entonces, en un doble sentido: como una práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como una apropiación del oficio de docente, es decir de como iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Si bien en la actualidad existen estudios de postgrado de formación en docencia universitaria o de educación superior, en la carrera docente la expe-

riencia y la capacitación permanente juegan un rol preponderante. Ser docente es un largo proceso que se inicia a partir de nuestra exposición y observación como alumnos, ante diversos maestros y profesores, lo que lleva a un fuerte proceso de identificación. Por ello, enseñar hoy y por ende educar, nos obliga a pensar en una profesión que requiere de la reflexión autónoma y de la elaboración de pensamiento propio para poder romper estereotipos y desarrollarnos como intelectuales, comprometidos con la creación de posibilidades educativas y críticos con las limitaciones que encontramos en el desarrollo de nuestra vida laboral. Según Wittrock (1989) los docentes deben ser como mediadores cognitivos de ideas y propuestas educativas, así como interpretadores de la dinámica de su propia realidad.

Según Gorodokin (2005), la formación de formadores debe procurar la formación de sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente, como punto de partida de la construcción de la realidad. El punto de vista desde el cual el docente entiende la educación y su entorno problemático es determinante de la conformación de las prácticas docentes y la calve para desarrollarse como profesionales.

En este sentido, Gorodokin (2005) argumenta que la mirada proveniente de la epistemología implícita en el profesor, es resultante de las vivencias culturales inscriptas en la subjetividad docente, que conforman la base epistémica y filosófica que sustenta concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognitivas, las clases de explicación de la realidad que construyen las culturas y las relaciones entre éstas y los saberes, constituyendo la base valorativa.

En realidad, el docente está supeditado a no enseñar más de lo que le enseñaron y de la misma forma en que lo hicieron. Romper este círculo vicioso, implica ser conciente, crítico e interpelar sus objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento. Por ello, si el currículo propicia la reflexión sobre las intervenciones, éste configura a los futuros formados en una praxis continua y concreta que explora, modifica y se adecua a los problemas.

Si el currículo es una práctica desarrollada a través de múltiples procesos, en la que intervienen concepciones epistemológicas, es importante resaltar que el docente es un elemento clave en la concreción de este proceso, es un modelador de contenidos o como

define Sacristán (1995) “mediador decisivo,” entre el currículo establecido y los alumnos.

HACIA LA REESTRUCTURACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

Díaz (2003) afirma que la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquiridos por el docente, ya que en ellos se estructuran representaciones, identificaciones, métodos y actitudes, que impactan en el sujeto en formación, no solo en el plano cognoscitivo, sino que también en lo socio afectivo. Es por ello, que comprender la educación como práctica social institucionalizada, requiere analizar elementos históricos como dispositivos de la cultura institucional e interrogarse acerca de la intervención docente sobre la realidad.

En este contexto, se hace evidente la necesidad de establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y a no ser sujetos pasivos del conocimiento. Stenhouse¹ (apud CONTRERAS, 1997) señala que:

no hay desarrollo del curriculum sin desarrollo del profesor [...] es fiel reflejo del cambio de mentalidad que significaba esta visión del curriculum, asociada al papel fundamental del profesorado [...] quienes, en definitiva, pueden hacer una enseñanza mejor, y son ellos, quienes deben generar y desarrollar unos mejores currícula (p. 178).

Este breve punto de vista teórico de la realidad despierta, también, algunas preguntas:

- las instituciones de formación docente, ¿permiten el acceso a las herramientas necesarias para descubrir, interpretar y actuar sobre la realidad?,
- en definitiva, ¿quién educa a los educadores?

Es importante reconocer que no se le debe cargar la entera responsabilidad de este problema a los docentes, ni tampoco considerarlos como las víctimas del sistema. Desde la gestión académica se deben diseñar y promover espacios que impulsen y promuevan la carrera docente, lo que Parriño (2007, p.

¹ Stenhouse; L. La investigación del currículo y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, n. 5, p. 9-15, 1991.



114) denominó como el “Proyecto Personal de Vida”, un proyecto que tiene una dinámica de acción, reflexión, ajuste y corrección, que como tal favorece la madurez personal y profesional, con la participación y el compromiso del docente, por un lado, pero con el apoyo e inversión de la institución por otro.

La formación de los docentes tiene que ver fundamentalmente con la deformación, destrucción, reforma, corrección y rectificación de las prácticas de pensamiento y acción, que obstaculizan la formulación y resolución de problemas de orden superior. Según Díaz (2003), la pedagogía es inseparable de la epistemología, ya que en la formación, la corrección de errores opera sobre la base de la norma social de la cultura científica cambiante, que juzga el error como lo que es, y a los conocimientos anteriores como obstáculos, cuya reformulación corre por cuenta de la epistemología.

Los conceptos adquieren su significado mediante su definición (CHALMERS, 1997), mediante una reflexión crítica, que para Poggi (2002), tiene que ver con la desnaturalización de las prácticas educativas o de las concepciones que determinan los estilos de las prácticas. Se trata en definitiva de pensar lo cotidiano y lo usual, de atreverse a buscar nuevos sentidos en nuestras prácticas pedagógicas consolidadas, naturalizadas, para que de esta manera, podamos asegurar la inclusión de lo novedoso o como llamarían Frigerio y Poggi (1996) de lo “extraño en lo cotidiano y familiar”. Se maneja el concepto “extraño” haciendo referencia a la actitud de interrogación, a la búsqueda de sentido sobre lo que se hace cotidianamente, fundamentando y sosteniendo cada una de ellas. Perrenoud (2007) sostiene que “la reflexión se sitúa entre un polo pragmático, que es un medio de actuar, y un polo de identidad, que es fuente de sentido y forma de ser en el mundo”. Schön (1987) argumenta que el elemento clave en el desarrollo de todo profesional es la creación de un “*practicum reflexivo*”, de un modelo de reflexión desde la acción, lo cual demanda una “conversación reflexiva con la situación”, prácticas que pretenden ayudar al docente a construir su “arte profesional”, desde sus incertidumbres, singularidades y conflictos de valores o lo que ha denominado como las “zonas indeterminadas de la práctica”.

Contreras, coincide con Poggi en la profesionalidad del oficio docente, en cuanto a que sus cualidades son multivariadas y no vienen definitivamente fijadas, no se puede dar sin la reflexión sobre la propia práctica. Una reflexión que según Hargreaves (1998)

genere la necesidad de comprender, analizar, desarrollar y cambiar, para así poder interpretar, analizar, sintetizar y responder a los cambios de paradigmas más específicos de la tecnología, la vida de las organizaciones, el pensamiento intelectual y demás aspectos que se producen y se producirán. Según Contreras (1997, p. 58) “el análisis y la reflexión sobre la práctica profesional que se realiza constituye un valor y un elemento básico para la profesionalidad de los enseñantes”, ya que entre la teoría y la experiencia se produce un “movimiento de mediación” (SAMAJA, 1999 *apud* POGGI, 2002, p. 103)², mediación de la experiencia por la teoría y viceversa.

Según Chalmers (1997, p. 39). “La ciencia comienza con la observación y esta proporciona una base segura de la cual se puede derivar el conocimiento”, en ese sentido el autor asegura que “lo que ve un observador resulta afectado por su conocimiento y su experiencia, por el estado interno de nuestras mentes, experiencia, educación y no solo por el estado físico de nuestros ojos” (CHALMERS, 1997, p. 43).

Pensar y revisar nuestras prácticas institucionales para evitar la naturalización, requiere de procesos de distanciamiento y objetivación, salirse del camino para obtener un nuevo ángulo de mira y un nuevo modo de mirar, para que de este modo podamos conocer los niveles de nuestra estructura del conocimiento práctico, las reglas que componen esa práctica singularizada y contextualizada, los principios prácticos más generales e inclusivos, menos explícitos y las representaciones imaginarias (sentimientos, etc.). Pero este proceso implica tener que asumir el riesgo a perderse, ya que se debe rechazar y abandonar estereotipos y puntos de referencia que se han vuelto familiares o que ya son parte de nuestra identidad profesional. Kuhn (2007) argumenta que la imagen de la ciencia evoluciona de un paradigma a otro con la mediación de crisis y revoluciones entre ellos y es así que mediante esta continua lucha, crisis y revoluciones se irán configurando nuevos o diferentes conocimientos, saberes o ideas de la ciencia. Esta crisis originada genera inseguridad, ansiedad y desorientación, que en la medida que no pueda ser superado pone en peligro la identidad profesional, lo que Aristóteles denominó como “ethos”.

El individualismo, el aislamiento y el secretismo, constituyen una forma particular, que Hargreaves

² Samaja, J. **Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica**. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

(1998) describe como la cultura de la enseñanza. Según Hargreaves (1998) estas culturas de la enseñanza tienen dos dimensiones importantes: el contenido y la forma. El contenido consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas. La forma consiste en los modelos de acción y formas de asociación características entre los integrantes de la comunidad docentes, por lo que a través de la formas de las culturas de los docentes se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. En consecuencia, comprender las formas de culturas de los docentes es entender muchos de los límites y de las posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.

Ahora bien, inmersos en la crisis del sistema educativo producto de la excesiva organización burocratizada, del encierro de la escuela en sí misma, de los docentes moralmente desmotivados, sin el prestigio social y de la fragmentación y descontextualización de los contenidos que enseñan, poder avanzar en la desnaturalización de los discursos, en la innovación y la transformación de las prácticas, promovidos desde marcos y políticas institucionales, implica para Contreras (1997) tanto la comprensión del profesorado y de su enseñanza, como tener en cuenta la perspectiva del tipo de cambio que requiere el sistema educativo. Ambos basados en la necesidad de que los docentes sean reconocidos en sus espacios de autonomía profesional³, ya que ésta pasaría a ser un factor fundamental de su identidad y de su práctica profesional. Tener en cuenta este reconocimiento lleva a que los docentes hagan suya la reforma, hagan suyo el currículo y por consiguiente se comprometan con su centro educativo confiriéndole un carácter propio y singular.

Contreras (1997), en el mismo trabajo, nos previene de una tendencia común en las políticas educativas occidentales:

Se pasa de la imposición a la participación, de un "currículo cerrado" como mandato a un "currículo abierto" como guía interpretable, de la obediencia a la autonomía profesional y del entrenamiento al desarrollo profesional. Pero todo ello ocurre bajo esquemas y estructuras de racionalización que no pueden ser abandonadas, con sistemas de control de resultado perfectamente delimitados y definidos, con formas de alentar el trabajo de colaboración en los centros [...] y considerándose sólo como re-

levantes aquellas necesidades de desarrollo profesional "que encajan en las metas nacionales y en los objetivos organizativos" (SMYTH, 1991, *apud* CONTRERAS, 1997, p. 45)⁴.

Tampoco podemos olvidarnos de cómo articular la profesión docente y las cualidades del oficio educativo:

También se reclama mayor y mejor formación, capacidad a enfrentarse a nuevas situaciones, preocupación por efectos educativos que no pueden venir descritos en normas educativas, integridad personal, responsabilidad en lo que se hace, sensibilidad en situaciones delicadas, compromiso con la comunidad, etc. Estas exigencias le conceden un carácter muy especial al sentido que tiene la cualificación o la autonomía que tienen los docentes. No se trata solo de unas condiciones humanamente dignas en una ocupación. Se trata de la imposibilidad de realizar todas estas funciones que públicamente se reconocen como necesarias para el buen desarrollo del oficio educativo sino se dispone de la capacidad de decidir responsablemente la adecuación entre el propósito educativo y la realidad concreta en la que aquel trata de realizarse. La educación requiere responsabilidad y no se puede ser responsable si no se es capaz de decidir ya sea por impedimentos legales o por falta de capacidades intelectuales y morales. Autonomía, responsabilidad, capacitación, son características tradicionalmente asociadas a valores profesionales que deberían ser ineludibles en la profesión docente. (CONTRERAS, 1997, p. 49).

Desde el punto de vista histórico, Kuhn (2004) afirma que las condiciones de cambio social rápido y radical han dado lugar típicamente a cambios de paradigma. Vivimos en una época, caracterizada por sus saltos cualitativos en cuanto al desarrollo y divulgación instantánea de los conocimientos y con el ritmo creciente de cambio que de ello se deriva, lo cual provoca la diversificación de los mismos cambios de paradigmas. Por lo que una de las respuestas más productivas a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son tan evidentes y las demandas y las expectativas se intensifican, es la colaboración vigorosa, dinámica y cambiante a través

³ Refiere al proceso dinámico que se da en el encuentro con otras personas, de definición y constitución personal de quienes somos como profesionales.

⁴ Smyth, J. International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher work. *British Journal of Sociology of Education*, v. 12, n. 3. p. 34, 1991.



de redes, participantes y alianzas dentro y fuera de la institución.

Siguiendo algunos pensamientos de Fullan (1993), el cambio educativo depende de lo que hacen y piensan los docentes. Desde una perspectiva cultural de la gestión, una innovación educativa a nivel de las acciones siempre tendrá que vérselas con más de un grupo de actores involucrados, por lo que la resistencia es inevitable. Forzar un cambio que ya de por sí es complejo desde un gobierno central conduce al fracaso, todas las personas son agentes de cambio por lo que tenerlas en cuenta nos ayudará, no solo a que las mismas se sientan integradas y comprometidas, sino a generar el clima inicial ideal para el cambio.

CONCLUSIONES

Nosotros abogamos por una profesionalización del docente en la educación superior que tienda a ser consciente de sus responsabilidades educativas. La tarea profesional del docente debe ser una tarea práctica, basada en la práctica reflexiva de su propia acción educativa como proceso dialéctico de generación de la práctica a partir de la teoría, y de la teoría a partir de la práctica.

Debemos reconocer que esta competencia profesional es una tarea compleja, que no solo la responsabilidad debe ser asumida por los docentes. Se necesita del compromiso genuino de todos los actores comprometidos en este proceso. Docentes, Gestores Académicos y Gestores Administrativos conscientes de establecer un contrato de desarrollo, que debe ser recíproco entre las dos partes, por lo que resulta obvio que una determinada estructura de incentivos ligados a los resultados de la acción educativa va a inducir un determinado sistema de aspiraciones laborales, que asegurará también la permanencia y retención docente en la institución. En coherencia con este planteamiento esto implica mantener una alta motivación de los docentes a lo largo de toda su carrera profesional, por tal motivo la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago (2006, p. 15) argumenta que:

es necesario apoyar a los docentes, valorar y reconocer su trabajo mediante un sistema que reconozca su esfuerzo y buen desempeño y que los impulse en su desarrollo profesional, además de generar un sistema que contribuya a fortalecer su protagonismo y corresponsabilidad en los cambios educativos.

La formación y evaluación formativa del cuerpo docente es el medio fundamental de crecimiento personal y colectivo – colegiado docente - que supone una contribución vital a la motivación y productividad docente. Una concepción en la formación docente tendiente a potenciar el desarrollo profesional en prácticas educativas centradas en la reflexión crítica, en el compromiso con la calidad de desempeño y una concepción de evaluación formativa que procure generar espacios en donde los participantes indaguen acerca de los “por qué” y los “para qué” de sus decisiones en torno a sus prácticas. Por ello, como gestores, responsables académicos y valorando e incentivando la buena docencia, debemos planificar y financiar esa formación, poniendo énfasis en la necesidad de diseñar estrategias de formación de docente flexibles, contextualizadas, centradas en un trabajo colectivo genuino, crítico y dialéctico, capaz de vincular la teoría y la práctica profesional en ambientes de colaboración e intercambio, de participación democrática. Estrategias que promuevan la autocrítica, autoevaluación y coevaluación con la finalidad de generar experiencias de aprendizaje del propio centro y del propio docente sobre la realidad en la que vive, para que de esta forma se inicie un diálogo social sobre los problemas y las contradicciones en las que vive.

Con un sistema educativo en crisis, tal como expresamos anteriormente, el énfasis de las instituciones educativas debe ser la búsqueda constante del mejoramiento de la calidad educativa. En ese sentido, Sarason (1990) sostiene que para que toda innovación educativa tenga éxito deben tratarse a los diferentes componentes y sus correspondientes interrelaciones, como un sistema complejo. Este razonamiento se funda en que es difícil que un cambio significativo, epistemológico del currículo, de la evaluación o de cualquier otro campo tenga éxito, si no se presta también atención al desarrollo del profesorado y a los principios del juicio y la discreción profesionales que se inscriben en el proceso. Por otro lado, resulta difícil que un cambio educativo importante tenga éxito si prescinde de las relaciones de poder dentro de la institución educativa, relaciones de poder vigentes entre administradores, directores, profesores y alumnos.

Para finalizar nos parece oportuna la metáfora que transcribimos a continuación:

El camino a seguir es difundir la idea del profesor como un artista, con la implicación de que los artis-

tas hacen uso de la autonomía de juicio, sostenida por la investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte (STENHOUSE, 1985 *apud* CONTRERAS, 1997, p. 84)⁵.

Cada situación de enseñanza al igual que cada centro educativo refleja características de acción y de cambio únicas y singulares, por lo que el desarrollo del centro estará ligado necesariamente al desarrollo docente, integrado al resto del colegiado en la resolución de problemas, en la autoevaluación o autorregulación del centro educativo, en el desarrollo curricular, en la investigación cooperativa o en el aprendizaje organizativo, porque es allí en donde se centran las fuerzas del cambio y las mejoras educativas. Un proceso de cambio que promueva la búsqueda de la verdadera autonomía del profesorado pero no apelando a una mayor autocomplacencia o individualismo competitivo sino como expresa Contreras (1997, p. 212) en el intento de construirlo junto con la "autonomía social"⁶.

REFERENCIAS

- ACHILLI, E. Investigación y formación docente: interrogantes sobre la educación pública. In: **III ENCUENTRO NACIONAL DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, 2002. Disponible en: <<http://www.publicacioneserv.com.ar/paginas/archivos/texto/115.pdf>> Acceso en: 3 junio 2010.
- BOURDIEU, P. **Razones prácticas**: sobre la teoría de la acción. España: Anagrama, 1997.
- CONTRERAS DOMINGO, J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- CHALMERS, A. **¿Qué es esa cosa llamada ciencia?** Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. México: Siglo XXI Editores, 1997.
- DÍAZ DE KÓBILA, E. **El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémico**. Tomo I. Rosario: Laborde Editor, 2003.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. **El análisis de la institución educativa**: Hilos para tejer proyectos. Argentina: Santillana, 1996.
- FULLAN, M. **Change forces**: Probing the depths of education change. Londres: The Falmer Press, 1993.
- GORODOKIN, I. La formación docente y su relación con la epistemología. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 37/5, ene. 2005. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/1164.htm>> Acceso en: 3 junio 2009.
- HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: Cambian los tiempos, cambia el profesorado. España: Morata, 1998.
- KUHN, T. **La estructura de las revoluciones científicas**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- PARRINO, M. **Capital académico**: una gestión del cuerpo docente universitario. Argentina: Ediciones para Profesionales, 2007.
- PERRENOUD, P. **Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Graó, 2007.
- POGGI, M. **Instituciones y trayectorias escolares**: replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas. Argentina: Santillana, 2002.
- SACRISTÁN, M. **El currículo una reflexión sobre la practica**. España: Morata, 1995.
- SARASON, S. **El predecible fracaso de la reforma educativa**. España: Octaedro, 2003.
- SCHÖN, D. **La Formación de Profesionales Reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós, 1997.
- WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza**: enfoques, teorías y métodos. España: Paidós, 1989.

⁵ Stenhouse, L. **El profesor como tema de investigación y desarrollo**. Madrid: Morata, 1985.

⁶ Haciendo referencia a que un desarrollo más educativo del profesorado y de los centros educativos vendrán del proceso democratizador de la educación.