

Formación docente: complejidad y profesionalización¹

Dr. Leoncio Figueroa Salgado

Doctor en psicopedagogía por la
Universidad Laval de Quebec, Canadá.
Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica
Nacional, Unidad 161 Morelia, Michoacán.

Resumen

Tradicionalmente, la profesión docente no ha sido apreciada en lo que vale. Esta desvalorización, está directamente vinculada con la idea general de que el trabajo de los maestros es propio de una semiprofesión. En este artículo, se aborda el discurso de la complejidad para señalar que el trabajo docente es mucho más complicado de lo que se le supone. Se destaca a la simplificación como la estrategia que ha predominado en la formación de los maestros, y se sostiene que ésta debe desarrollarse con una perspectiva de profesionalización. Se identifican algunas limitaciones en dicha formación y se ponen en relación con ciertas categorías del pensamiento complejo que eventualmente pudieran contribuir a superarlas.

Palabras clave: Profesión docente, complejidad, interdisciplinariedad, ética colectiva, profesionalización, base de conocimientos.

Introducción

En los últimos quince años, el desarrollo profesional de los maestros ha sido considerado –al interior de las reformas educativas, en la escala mundial– como uno de los elementos más prometedores para contribuir a la solución del problema educativo que afecta no sólo a los países en vías de desarrollo, sino también a los países desarrollados.

El desarrollo profesional de los maestros se inscribe necesariamente dentro de los procesos de formación inicial de preservicio y la formación continua que se desarrolla paralelamente al desempeño profesional. Por esta razón, la formación docente, tanto

¹ Ponencia presentada en las Jornadas Académicas del XXVI aniversario de la UPN en Michoacán, el mes de diciembre de 2005.

inicial como continua, ocupa un lugar preponderante en el discurso actual de las reformas educativas. En este sentido, la situación es propicia para analizar algunos aspectos problemáticos de la profesión docente en general, así como de la formación de los maestros en particular.

En esta ponencia, abordaré el tema de la profesión docente desde la perspectiva de dos conceptos fundamentales que contribuyen a definirla y a comprenderla mejor: la complejidad y la profesionalización. La primera, nos ayudará a comprender el carácter complejo e intrincado del fenómeno educativo, conduciéndonos a reflexionar sobre la gran responsabilidad que tienen los maestros para lograr los objetivos que la sociedad les ha encomendado a las escuelas. La segunda, nos ayudará a comprender que en los discursos actuales sobre formación de docentes, la profesionalización de los maestros parece representar una alternativa viable, que incida favorablemente en la transformación del proceso educativo.

La complejidad del trabajo docente

Para tratar el tema de la complejidad del trabajo docente, he considerado pertinente parafrasear, en un primer momento, las ideas que al respecto ha escrito Arnaus,² ideas que trato de poner en relación, en un segundo momento, tanto con el discurso del pensamiento complejo como con la realidad educativa actual. Así, durante mucho tiempo, la formación docente ha pretendido abordar la complejidad de la enseñanza con una estrategia que es por demás insuficiente, la simplificación. De este modo, dicha complejidad ha sido más bien ignorada o, en el mejor de los casos, se la ha tratado de una manera reducida y parcelada, lo cual conlleva una comprensión mediocre del trabajo docente. En general, se ha concebido a este trabajo como un repertorio de actividades instructivas. Sin embargo, la enseñanza está afectada por una serie de características que la convierten en una actividad altamente compleja y que, por lo tanto, no puede limitarse a una cuestión puramente instructiva.

El autor en cuestión plantea cinco claves que pueden ayudarnos en la comprensión de la complejidad que penetra la vida profesional de los docentes:

La primera, se refiere a la cultura de la enseñanza restringida al aula. En ella se argumenta que la cultura de la enseñanza está asociada al individualismo y a la

² ARNAUS, R. "La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa", en A. Pérez Gómez, J. Barquin Ruíz, y J.F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal. Madrid, 1999.

privacidad del docente. De este modo, al confiarle toda la responsabilidad sobre el alumnado y su aprendizaje, donde además todo parece depender justamente de los docentes, el rol que éstos terminan desarrollando es el de controlar todo lo que acontece en el aula. Este control no se limita únicamente al comportamiento del alumnado, sino que se controla también el conocimiento que se imparte, reduciéndolo a un saber puramente reproductivo. Así, el aislamiento del maestro en su propia aula, le impide abrirse al contexto amplio y global en el cual se ubica su trabajo profesional. Es decir, dicho aislamiento limita de manera importante tomar en cuenta, en su justa dimensión, los factores personales, contextuales e institucionales que hacen de la enseñanza una actividad con claras implicaciones morales, afectivas, emotivas, sociales y políticas.

La segunda clave, se refiere a la complejidad de la vida en el aula y las estrategias defensivas de los docentes. Se puede considerar que el trabajo en las aulas es más complicado de lo que pudiera parecerse a simple vista. Aquí tienen lugar una diversidad de procesos o eventos que no siempre acontecen uno después del otro, sino que ocurren simultáneamente. Por esta razón, los maestros tienen que aprender a hacer frente a un alto nivel de ambigüedad, incertidumbre y complejidad, que son inherentes a su trabajo. Estos aspectos que los maestros, por lo general, sólo aprenden a tolerar, dado que tienen que llevar a cabo procesos en tiempos establecidos y con la presión de satisfacer las demandas institucionales y sociales que les son encomendadas. Dicha simultaneidad no es sólo de acontecimientos, sino también de presiones y expectativas, muchas de las cuales, a menudo, entran en conflicto.

Liston y Zeichner, citados por Arnaus,³ nutren esta idea, cuando plantean que los docentes, muy a menudo, tienen que hacer frente a situaciones conflictivas donde las opciones que se tienen no son claras, y esta es la razón por la que el trabajo docente implica una constante elección librada a los criterios propios de los docentes. En este sentido, definen al aula como un punto en el que confluyen numerosos conflictos, que necesariamente tienen que ver con las opciones docentes, como son, el desarrollo del currículo, las directrices administrativas, las diferencias culturales y las desigualdades socioeconómicas.

Ahora bien, como los docentes no pueden permanecer inmutables ante dichos conflictos, o bien intervienen en su solución, o bien desarrollan sus propias estrategias defensivas para simplificar sus prácticas educativas. Dichas estrategias, les permiten mantener el control de la situación, sobresale la actitud para disolver con anticipación los conflictos latentes. Así, toma entonces una actitud defensiva o de prevención de

³ ARNAUS, *op. cit.*

conflictos. De este modo, el control del alumnado queda fácilmente garantizado. Por su parte, Lang,⁴ no sólo reconoce la simultaneidad de algunos eventos, sino que enfatiza el hecho de que la enseñanza está sujeta a situaciones diversas que se caracterizan por su multidimensionalidad, su inmediatez o su imprevisibilidad, frente a las cuales el maestro debe saber intervenir si quiere apoyar adecuadamente a los alumnos en su aprendizaje.

La tercera clave, hace referencia al contexto institucional, en donde se destaca la profunda mentalidad del control burocrático en la estructura social y organizativa de la escuela, así como la presencia de un control tecnócrata, que restringe y condiciona la acción educativa. En el primer control, figuran la organización del tiempo escolar, la distribución de asignaturas, el cumplimiento de normas, así como todo tipo de relaciones jerárquicas. El control tecnócrata establece una marcada división del trabajo, en la concepción, la puesta en práctica y la evaluación del currículo.

En la clave cuatro, se aborda la enseñanza como compromiso moral. Se aduce, que entre los dilemas más importantes de la práctica educativa se encuentra la doble tarea de la escuela, educar y controlar, lo que supone valores contrapuestos. Educar significa la formación global de las personas, atendiendo a sus necesidades y respetando las diferencias, lo cual implica considerar a los alumnos como sujetos de respeto, de dignidad y de derechos. Lamentablemente, la concepción de enseñanza instalada y legitimada en las escuelas, es la de anteponer el control tanto en la regulación del comportamiento como del conocimiento. Se prioriza a los alumnos desde el punto de vista cognitivo, es decir, limitándolos a su rol de estudiantes, pero se descuida su tratamiento global como personas. La escuela enfrenta conflictos no solamente de naturaleza afectiva e intelectual, sino también moral. Toca, principalmente, a los maestros resolverlos, aun cuando la mayoría de dichos conflictos no surjan necesariamente de los docentes.

Así, les corresponde a éstos asumir el riesgo de las decisiones que tomen, ya que al personalizar los conflictos, se puede derivar una consecuencia grave: la autculpa, al enfrentar situaciones que no saben resolver o manejar. Lo cual produce sentimientos de frustración, angustia, insatisfacción, etc., provocando, al mismo tiempo, desmotivación, desgaste y coste personal, afectando con mayor intensidad a los noveles que no han desarrollado estrategias para adaptarse, sobrevivir y resistir en el contexto institucional.

⁴ LANG, V. "Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation", en *Recherche et formation*, no. 23. Francia, 1996.

La clave número cinco se refiere a la enseñanza como práctica institucional, social, histórica y política. El argumento central que aquí se defiende, es que el significado y la importancia de una práctica son socialmente construidos, ya que se valora por referencia a criterios y tradiciones públicamente compartidos. Los maestros y las escuelas, son los portadores de estas tradiciones. De este modo, la comprensión de la enseñanza supone entenderla en su contexto institucional, en el que se inserta, y que la constituye como práctica pública.

Al desarrollar estos cinco puntos, Arnaus logra presentar un panorama general de la problemática que actualmente afecta al trabajo docente, conduciéndonos hacia una visión clara de los ámbitos y factores entrelazados, que hacen de la práctica educativa una tarea especialmente compleja. En su análisis, el autor enfatiza que los maestros en formación deben desarrollar la comprensión de las cinco complejidades analizadas, con la finalidad de que reconstruyan su visión de los factores que hacen problemática la práctica docente, así como las condiciones que perfilan su puesto de trabajo. Igualmente, hace hincapié en la toma de conciencia, en donde el ejercicio de la profesión docente implica el desarrollo de una tarea intelectual que, al mismo tiempo, exige de los maestros una importante deliberación moral.

En los procesos de formación de los maestros, agrega Arnaus, se omiten o se ignoran la mayoría de las complejidades de la vida profesional. En este sentido, ha identificado cinco tipos de limitaciones presentes en los modelos actuales de formación inicial, las cuales demuestran la falta de una concepción amplia del trabajo docente, que logre definirlo en su globalidad y en su complejidad.

La primera limitación, es la separación entre la elaboración del conocimiento y su contexto de aplicación. Tradicionalmente, se ha considerado que la producción de conocimiento teórico, técnico y experto, es una tarea exclusiva de los investigadores universitarios. En consecuencia, ha predominado una concepción académica y técnica en la formación de los maestros, en la que se les transmiten los contenidos disciplinares para que posteriormente los reproduzcan con la mayor fidelidad posible. Desde una perspectiva técnica, los maestros no necesitan acceder al conocimiento científico, sino tan sólo a las derivaciones técnicas que los especialistas han elaborado. Entonces, la formación se limita a la transmisión y al entrenamiento de dichas técnicas. Esta disociación entre conocimiento y contexto práctico, ocasiona la subordinación entre quienes lo aplican, frente a los elaboradores, es decir, una separación tanto personal como institucional entre la investigación y la práctica. Así, la práctica educativa se reduce a una actividad instrumental que descuida los aspectos morales y políticos de las pretensiones educativas.

La mirada simplificada de lo pedagógico, es la segunda limitación. Generalmente, la formación se reduce a la transmisión de conocimientos teóricos sobre la enseñanza. Aquí la dificultad radica en la distribución disciplinar del conocimiento, que impide un tratamiento complejo y global de los problemas educativos, ya que éstos en la realidad, no se presentan de manera aislada, sino atravesados por una serie de interconexiones, que difícilmente permiten dividirlos disciplinariamente. Para darle un tratamiento global al trabajo docente, es necesario aprehenderlo en su significación holística, interrelacionada con los aspectos sociológicos, políticos, morales, psicológicos y pedagógicos. La simplificación a la que se ha reducido la formación de los docentes, no permite explorar y cuestionar satisfactoriamente el pensamiento frente a realidades complejas y conflictivas, ya que éstas no se dejan reducir a esquemas fijos de comprensión. La realidad de la práctica educativa es siempre más compleja, diversa y conflictiva que nuestro conocimiento sobre ella, por lo tanto no se puede hablar – todavía – de respuestas o de incertidumbres resueltas en el ámbito de la práctica educativa.

La tercera limitación, consiste en la disociación del conocimiento experto de la vida personal. El conocimiento experto no sólo se separa del contexto de la práctica, como ya se ha expuesto, sino que también se separa del conocimiento y del contexto personal de los docentes en formación. Dicho de otra forma, éstos no llegan en blanco a recibir el programa de formación, sino que tienen experiencias previas de lo que significa enseñar, pero, si dichas experiencias continúan ignorándose, muchas veces se transmiten conocimientos vacíos de significado, ya que están alejados de las realidades y las experiencias diversas del alumnado. Estas condiciones no posibilitan al alumno a referir constantemente las realidades a su pensamiento y su pensamiento a las realidades, en un circuito interactivo de recreación. Con este tipo de formación descontextualizada, se cae en un dogmatismo dudoso de valor ético y hasta cognitivo.

En la cuarta limitación se argumenta la reducción de la comprensión de lo pedagógico a lo individual. Nuestras prácticas escolares son un fenómeno que debe ser interpretado social y culturalmente, ya que lo educativo se ha reducido a la aplicación de procedimientos establecidos. Esta reducción significa, por un lado, la simplificación de lo pedagógico a la actuación profesional de los individuos donde se pierde la dimensión institucional, social y política, la cual da un significado más amplio a las prácticas pedagógicas, por cuanto que va más allá de las aisladas decisiones personales de los docentes. Por otro lado, significa reducir la comprensión de lo pedagógico a las influencias y procesos psicológicos individuales. Consecuentemente, se entiende que los éxitos o fracasos educativos están relacionados con las capacidades y circunstancias

individuales, es decir, tratamos de entender el fenómeno educativo mediante el examen de las acciones e intenciones de las personas solamente, sin prestar mucha atención a las influencias del contexto social o cultural. De este modo se obvia que las visiones de la enseñanza y el aprendizaje y, por consecuencia, de los procesos de formación de los maestros son construidos socialmente respondiendo a unos intereses, a unas influencias, a una tradición y a una historia que podemos revisar. Cuando no se toma conciencia de que los procesos educativos son constructos sociales, es difícil que los maestros los cuestionen y los piensen de otra manera.

La quinta limitación, aborda el problema de la pérdida de lo problemático. Desde el momento que las prácticas de formación docente han sido, en gran medida, procesos descontextualizados, han dado lugar al falseamiento y a la negación de la naturaleza compleja y problemática de la enseñanza y, con ello, a la negación del riesgo, de las inseguridades, de los conflictos y tensiones no explícitos, de los deseos, de las ambivalencias y de las incertidumbres que se generan en el trabajo docente. También se da lugar a la pérdida del compromiso y la realidad social y política en la enseñanza. Nuestras propias concepciones descontextualizadas, no nos permiten arriesgarnos en la búsqueda de alternativas. Huimos de lo conflictivo, pero la realidad es problemática y conflictiva y, además, en nosotros mismos también reside lo problemático y lo conflictivo. Entonces, estamos huyendo de la realidad y de nosotros mismos. El maestro debe aprender a hacer frente a lo intrincado de su trabajo. En este sentido, superar la tradición academicista y técnica en la formación, implica incorporar la problemática, lo cual significa, entre otras cosas, atender los aspectos que hasta ahora se han desatendidos.

Como podemos ver, en su análisis, Arnaus identifica algunas de las situaciones problemáticas que más afectan actualmente a la formación docente, las cuales requieren de una atención inmediata. Entre ellas destacan, el enfoque simplista en la concepción de la formación, la visión fragmentada del conocimiento, el descuido del aspecto moral en la enseñanza y la formación como proceso descontextualizado.

Dado que las prácticas formativas actuales dificultan la preparación de los docentes para aproximarse a la complejidad de la enseñanza, considero altamente recomendable enfocar la formación docente desde otra perspectiva –teórica y práctica–, con formas y procedimientos más evolucionados y viables, que conduzcan a los maestros a hacer de la educación el punto de apoyo, para poder lograr las varias transformaciones que el mundo actual necesita. La búsqueda de una práctica alternativa en la formación de maestros, requiere tomar en cuenta tanto la complejidad de la tarea docente como la

forma en que hasta ahora se le ha excluido. Ciertos autores, como Cochran Smith, Angulo, Zeichner, citados por Arnaus,⁵ han tratado de definir la formación de maestros desde una perspectiva que guarda afinidad con la complejidad de la práctica educativa, argumentando que:

La formación del profesorado debe ser un proceso de toma de conciencia de los futuros enseñantes de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza y del compromiso ético de la misma, mientras adquieren los recursos intelectuales y prácticos que les permitirán llevar a cabo la docencia.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, las problemáticas de la formación docente identificadas por Arnaus, parecen encontrar una ruta prometedora de eventual eficacia para su solución. Consideramos, pues, que el discurso del pensamiento complejo puede conducirnos a encontrar posibles soluciones y, sobretodo, puede representar una base sólida para fundamentar un modelo alternativo de formación docente.

Morin, plantea que el paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple.⁶ Es decir, el principio de simplicidad o bien hace disyunciones, separando lo que está ligado, o bien, hace reducciones, unificando lo que es diverso. Es este el paradigma predominante en nuestra cultura, en el cual se han venido dando importantes reacciones, ya que –en opinión de muchos– se fundamenta en las operaciones de disyunción y reducción, que son por demás mutilantes. Así las cosas, una visión mas holística se hace necesaria.

El trabajo docente, más que ningún otro trabajo, es una tarea compleja. Se caracteriza, al mismo tiempo, por su carácter contingente, como por una estructura dotada de cierta estabilidad.⁷ Está sometido a diferentes fenómenos tales como la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y los conflictos de valores⁸ Entonces, sería muy ingenuo pensar que el maestro pueda prever todo los eventos que tendrán lugar en la clase: un alumno pedirá salir del salón, otro molestará a su compañero de banco, algunos comprenderán rápidamente los contenidos, otros tendrán necesidad de más explicaciones, es posible que el maestro no esté concentrado en su trabajo,

⁵ ARNAUS, *op.cit.*, p. 160.

⁶ MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, 1995, p. 89

⁷ GAUTHIER, C. Desbien, *et. al. Pour une théorie de la pédagogie*. Presses de l'Université Laval du Québec. Québec, 1977.

⁸ SCHON, D. *Educating the reflexif practitioner: how professionals think in act ion*. Harper Collins. Londres, 1987.

debido a una tarea encomendada por la dirección de la escuela, frente a la cual no se siente suficientemente competente para realizarla; puede haber interrupciones para reportar cualquier asunto burocrático de carácter extra urgente; algunos estudiantes habrán olvidado en casa algunos libros o útiles escolares; tal vez algún alumno se queje con el maestro de algún malestar de estómago, o de temperatura alta; también puede suceder que a causa de un incidente específico en la escuela o en la comunidad, los alumnos se sientan curiosos o inquietos y, por lo tanto, se exige al maestro un esfuerzo mayúsculo para lograr su atención, participación y concentración en el trabajo; el maestro puede dejar de lado lo que había planeado, pues se da cuenta que el acto a la bandera que le corresponde el próximo lunes, no está listo todavía y decide ensayarlo y perfeccionarlo; pueden haber en el grupo uno, dos o más alumnos hiperactivos que intranquilizan a los compañeros de su radio inmediato, por lo que el maestro debe interrumpir la fluidez de su trabajo, para restablecer la atención; o bien, la necesidad de dejar que el grupo solo realice un ejercicio, ya que el maestro tiene que atender algún asunto imprevisto relacionado con la comisión otorgada desde el principio del año, o por algún asunto de carácter sindical, etc. Estoy seguro de que cualquier maestro frente a grupo puede alargar esta lista dos o tres veces más. Tomando en cuenta este escenario, es fácil comprender por qué Perrenoud⁹ considera que el trabajo docente es un oficio imposible, es decir, un trabajo donde la posesión de un saber universitario no garantiza un alto grado de éxito y donde, por consecuencia, el maestro tiene que batallar sin cesar con la incertidumbre, los dilemas y hasta con la eventualidad del fracaso.

Es una realidad que el maestro tiene que aprender a sobrellevar los factores contingentes e independientes a su control que afectan el trabajo cotidiano. Dentro de la complejidad de la práctica pedagógica, continúa Perrenoud, el maestro se enfrenta constantemente a contradicciones que le son imposibles de superar de una vez por todas. Así, son preguntas frecuentes las siguientes: ¿Debo avanzar en el programa o responder a las necesidades de mis alumnos? ¿Debo respetar la identidad de cada estudiante o debo transformarla? ¿Debo privilegiar las necesidades del individuo o las de la sociedad? ¿Debo desarrollar la autonomía o el conformismo? ¿Debo implicarme personalmente en las relaciones escolares o mantenerme en la neutralidad tanto como sea posible? ¿Debo ser impositivo para ser eficaz o negociar largamente para conseguir adeptos? ¿Debo sacrificar el futuro o el presente? ¿Debo poner el énfasis en los saberes, los métodos, la instrucción, los valores o la socialización? ¿Debo promover la competencia o la cooperación? ¿Debo querer a todos los estudiantes o dejar que hablen sus simpatías y antipatías?

⁹ GAUTHIER, *op. cit.*, p.211.

El proceso de enseñanza en nuestras escuelas comporta, según Doyle,¹⁰ seis características generales que demuestran de manera inequívoca la complejidad del trabajo docente. La primera es la multidimensionalidad, que hace referencia a la cantidad de eventos y tareas diversas que se cumplen en las clases; la segunda, es la simultaneidad que se refiere al hecho de que estas dimensiones suceden al mismo tiempo; la tercera, es la inmediatez que hace referencia a la rapidez y al ritmo con que se desarrollan; la cuarta, es lo imprevisible vinculado a lo inesperado de los eventos; la quinta, es la visibilidad que subraya la dimensión pública del gesto de los maestros frente a sus alumnos; la sexta, es la historicidad que representa el impacto de este gesto sobre los eventos venideros en la clase.

No obstante este carácter contingente del trabajo docente, el maestro no se encuentra jamás proyectado en una situación absolutamente desconocida. Existe siempre una base sobre la cual se puede interpretar lo que se encuentra al exterior de los paradigmas establecidos, simplemente porque estamos situados en un cierto lugar que es familiar. Así, cualquiera que sea el paradigma que inventemos, éste no existirá absolutamente sin precedente.¹¹ Según Van der Maren,¹² el trabajo docente, a pesar de sus contingencias, se caracteriza por ciertos rasgos comunes:

La presencia de una persona adulta poseyendo algún tipo de saberes, que entra en contactos regulares con un grupo de alumnos persiguiendo el objetivo de aprender y cuya presencia en los encuentros es obligatoria para enseñarles un contenido socialmente dado por una serie de decisiones tomadas en situación de urgencia.

Ya sea más común que diverso o más diverso que común, el trabajo docente no deja de ser una tarea compleja que, como se argumentó anteriormente, no puede tratárselo desde el paradigma de la simplicidad. En su lugar, la formación docente debería estar comprometida con esa complejidad de la práctica educativa que acabamos de esbozar. Para ello, lo más importante será que cambiemos nuestra concepción simplista de la formación docente y la redefinamos desde una perspectiva holista que tome en cuenta todas y cada una de las dimensiones que la determinan y en las cuales existe.

La formación docente también sería favorecida si, al llevarse a cabo, se tuviera una visión problemática y crítica del conocimiento, lo que implicaría reconocerlo como provisional, plural y, hasta cierto punto, incierto, porque no hay conocimiento que no

¹⁰ GAUTHIER, *op. cit.*

¹¹ *Idem.*

¹² GAUTHIER, *op. cit.* p. 213.

esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión. Este conocimiento, en tanto que traducción y reconstrucción, implica la interpretación, lo que introduce el riesgo de error al interior de la subjetividad.¹³ El conocimiento complejo exige procesos de búsqueda, de indagación, de invención, de creación, porque se acepta que todo conocimiento es problemático y discutible y que, por tanto, puede ser susceptible de ser repensado e interpretado en el momento de la transmisión.¹⁴

Por otra parte, desde una perspectiva simplista del conocimiento, éste es visto como el espejo de las cosas o del mundo exterior y, por consecuencia, del interior de la formación docente, el conocimiento se transmite a los maestros de manera dogmática, como si los conocimientos fueran verdades absolutas, únicas y para siempre, sin permitir, además, la posibilidad de repensarlo. En estos términos, otra de las consecuencias de la perspectiva simplista, es que genera una inadecuación grave entre nuestros saberes desarticulados y la realidad en la cual existen los problemas, que son cada vez más multidimensionales, transversales y multidisciplinarios. El pensamiento complejo invita a trascender la linealidad del pensamiento y adoptar un enfoque holístico, si se concibe que el conocimiento de las partes está en el todo y que el conocimiento del todo está en las partes, es decir, podremos conocer mejor las partes a partir del todo y conocer mejor el todo a partir de las partes, cuidando siempre que ambos procedimientos tengan lugar en un mismo movimiento productor de conocimientos.¹⁵ Las ciencias, en el paradigma simplista, obedecen al principio de reducción, en donde se disminuye el conocimiento del todo, por el conocimiento de sus partes, como si la organización de un todo no produjese cualidades o propiedades nuevas, con las partes consideradas aisladamente. Esto conduce a reducir lo complejo a lo simple. De este modo, la incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado, atrofia la disposición mental natural para contextualizar y globalizar. La inteligencia parcelada, rompe lo complejo del mundo en fragmentos, y destruye las posibilidades de comprensión y de reflexión. Por esta razón, entre más multidimensionales se hacen los problemas, mayor imposibilidad hay para pensar en su multidimensionalidad. Entre más planetarios se vuelvan los problemas, más impensables son.¹⁶

Ante la incapacidad de organizar de la mejor manera el saber disperso, y ante la nueva exigencia de intervenir globalmente, estos problemas que, como ya decíamos, son cada vez más planetarios o multidimensionales, el paradigma de la complejidad

¹³ MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Paris, 1999, p. 5.

¹⁴ ARNAUS, *op. cit.*, p. 613.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ MORIN, 1999, *op. cit.*

opta por la transdisciplinariedad, como una nueva forma de organizar y abordar el conocimiento. A la cual se le concibe como el esfuerzo investigativo que persigue obtener *cuotas de saber* análogas, sobre diferentes objetos de estudio disciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios, articulándolos de manera tal, que vayan conformando un corpus de conocimientos que trasciende cualquiera de dichas disciplinas.¹⁷ La formación de los maestros, concebida desde la transdisciplinariedad, tendría que ser un proceso de adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, que ayuden a los maestros a comprender y a explicar los objetos de estudio que son propios del trabajo docente; proceso donde las disciplinas estén al servicio de la comprensión de dichos objetos, evitando que, como hasta ahora, se tengan que subordinar los objetos a las disciplinas, las cuales tratan de explicar los objetos de manera aislada y desarticulada. De este modo, en la transdisciplinariedad, la formación docente se centra en el conocimiento de los objetos propios de la profesión, y no en los códigos de cada disciplina que los abordan. Sin embargo, el hecho de que los objetos ocupen ahora el eje o centro que antes ocupaban las disciplinas, no quiere decir, en ningún momento, que la transdisciplinariedad elimine a las disciplinas. A lo que sí pone fin, son a los enfoques disciplinarios, es decir, al abordaje del conocimiento a partir de disciplinas aisladas; y esto es así, porque desde la perspectiva de la complejidad, se considera que las disciplinas desarticuladas no pueden aportar un conocimiento totalizador sobre los objetos o fenómenos en estudio.

Por otra parte, formar en la globalidad significa formar a las personas en su integridad y no únicamente en su intelecto.

La única y verdadera globalización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.¹⁸

Si pretendemos que la formación de los maestros contribuya a hacer de la educación el punto de apoyo para formar a los nuevos ciudadanos planetarios del futuro, no debería mantenerse al margen de la comprensión, de la solidaridad intelectual y moral. Ha sido un error, según Morin, considerar que la racionalidad, aun cuando ha contribuido al progreso de la humanidad, disponga de un poder supremo, ya que la racionalidad no dispone pues del poder supremo es frágil, puede ser dominada, sumergida, incluso esclavizada por la afectividad o la impulsividad.¹⁹

¹⁷ MORIN, 1995, 1999, *op. cit.*

¹⁸ MORIN, *op. cit.*, 1999, p. 52

¹⁹ *Idem.* p. 24.

El trabajo docente más allá del campo cognitivo: la ética colectiva

Como ya lo hemos argumentado, el trabajo docente, en su complejidad, requiere de un número importante de competencias por parte del maestro, que van más allá del ámbito del conocimiento y la racionalidad. Por tal razón, en su formación, los maestros deben también aprender a hacerle frente a esos aspectos que rebasan el campo cognitivo. Me refiero, fundamentalmente, a los campos de la afectividad y la ética. Tal como lo señala Jeffrey:

La enseñanza está atravesada, por todas partes, de aspectos éticos. Sin embargo, los maestros tienen pocas ocasiones de discutir el sentido moral de sus actos profesionales. En la clase dirigen valores y normas morales, frecuentemente bajo un modo implícito.²⁰

En su formación, agrega Jeffrey, los maestros deberían de identificar y hacer explícitos los valores y las normas morales, que movilizan en su trabajo, así como elaborar un cuadro de referencia ético, como una forma de apoyo para tomar las mejores decisiones, con la exigencia de sus funciones escolares. Un proyecto educativo donde se pretende la transformación de los estudiantes, está en dependencia directa de la ética, al menos, por dos razones: por una parte, exige del maestro el desarrollo de la humanidad de los alumnos, y por otra, implica para todo alumno recibir de la sociedad los medios para formar parte de la humanidad.²¹ El maestro mismo es un representante de la humanidad deseada por los alumnos, de ahí que se le pida al maestro ser un modelo para sus alumnos y para la sociedad.

Lo ideal sería que los maestros mismos discutieran las reglas morales existentes de la profesión y que reformularan aquéllas que así lo ameriten, siempre orientados por la ética colectiva del equipo docente. Igualmente, en colectivo, es conveniente que los maestros creen sus propios códigos de ética frente a situaciones que, por su naturaleza singular, inhabitual o circunstancial, dificulta a los maestros llevar a cabo una intervención adecuada. Es decir, dada la complejidad de su práctica por la diversidad cultural y la pluralidad de individuos y contextos, es recomendable que los maestros aprendan a crear, de manera consensuada, las normas éticas que los apoyen en la toma de decisiones dentro de la variabilidad de su práctica cotidiana.

²⁰ JEFFREY, D. "Éthique et profession enseignante", en D. Birón, M. Cividini, Desbiens, J.F. (Eds.). *La profession enseignante au temps de réformes*. Éditions du CPR. Montreal, Canadá, 2003, p. 377.

²¹ WUNDERBERGER, citado por Jeffrey, *op. cit.*

El paradigma de la complejidad enfatiza, por otra parte, la necesidad de ubicar las informaciones y los elementos en su contexto, para que adquieran sentido. De hecho, cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente. Partiendo de esta idea, lo que agrava la dificultad de conocer nuestro mundo, es el modo de pensamiento lineal y unilateral que ha atrofiado la aptitud de contextualizar y globalizar la realidad que pretendemos conocer.²² Bastien,²³ agrega que *la contextualización es una condición esencial de la eficacia*. En este sentido, debería plantearse una formación de docentes que incorpore lo problemático y complejo del propio contexto educacional, donde los maestros aprendan a enfrentarse a estilos de trabajo diferentes y a situaciones de práctica no uniformizadas, sino diferenciadas por la naturaleza y espontaneidad, que le imprimen las problemáticas particulares de los diversos contextos de formación y del ejercicio profesional. No debería perderse de vista que lo vivido y experimentado en el aula, la escuela y la comunidad configura también el proceso de formación de los maestros.

Una vía prometedora: la profesionalización

Respecto al segundo elemento considerado en esta disertación sobre la formación docente, abordaré brevemente el discurso actual de la profesionalización de los maestros al interior de las reformas educativas. Como acabamos de verlo, a la luz del paradigma de la complejidad, la enseñanza y el aprendizaje atraviesan por una crisis que es urgente superar. En el marco de las reformas educativas en el mundo, también se insiste en que la escuela no está cumpliendo de la mejor manera su cometido. En Estados Unidos, por ejemplo, el Grupo Holmes²⁴ y Clifford y Guthrie,²⁵ han expresado su inquietud a propósito de la formación de los maestros. Reprochan a las facultades de educación que no estén formando adecuadamente a los maestros, para satisfacer las necesidades educativas del futuro. Se les acusa, efectivamente, de una visión demasiado fragmentada para estudiar la realidad educativa, estudio que se realiza a través de un grupo de disciplinas aisladas y desarticuladas. Además, el trabajo de los maestros está desvalorizado socialmente y, peor aún, el trabajo docente está desvalorizado para los maestros mismos, lo que genera un deterioro en su identidad profesional. Es necesario entonces revalorizar el trabajo docente. Según Bourgeois,²⁶

²² MORIN, 1999, *op. cit.*

²³ BASTIEN, citado por Morin, 1999, *op. cit.*

²⁴ HOLMES GROUP. *Tomorrows teacher: A Report of the Holmes Group*. Holmes Group. Michigan, 1986.

²⁵ CLIFFORD, G. y GUTHRIE, J. (Eds.) *A brief professional education*. The University of Chigago Press. Chicago, 1988.

²⁶ BOURGEOIS, E. "La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement". Commission communautaire française. *Recherche en education théorie et pratique*, no. 6, s.l., 1990.

tal revalorización podría lograrse mediante una recalificación y reconversión de la profesión, así como mediante la emergencia de una nueva identidad profesional de los maestros. Indudablemente que dicha desvalorización existe, y según el punto de vista de otros autores como Gauthier, Tardif, Holmes, etc., ésta no podrá superarse si no se profesionaliza mejor el trabajo docente.

Efectivamente, en la sociología de las profesiones, el trabajo de los maestros está considerado como una semi-profesión, dado que presenta las características principales de ésta: un trabajo dependiente de organizaciones burocráticas, una fuerte proporción de mujeres, y un gran número de miembros.²⁷ Pero, entonces, ¿Cuáles son las características de una verdadera profesión? Según Sarramona,²⁸ se entiende por profesión *aquel conjunto de actividades específicas que, fundamentadas en conocimientos científicos y técnicos, se aplica a la resolución de problemas sociales*. De este modo, la profesión no consiste tanto en una lista precisa de rasgos que cumple un trabajo de forma fija e inmutable, sino un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para el logro de una serie de objetivos²⁹. Según Lemosse,³⁰ la enseñanza, para ser considerada como una verdadera profesión, debe reunir las siguientes características:

- a. ser una actividad intelectual que comprometa la responsabilidad de quien la ejerce,
- b. ser una actividad compleja, de naturaleza no rutinaria, mecánica o repetitiva, c. ser, sin embargo, práctica porque se define como el ejercicio de un arte más que como una actividad teórica y especulativa, d. su dominio se logra al término de una larga formación, e. el grupo que ejerce esta actividad se rige por una fuerte organización y una gran cohesión internas, f. Se trata de una actividad de naturaleza altruista que ofrece un servicio a la sociedad.

Desde esta perspectiva, la enseñanza es concebida como una actividad profesional de alto nivel –a la par de las profesiones liberales– que reposa sobre una base sólida de conocimientos y que está fuertemente articulada e integrada a la práctica profesional³¹ Ahora, para que los maestros se asemejen a los ejercitantes de otras profesiones consideradas más científicas, más próximas a los medios universitarios y me-

²⁷ ETZIONE, A. *The semi-professions and their organizations. Teacher, nurses, social workers*. Free Press. Nueva York, 1967.

²⁸ SARRAMONA, D. J., Noguera, J., Vera, J. “¿Qué es ser profesional docente?”, en *Teoría de la Educación*. Vol. 10. S.I., 1998, p. 5

²⁹ IMBERNON citado por Sarramona, *op. cit.*

³⁰ LEMOSSE, M. “Le *professionnalisme* des enseignants: le point de vue anglais”. *Recherche et formation*, no. 6. S.I., 1989, p. 57.

³¹ TARDIF, *op. cit.*

por remuneradas, el maestro debe ser percibido como un *clínico del aprendizaje*, capaz de resolver los problemas de aprendizaje de sus estudiantes. Se espera que este nuevo maestro sea un diplomado de alto nivel, capaz de dominar saberes teóricos, basados en las ciencias humanas, los cuales se encuentran en la base de su intervención profesional. Además, en este nuevo modelo, tal como Tardif lo indica, la formación científica o disciplinaria así como la formación cultural o general deben unirse a la formación práctica, la cual se convierte en el marco de referencia obligado de la formación profesional.³²

Lograr tal vinculación es el reto mayor de las reformas actuales, de ahí que los programas de formación estén organizados en función a un nuevo centro de gravedad: el ejercicio de la profesión.³³ Éste, además, constituye el marco de referencia no sólo de la formación inicial, sino de la formación continua y de la investigación educativa.

La práctica profesional ya no es vista entonces como un simple dominio de aplicación de teorías elaboradas exteriormente por los científicos. Se le ve más bien como un espacio original y propicio para la formación, tanto de los futuros docentes como de los maestros en ejercicio. En este sentido, esta nueva concepción de la formación se afianza en una nueva *epistemología de la práctica*, defendida principalmente por Schön,³⁴ Argyris³⁵ y Saint-Arnaud.³⁶ El postulado central de esta epistemología, es que la práctica profesional constituye en sí un espacio autónomo y original de formación, dado que se considera como portadora de determinaciones y restricciones únicas que no se pueden encontrar al exterior de ella y que, sobretodo, no se pueden reproducir arbitrariamente en las universidades o en los laboratorios de investigación. Bajo estos principios, a los maestros y maestras ya no se les considera como simples consumidores y aplicadores de los conocimientos producidos por otros, se les da más bien el status de productores de saberes forjados en el sitio mismo del trabajo cotidiano.³⁷

Bajo este esquema, la nueva concepción de la formación docente sitúa el desarrollo profesional en un *continuum*, donde la formación permanente es considerada tan importante como la formación inicial. Al interior de ese *continuum*, se pretende al-

³² TARDIF, *op. cit.*, p. 32.

³³ *Idem.*

³⁴ SCHON, 1987, *op. cit.*; y *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions logiques. Montreal, 1994.

³⁵ ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Josey-Bass. San Francisco, 1978.

³⁶ SAINT-ARNAUD, Y. *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal. Montreal, 1992.

³⁷ TARDIF, *op. cit.*

³⁸ *Idem.*

ternar, a lo largo de la carrera, fases de trabajo y fases de perfeccionamiento.³⁸ Entonces, dada la complejidad de la tarea educativa y considerando las nuevas exigencias que la profesionalización adjudica a los maestros y maestras, sería muy ingenuo pensar que la formación inicial sea suficiente para que éstos logren su cabal desarrollo profesional. Ante esto, la formación continua referida, representa una vía de formación prometedora.

Paralelamente a la formación continua, el contar con una base sólida de conocimientos formalizados, científicos, propios del campo, es una condición necesaria para que al trabajo docente se le considere como una verdadera profesión. Esa base de conocimientos se refiere al repertorio completo de conocimientos, habilidades, información, actitudes, etc. que los maestros necesitan para hacer frente a sus responsabilidades en la clase. Desgraciadamente, no podemos decir que el trabajo docente cuente ya con dicha base de conocimientos.

La enseñanza no tiene un núcleo sólido de conocimientos especializados, formalizados, sobre los cuales se pueda construir un programa estable tal como lo tiene la medicina, con su base de conocimientos científicos, o el derecho, con sus métodos analíticos.³⁹

Sin una base de conocimientos formalizados, el trabajo docente no puede ser considerado una profesión. Bourdoncle,⁴⁰ es claro en este sentido: *no puede haber una profesión en la ausencia de una base de saberes formales capaces de orientar la práctica*, pero, ¿Cuáles son los saberes, las prácticas, las competencias, las habilidades, las actitudes, etc. que garantizan la eficacia de la enseñanza? ¿Cuál es la naturaleza de esos saberes, habilidades y actitudes? Estas preguntas no han encontrado, hasta ahora, una respuesta satisfactoria. Cuando logren responderse, se habrá logrado seguramente la tan anhelada base de conocimientos que contribuirá a profesionalizar el trabajo docente.

Según Gauthier⁴¹ para especificar estos saberes, es necesario estimular un fuerte movimiento de investigación. La contribución de ésta a la formación inicial será la de proporcionar una base sólida de conocimientos. Para la formación continua, será la de responder a sus necesidades profesionales, así como a las situaciones problemáticas de la práctica cotidiana. Pero, para instalar una cultura de investigación en el sistema educativo se hace necesaria la colaboración entre investigadores y maes-

³⁹ GAUTHIER, op. cit (en donde cita a Bok, y a Gardner).

⁴⁰ *Idem.*, p. 47.

⁴¹ *Idem.*

tros. Se necesita que los investigadores salgan de sus laboratorios, de sus universidades, y vayan directamente sobre el terreno escolar. La producción de conocimientos formalizados ya no es tarea privativa de los investigadores, los maestros también deben participar en ella. Algunos autores van más allá de la simple colaboración, proponiendo, más bien, la formación de maestros investigadores Cole,⁴² Da Cuna,⁴³ Nouvelot-Gueroult,⁴⁴ y Paquay,⁴⁵ De hecho, al maestro profesional se le concibe como un investigador que participa ya sea en proyectos de investigación personales, o asociado con investigadores universitarios. Los maestros deben participar activamente en la creación de esa base de conocimientos a fin de procurar la producción de saberes originales derivados del ejercicio mismo de la profesión. Mientras dicha base no sea creada, el trabajo docente seguirá considerándose como una ocupación más empírica que intelectual y, por lo tanto, una semiprofesión desarrollada por técnicos más que por profesionales.

Por todo lo anterior, no es difícil concluir que la profesionalización no es una empresa solitaria. Requiere de la participación de diversos agentes para que se concrete, pero sobretodo, requiere de una cultura de cooperación entre colegas. Para Bisailón,⁴⁶ la profesionalización es vista como el desarrollo de un *profesionalismo colectivo* caracterizándose, entre otras dimensiones, por la asociación de compañeros al interior de las tareas colectivas así como por la ayuda mutua profesional. Hace falta evolucionar de la gestión individual del aprendizaje de los alumnos hacia una responsabilidad colegiada de dicho aprendizaje; como hace falta evolucionar también de una enseñanza centrada en los contenidos hacia una enseñanza orientada a la adquisición, por parte de los alumnos, de competencias indispensables para su desarrollo integral. La primera exigencia que necesita de la intervención colectiva de profesionales, es la aplicación concreta de un currículum concebido como un todo coherente, equilibrado y pertinente, elaborado, precisamente, bajo la vigilancia de una responsabilidad colectiva.

⁴² COLE, A. "Researcher and teacher: partners in theory building". *Journal of education for teaching*. Vol. 15, no. 3, s.l., 1989.

⁴³ DA CUNHA, R. "Teachers in service education: a proposal for turning teachers into teacher researchers". *International revue of education*, 43 (5-6). S.l., 1997.

⁴⁴ NOUVELOT-GUÉROULT, M. "Un exemple original de cooperation praticiens-chercheurs". *Cahiers pédagogiques*, no. 297, 24-25. S.l., 1991.

⁴⁵ PAQUAY, L. y WAGNER, M. "Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation", en Paquay, L. et al. (eds.). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences ?* De Boeck Université. Paris, 1996.

⁴⁶ BISAILÓN, R. "Pour un professionnalisme collectif", en *Revue de sciences de l'éducation*, vol. XIX, No. 1. S.l., 1993.

⁴⁷ PERRENOUD, P. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmatan. Paris, 1994, p. 186.

En los procesos de formación continua, el trabajo en colectivo también es una condición necesaria. En este sentido, Perrenoud,⁴⁷ considera que la profesionalización *supone una capacidad colectiva de auto-organización de la formación continua, así como su gestión por parte de la corporación*. Se trata entonces de echar a andar una formación continua gestionada por los mismos maestros y en función de sus propias necesidades, lo que que todavía no es común en la formación actual.⁴⁸

Para finalizar este análisis y tratando de recapitular el discurso de la profesionalización, enseguida presento lo que Tardif⁴⁹ consideran una serie de ideales perseguidos por la multireferida profesionalización:

- a.* conceder más poderes a los establecimientos locales y a los actores de la base; *b.* promover una ética profesional en los maestros; *c.* construir, gracias a la investigación, una base de conocimientos; *d.* derribar los muros que separan a los investigadores y los maestros; *e.* valorar la pericia profesional y las prácticas innovadoras; *f.* implantar una evaluación de la enseñanza; *g.* acrecentar la autonomía de los maestros y la gestión colectiva al nivel de la escuela; *h.* introducir nuevos modelos de carrera; *i.* integrar a los padres de familia y a los demás actores sociales; *j.* reducir la burocracia; *k.* elevar el prestigio del trabajo docente.

El reto de las futuras reformas en educación será entonces, concretizar todas estas aspiraciones, garantizando siempre la profesionalización del trabajo docente en las escuelas.

A manera de conclusión

El logro de estos ideales no depende solamente del trabajo de los maestros. Debemos estar conscientes que muchos de los problemas de la escuela vienen del exterior de ella, los cuales, si bien exigen cambios importantes en los maestros y en los agentes que hacen posible el trabajo educativo, también exigen cambios estructurales que son asunto de la sociedad en su conjunto y que, por lo tanto, exige un nuevo modelo de organización de la sociedad. Consciente de esto, quiero concluir diciendo que, tal como lo manifiesta Perrenoud, el trabajo docente titubea entre dos futuros posibles: el de la profesionalización o el de la proletarización. En este último caso, la formación

⁴⁸ FIGUEROA, L. "Démarche alternative de formation continue des enseignantes et enseignants du primaire en contexte de travail au Mexique". (tèse de doctorado). Presses de l'Université Laval du Québec. Québec, Canadá, 2005.

⁴⁹ TARDIF, M., Lessard, C. y Gauthier, C. (Dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Presses Universitaires de France. Paris, 1998.

continuará preparando ejecutantes dóciles de contenidos y modelos didácticos pensados por otros. Por el contrario, el modelo de la profesionalización, más que ofrecer respuestas y soluciones elaboradas, la formación preparará a los futuros maestros, para plantearse preguntas y para identificar y resolver problemas, otorgándoles las competencias metodológicas para enseñar. Pero, sobretodo, para reflexionar sobre su práctica y transformarla satisfactoriamente. Esta última opción, debiera formar parte de nuestros objetivos y retos como profesionales de la educación.▲

Bibliografía

- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Josey-Bass. San Francisco, California, 1978.
- ARNAUS, R. “La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa”, en: A. Pérez Gómez, J. Barquin Ruiz, y J.F. Angulo Rasco (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Madrid, 1999.
- BISAILLÓN, R. “Pour un professionnalisme collectif”. *Revue de sciences de l'éducation*, vol. XIX, No. 1. S.l., 1993.
- BOURGEOIS, E. “La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement”. Commission communautaire française. *Recherche en éducation théorie et pratique*, no. 6, s.l., 1990.
- CLIFFORD, G. y GUTHRIE, J. (Eds.) *A brief professional education*. The University of Chicago Press. Chicago, 1988.
- COLE, A. “Researcher and teacher: partners in theory building”. *Journal of education for teaching*. Vol. 15, no. 3, s.l., 1989.
- DA CUNHA, R. “Teachers in service education: a proposal for turning teachers into teacher researchers”. *International revue of education*, 43 (5-6). S.l., 1997.
- ETZIONE, A. *The semi-professions and their organizations. Teacher, nurses, social workers*. Free Press. Nueva York, 1967.
- FIGUEROA, L. “Démarche alternative de formation continue des enseignantes et enseignants du primaire en contexte de travail au Mexique”. (tèse de doctorado). Presses de l'Université Laval du Québec. Québec, Canadá, 2005.
- GAUTHIER, C. Desbien, et. al. *Pour une théorie de la pédagogie*. Presses de l'Université Laval du Québec. Québec, 1977.
- HOLMES GROUP. *Tomorrows teacher: A Report of the Holmes Group*. Holmes Group. East Lansing, Michigan, 1986.
- JEFFREY, D. “Éthique et profession enseignante”, en D. Birón, M. Cividini, Desbiens, J.F. (Eds.). *La profession enseignante au temps de réformes*. Éditions du CPR. Montreal, Canadá, 2003.
- LANG, V. “Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation”, en *Recherche et formation*, no. 23. Francia, 1996.
- LEMOSSÉ, M. “Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais”. *Recherche et formation*, no. 6. S.l., 1989.
- MORIN, E. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona, 1995.
— *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Paris, 1999.
- NOUVELOT-GUÉROULT, M. “Un exemple original de cooperation praticiens-chercheurs”. *Cahiers pédagogiques*, no. 297, 24-25. S.l., 1991.
- PAQUAY, L. y WAGNER, M. “Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation”, en Paquay, L. et al. (eds.). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences ?* De Boeck Université. Paris, 1996.
- PERRENOUD, P. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmatan. Paris, 1994.
- SAINT-ARNAUD, Y. *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal. Montreal, Canadá,

1992

- SARRAMONA, D. J., Noguera, J., Vera, J. “¿Qué es ser profesional docente?” *Teoría de la Educación*. Vol. 10. S.I., 1998.
- SCHON, D. *Educating the reflexif practitioner: how professionals think in act ion*. Harper Collins. Londres, 1987.
- SCHON, D. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions logiques. Montreal, Canadá, 1994.
- TARDIF, M., Lessard, C. y Gauthier, C. (Dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Presses Universitaires de France. Paris, 1998.
- TARDIFF, M., Figueroa, L., y Cividini, M. “La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza”, en *Propuesta Pedagógica*. n. 9, FLACSO. Buenos Aires, 2000.