

## EL OFICIO DOCENTE. DESAFIOS ACTUALES

MTER ANA MARÍA CORTI (1)

### **Resumen**

El oficio docente actual se ve afectado por una serie de aspectos, algunos propios del sistema educativo y otros derivados de un cambio de época. En este trabajo se describen aquellas características que configuran ejes de debate sobre los cuales pensar el cambio requerido.

### **Abstract**

*The current teaching office is affected by a number of aspects, some of the educational system and other derivatives of a new era. In this paper we describe the characteristics that set discussion topics on which to think the change required*

### **Palabras claves**

Oficio docente – autoridad pedagógica- cambio de época – desinstitucionalización

### **Keywords**

*Teaching profession - teaching authority-changing times - deinstitutionalization*

---

El oficio docente ha transitado una serie de reformas, algunas derivadas de las políticas educativas implementadas y otras, producidas por los cambios de época.

En relación con los primeros, durante las últimas décadas, los países de la región han impulsado una amplia gama de políticas y reformas tendientes a aumentar la calidad de la educación centradas en el docente y en recuperar el valor de la escuela.

En cuanto al docente, si bien en muchos casos las orientaciones han sido semejantes, su éxito y, en términos más generales, la centralidad otorgada al mismo ha variado considerablemente. Mientras que algunos países han consolidado la profesionalización y mantenido la orientación básica de sus políticas durante largos períodos, creando así un entorno predecible y estable, otros, entre ellos la Argentina, han experimentado cambios frecuentes en las políticas que aplicaron sembrando incertidumbre y desgano en las comunidades docentes.

(1) Docente investigador Universidad Nacional de San Luis. Magíster en Sociología con orientación en Educación. Especializada en Organización y Administración de Sistemas Educativos. Análisis Institucional y Organizacional. Miembro del sistema de CyT. Evaluadora Nacional.

En cuanto a la escuela, este efecto se complementa con las formas cristalizadas de escolarización vs la diversidad de información disponible. Las formas tradicionales de enseñar se ven ahora requeridas de cambio porque la sociedad y los alumnos han cambiado; se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación son otros; pese a ello la forma de organizar la enseñanza se mantiene prácticamente inalterable. Si un viejo educador volviera a la escuela podría reconocer en la modalidad de trabajo similitudes muy grandes con estilos de hace muchos años atrás.

Dicho esto, en el contexto actual se observa que existe:

- Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia.
- Escasos estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera.
- A esto se agrega condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos.
- Maestros y profesores mal preparados para hacer frente a la complejidad del rol actual y sin un perfeccionamiento masivo mediante la formación continua.
- Una gestión institucional y una evaluación de los docentes que no ha actuado, en general, como mecanismo básico de mejora de los sistemas escolares.

En este sentido, si bien los diagnósticos coinciden en señalar estos desajustes no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica.

Algunos desafíos políticos que tienen que ver con este primer campo problemático son:

1. Los cambios en la estructura y contenidos de la formación docente inicial.
2. El control de la calidad de la formación que se imparte.
3. El reordenamiento de la oferta de instituciones formadoras de profesores

Complementados por al menos tres elementos:

4. la existencia de condiciones laborales adecuadas;
5. una formación inicial y continua que garantice la actualización permanente y de calidad,
- 6 y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica mediante una reflexión situada y colaborativa

Sin embargo, se advierte que en las últimas dos décadas las políticas de reforma educativa focalizaron excesivamente en el denominado “factor docente”. Esto produjo una serie de discursos y programas, cuyos rasgos más salientes han sido:

- La hiper-responsabilización de los docentes por los cambios a lograr que condujo a la sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y con recursos escasos.
- La desautorización de los docentes como agentes legítimos y responsables de la tarea de transmisión cultural al ubicarlos en el lugar del no-saber y sujetos del déficit.
- El predominio de una “lógica instrumental” de la capacitación que limita su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo

Esta constatación nos lleva a incorporar otros aspectos que consideramos fundamentales a la hora de complementar la mirada sobre el cambio requerido en relación a los desafíos actuales, aspectos que entendemos condicionan el escenario de actuación.

### ✓ **EL cambio de época y la función de la escuela**

La diversidad actual, configura un espacio social fragmentado que confronta la mirada de la singularidad escolar tanto en sus formas como en sus demandas. Hoy, a la escuela se le demandan demasiadas cosas. Se le pide que enseñe de manera motivante cada vez mas contenidos que sean útiles /aplicables; que contenga y que cuide; que acompañe a las familias; que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social. Todo ello de la mano de un docente que cubra de forma ajustada con los requerimientos.

Estas nuevas demandas tienen que ver con nuevos tiempos. La escuela ya no puede ser considerada una institución única y monolítica; Lo que tenemos son múltiples y diversas escuelas, enclavadas en las más disímiles “escenarios y geografías”, pertenecientes a los más variados “paisajes”, transitadas y/o habitadas, inclusoras o exclusoras, amigables o violentas; habitadas o resistidas. Por otra parte, ellas –en tanto instituciones sociales– no quedan al margen ni mucho menos exentas de la complejidad, la incertidumbre, los fenómenos de desigualdad, las más diversas problemáticas sociales, en las cuales participan sus miembros, docentes, padres y alumnos. En las instituciones educativas y en las aulas repercute lo que ocurre en la sociedad, en cada comunidad y en las familias.

Por eso, para pensar el oficio docente se debe acceder al conocimiento y a la comprensión de lo que ocurre en ellas y alrededor de ellas. Como propone Tenti Fanfani (2008), explorar el afuera de la escuelas para buscar las claves que nos permitan entender lo que pasa en su interior (Ferreyra, 2010) y así poder comprender el desafío de pensar el oficio de enseñar.

La escuela nació para resguardar y transmitir el saber, pero este mandato, esta idea de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura, se volvió en el contexto de la modernidad líquida problemático al punto de perder legitimación entre quienes esperan soluciones urgentes a los problemas actuales.

¿Cómo lograr estabilidad intergeneracional en la cultura de adultos a jóvenes?  
¿Cómo evitar que esa transmisión sea legítima entre las turbulencias a que están sometidas hoy, amplias capas de la población?

Un estudioso de las nuevas alfabetizaciones, Gunther Kress, dice algo similar en relación con lo que se le pide a la escuela que enseñe: "En un mundo de inestabilidad, la reproducción ya no es un tema que preocupe: lo que se requiere ahora es la habilidad para valorar lo que se necesita ahora, en esta situación, para estas condiciones, estos propósitos, este público concreto, todo lo cual será configurado de forma diferente a como se configure la siguiente tarea." (Kress, 2005:68-69). De allí que la reproducción cultural como legado se convierte en poco efectiva y por ende pierda relevancia y valoración la transmisión escolar.

Este quiebre de sentido respecto al conocimiento a transmitir nos obliga a interrogarnos sobre la autoridad pedagógica del docente y considerar que también el discurso sobre el docente o el genérico "los docentes" está, tal como señalan Tedesco y Fanfani (2002, p. 3), "plagado de peligros" y es propenso a caer en lugares comunes. En primer término, señalan los autores, se trata de una categoría social históricamente construida con fuerte legitimación, pero que hoy está en declinación.

Al respecto, en la conformación del rol, la trayectoria del docente de secundaria, se aparta del maestro. Este tramo de escolaridad sólo se terminó de constituir como un espacio diferenciado de la educación superior a finales de fines del siglo XIX y principios del XX. Hasta entonces, sus profesores eran universitarios o clérigos cuya designación variaba de acuerdo a la institución. En general, debían tener una "licencia para enseñar" expedida por las universidades y autorizada indirectamente por el Papado.

A partir de la diferenciación del nivel secundario en relación a las universidades, puede decirse que surgieron dos modelos para el profesorado: el de funcionario de Estado,

y el de profesional de la enseñanza. En Argentina, y en general en Latinoamérica, existió una estrecha asociación entre el profesorado y la construcción de los Estados nacionales, y si bien fue diferente para la docencia primaria y para los profesores secundarios, ambos estamentos fueron concebidos como actores fundamentales de la conformación de una ciudadanía nacional. Aspecto a todas luces declinante en el actual escenario, en donde la fragmentación social y cultural han distanciado la condición formal de la ciudadanía con la real. Con el consiguiente declinar del Estado, la escuela declina también su condición de garante de inclusión social y cívica.

### ✓ **El cambio en los sujetos**

Si bien estos modelos identitarios conforman la trama histórica del rol, los sujetos que “los portan” difieren notablemente en sus biografías personales y profesionales, en sus identidades, mentalidades y prácticas.

En este sentido, también el concepto de sujeto educativo ha venido a reclamar que lo consideremos desde una perspectiva plural, y en distintos sentidos. Así, la mirada tradicional que considera a los estudiantes como únicos depositarios del aprendizaje ha de ser superada por otra que incluya a los docentes como parte del sujeto educativo. Realidades, escuelas, situaciones, escenarios, paisajes, geografías, la diversidad de los sujetos, de sus condiciones y situaciones vitales; de sus prácticas, de sus contextos; de sus anhelos, desvelos y necesidades; de sus carencias y de sus bienes (materiales y simbólicos).

Las variables individuales (motivación, actitud, background educacional, coeficiente intelectual, autoestima, diseño de plan de vida) son responsables de gran parte de los éxitos o fracasos en la educación en general.

Sin embargo, estas variables están jugando en relación estrecha con el contexto. Una parte significativa está mediada por la estructura de oportunidades que tienen, en la sociedad, los sectores sociales.

La estructura de oportunidades, en términos de Robert Merton, o de oportunidades de vida en la terminología Weberiana, se encuentra determinada por los factores de acceso a la educación, por cuanto en ella se espera la obtención de competencias y calificaciones que se asocian con los beneficios en los mercados de trabajo y en los perfiles trazados por la estratificación social (Atría, 2004). Dicho esto entonces, debiéramos apostar a que la

escuela, y los docentes como actores claves, podamos encontrar la manera de ampliar la democracia social a través de procesos que garanticen calidad de aprendizajes para todos.

Como sintetiza Birgin (2006): “La verdad es que la escena escolar no es la misma, ni en términos de adultos, ni en términos de jóvenes, ni de lo que hablan, viven, o lo que pueden producir”. Nuestros estudiantes no son los mismos. En el modelo tradicional, se los consideraba sujetos pasivos que recibían de manera dócil “nuestra instrucción”. Hoy aparecen ante nosotros activos, inquietos, capaces de discutir, de argumentar, de dar razones, de exigir atención...; sujetos sensibilizados, además, por otros acontecimientos y posibilidades, según su ámbito social de procedencia y actuación: algunos, a partir de un simple click con el mouse pueden acercarse a noticias e imágenes de lugares distantes; otros, son plenamente capaces de negociar el precio de los cartones recogidos con sus padres en el trabajo cotidiano.

Al respecto Dussel (2006) complementa diciendo en relación con la escena escolar, “aunque los edificios sean, en algunos casos, los mismos, la disposición de los cuerpos, las tecnologías y los saberes son bastante diferentes”. Es así como, ante estas nuevas situaciones y diversidad de escenarios, vale la pena preguntarse: ¿dónde y cómo se ubican los docentes?; ¿cuál es su rol?; ¿qué docentes requiere esta nueva situación educativa?; ¿qué características ha de tener la formación –tanto inicial como continua– de formadores? ¿Cuáles son los problemas y cuáles los dispositivos y estrategias que han de construirse y/o fortalecerse para darles respuestas? Cuáles son las modalidades y estilos institucionales? ¿Cuáles las culturas de trabajo? La escuela, principalmente la secundaria, concentra su esfuerzo en el salón de clases, y en la individualidad del docente ¿Cómo podemos construir una escuela inclusiva desde esa perspectiva?

Al decir de Giddens ““Donde quiera que miremos, vemos instituciones que parecen iguales desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son, El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado -y esto está ocurriendo no sólo en Estados Unidos, Gran Bretaña o Francia sino prácticamente en todas partes-. Son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir.” (Giddens, 2000:30)

Para Giddens, la escuela es una de estas instituciones-cascarón que no sabe cómo hacer frente a las transformaciones de las relaciones de autoridad, a la emergencia de nuevas subjetividades y a las nuevas formas de producción y circulación de los saberes.

Si no hay más legitimidades garantizadas para las instituciones, porque la idea misma de transmisión y del largo plazo aparece en crisis, lo que parece quedar son instituciones que deben arreglárselas como puedan o quieran, docentes quejándose de que los chicos ya no vienen como antes, adultos abdicando de su autoridad ante el cuestionamiento, y en algunos casos, escuelas que se sienten como una última tribu que defiende los valores humanistas que ya nadie defiende en la sociedad, y que se vinculan con sospecha y enojo con la sociedad que las rodea (Dubet, 2004).

### ✓ Declive de las instituciones e individualismo del auto-diseño

Estos nuevos territorios con demandas nuevas tienen que ver con nuevos tiempos. Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos como "modernidad líquida" (Bauman, 2002), en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso.

Además en "este lado del mundo" la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis, a la exclusión. El "declive de las instituciones" (Dubet, 2002) que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que organizaban ese largo plazo más estable y duradero, implicó un desamparo, un estado de anomia y aumentó la incertidumbre.

François Dubet en su trabajo *El declive de la institución* (2006), plantea la progresiva corrosión y entrada en crisis del modelo de socialización moderno, encargado de producir un tipo particular de sujeto, y lo caracteriza como un proceso institucional; lo cual significó una mediación entre valores universales e individuos particulares y una inculcación de normas que estructuraron la individualidad y que, simultáneamente, permitieron su autonomía y libertad, en base a la certeza que garantizaba el orden legitimado por la norma (Dubet, F., 2006: 22).

Este proceso sin embargo, ha ido declinando al mismo tiempo que lo hicieron, los marcos legales y las instituciones. Mientras que en el siglo XIX se priorizaba la "búsqueda del yo" interior, en una mirada hacia uno mismo, y el siglo XX fue el siglo del narcisismo (Lasch, 1999), ahora estamos pasando a una época del individualismo del auto-diseño, del trabajo permanente y sostenido para convertir a la propia existencia en un objeto estético original y creativo, una recreación sin fin, en un movimiento continuo sobre sí mismo (Sloterdijk, 2005:15).

Se promueve un trabajo activo y práctico en el cual los individuos diseñan sus vidas cotidianas, no ya en nombre de una ética protestante del esfuerzo, sino en el de los placeres y satisfacciones. (Himanen, 2002).

Las ideas pedagógicas de autonomía, creatividad e independencia, una vez plenamente desarrolladas, corren el riesgo de convertimos en esclavos de nuestra autonomía (Walkerdine, 1996; Meirieu, 2002), en depositar sobre nuestras espaldas la tarea y la responsabilidad de construir nuestro éxito, o, lo que es más probable, de soportar y explicar nuestro fracaso. El individualismo del auto-diseño se configura así como un nuevo patrón que vuelve mucho más difícil establecer lazos colectivos, formas de autoridad tradicionales, y pautas de transmisión culturales más estables y duraderas ( Dussell 2006 pp 6)

Este repliegue a la vida individual, configura un proceso de desinstitucionalización al dejar de lado aspectos de solidaridad, bien común y cooperación que articulaban “el nosotros” como unidad básica de la vida en común. De ahí que la escuela, como así también otras instituciones como la familia y la iglesia declinen en su papel integrador y concomitantemente lo hagan las figuras de quienes representaban la autoridad, el docente, los padres, etc.

#### ✓ **El enfoque instrumental unido a estrategias educativas sin mediación**

El avance de la incorporación de máquinas en las escuelas, complementado con el modelo de escuelas digitales, suele estar asociado al impulso de estrategias educativas sin mediación.

Ello parte del reconocimiento del quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones, lo que ha llevado a una puesta en cuestión de la misma acción de transmisión. En los debates pedagógicos, no es casual que esta crisis haya coincidido con el auge del constructivismo "natural" que postula que el sujeto aprende solo y que el papel del maestro/adulto es guiarlo o facilitar ese proceso. En sus versiones extremas, pareciera que no hay nada que transmitir, porque el sujeto aprenderá por su cuenta lo que debe aprender. (Dussell 2006)

Neil Postman, augura condiciones de accesibilidad inmediata a la información y postula el fin de la mediación adulta. Se presupone que habrá un fin de la docencia, que la escuela será reemplazada por una red informática en la que ya no se transmitan conocimientos sino tan sólo se enseñen estrategias de búsqueda de la información.



Se asume que lo importante es que los estudiantes puedan llegar a saber dónde conseguir la información en Internet, producir materiales instruccionales, y organizar bases de datos; que jerarquicen y organicen la inmensa cantidad de información, sin preguntarse cuestiones sobre quiénes la produjeron, por qué, cómo y qué estatuto de verdad tiene.

Es cierto que estas acciones involucran habilidades cognitivas complejas, pero lo que se considera como conocimiento está reducido a llevar y traer información, una información que está producida por otros, en otros lados, cuya función o cuyo uso no nos compete.

Esta concepción ingenua, pareciera que resta importancia a la reflexión crítica sobre la información, es como si ese llevar y traer datos no involucrara relaciones de autoridad ni jerarquías, que todos tuvieran igual acceso, y que no hubiera mediaciones de saberes adultos en esta interacción.

Sin embargo, ya sea la lecto-escritura, la forma de organizar la información, las cadenas asociativas que se abren con cada nuevo conocimiento, son parte de la transmisión cultural heredada por las nuevas generaciones, implícitas o explícitas en sus modos de interactuar con el mundo.

Por ende es imposible interpretar información sin hacer uso de la tradición cultural en la cual se pretende socializar; y ese proceso requiriere de la mediación de un adulto y de una reflexión crítica que arroje luz sobre el contexto de producción y de circulación de ese saber.

AL respecto dicen Tedesco y Tenti Fanfani (2002) “En las condiciones actuales los agentes pedagógicos no tienen garantizada en la escuela el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad, sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad, que es preciso definir y construir”

### **A modo de reflexión final**

Pocas veces en la historia del oficio docente éste ha enfrentado tantos cambios como los acontecidos en las últimas décadas, algunos sociales y culturales, y por lo tanto externos a los propios sistemas educativos; otros, más específicos.

Entre los primeros, sólo a modo de ejemplo, podrían mencionarse los requerimientos de una formación cada vez más extensa; las mutaciones en las estructuras productivas y del mercado laboral, con efectos en términos de una distribución diferenciada de los recursos económicos; la transformación de las estructuras familiares; la mundialización con sus diversas manifestaciones del pluralismo y la diversidad cultural. Todos cambios y mutaciones de las sociedades, que por momentos adoptan una apariencia caótica y repercuten en forma directa sobre el ejercicio del oficio de enseñar, transformando las condiciones de acceso como el ejercicio y planteando desafíos tanto para la carrera como para la construcción de una identidad.

Pero tampoco son menores los cambios producidos con el desarrollo de los sistemas educativos: grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y diversificados (no sólo en cuanto a sus saberes e intereses culturales sino, principalmente, con relación al valor que le atribuyen a su formación en el sistema educativo); las múltiples influencias de otras agencias socializadoras; la incorporación de nuevas generaciones de docentes al tiempo que se expanden los sistemas, todo en el marco de una redefinición del papel de los estados (principalmente, aunque no de manera exclusiva, a través de los recursos que destinan a la educación) y con el desarrollo de nuevos modos de regulación de los sistemas escolares.

Cambios y mutaciones externos e internos que enmarcan un oficio ineludiblemente atravesado por una responsabilidad ética hacia las nuevas generaciones confrontadas al empobrecimiento de niños y jóvenes, al estallido de los modelos de autoridad, a sociedades que se “dualizan” no sólo en términos económicos sino también en relación con el acceso al conocimiento.

Todos los rasgos señalados, sean éstos externos o internos a los sistemas educativos, permiten afirmar que el trabajo de enseñar representa una actividad compleja y de alto nivel que no siempre es socialmente reconocida y que está siendo reconfigurada en las últimas décadas.

Las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios no sólo en relación con los contenidos que se enseñan, o con los modelos didácticos con que se trabaja en las escuelas, sino también en relación con una redefinición de la tarea de enseñar. La percepción cada vez más generalizada de un deterioro en la calidad de la educación coloca en un lugar de relevancia la necesidad de accionar, de la manera más urgente posible, sobre la calidad de los servicios educativos y la necesidad de profundizar la reforma con acciones integrales. En este sentido, entendemos que urge centrar la tarea en devolver la centralidad pedagógica a la escuela y desplegar el

desarrollo profesional docente con acciones de promoción de la profesionalización, como parte de un proceso integral basado en la mejora.

En suma: la consideración del oficio docente no puede encararse de manera aislada, sino como parte de un paquete de medidas dirigidas a revitalizar la profesión docente en el marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura escolar en sentido amplio.

En ausencia de una visión integral que interprete el cambio de época y la complejidad de los escenarios actuales, la política y el cambio educativo continuarán, como en el pasado, ocasionando más desconcierto, y entorpeciendo en el oficio docente la posibilidad de hacer efectivos incluso esos pequeños ajustes parciales que pretenden instaurar.

## BIBLIOGRAFÍA

BIRGIN, A.(2006). La formación de los docentes: interrogantes y desafíos de nuestro tiempo. Ponencia del Congreso "Los significados de la Educación del Siglo XXI". de [http://weblog.mendoza.edu.ar/m\\_docente/archives/012061.html](http://weblog.mendoza.edu.ar/m_docente/archives/012061.html)

BRASLAVSKY, Cecilia (1999), Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana, Buenos Aires, Santillana

DUBET, F. (2007): El declive y las mutaciones de la institución. En Revista de Antropología Social. Vol. 16, ISSN 1131-558X. Pp.39-66. Universidad Complutense de Madrid, España

DUSSELL, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. Terigi. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI: Buenos Aires.

---- ( 2006) *IMPACTOS DE LOS CAMBIOS EN EL CONTEXTO SOCIAL Y ORGANIZACIONAL DEL OFICIO DOCENTE en* IIPE - UNESCO SEMINARIO INTERNACIONAL LA RENOVACIÓN DEL OFICIO DEL DOCENTE: VOCACION, TRABAJO Y PROFESIÓN EN EL SIGLO XXI Buenos Aires, 9 - 10 Y 11 de noviembre de 2005

FERREYRA, H. (2010). *Construir Futuros Posibles en Tiempos de Bicentenario: El desafío de Aprender a Empezar en las Sociedades del Conocimiento*. Primer Premio Concurso de Ensayos Científicos "Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la Generación del Bicentenario". Universidad Católica de Córdoba: Córdoba.

HARGREAVES, Andy (1999), "Cuatro edades del profesionalismo docente", en Beatrice Avalos y María Eugenia Nordenflycht, La formación de profesores. Perspectiva y experiencias, Santiago de Chile, Aula XXI/ Santillana.

— (1998), "Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente", en A. Birgin, I. Dussel, S. Duschatzky y G. Tiramonti, *La formación docente*, Buenos Aires, Troquel.

KRESS, Gunther (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía

LAHIRE, Bernard (2004), *La. culture des individus. Dissonances culturel/es et distinction de soi*, Paris, Editions de La Découverte.

LASCH, Christopher (1999), *La cultura del narcisismo*, Barcelona, Editorial Andrés Bello.

MEIRIEU, Philippe (2002), *Le pédagogue et les droits de l ´enfant: histoire d'un malentendu? Condé-sur-Noireau*, editions du Tricorne.

MEIRIEU, Philippe (1998) *Frankenstein Educador.* Barcelona, Laertes Psicopedagogía.

MARTIN, Michaela (1999), "The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement", en IIEP Contributions, núm. 32, París, UNESCO

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó: Barcelona.

----- (2006) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* Graó: Barcelona

POSTMAN, Neil (1999) *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro

TEDESCO, J. C. (2006). *Intervención en Foro Hacia un nuevo Proyecto Educativo Nacional* (Senado de la Nación, 17 de mayo de 2006), versión taquigráfica provista por los organizadores del Foro., de [http://www.senado.gov.ar/web/senadores/even.php?id\\_sena=290&iOrden=0&iSe...](http://www.senado.gov.ar/web/senadores/even.php?id_sena=290&iOrden=0&iSe...)

—Y E. TENTI FANFANI (2002). *Nuevos tiempos y Nuevos Docentes*. IIPE: Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana e Inés DUSSEL (1999) "Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en *En los límites de la educación formal: niños y jóvenes de fin de siglo*, ed. por Adriana Puiggrós. Rosario, Homo Sapiens

TENTI FANFANI, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI: Buenos Aires.

---- (2008). Mirar la escuela desde fuera. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. IIPE-Siglo XXI: Buenos Aires.

WALKERDINE, Valerie (1995), "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana", en: Larrosa, Jorge (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, pp. 77-152