

DOCENCIA PROFESIONAL Y SU EJERCICIO. LA PROFESIÓN DE LA DOCENCIA

Beatrice Ávalos Davidson, Ph.D.

División de Educación Superior

Ministerio de Educación

Programa de Fortalecimiento de la

Formación Inicial Docente

Avda. Bulnes 107, Of. 85

Santiago

e-mail: bavalos@chilesat.net

Fonos: 688 3406 /3410

Fax; 696 3545

RESUMEN

Este artículo se centra principalmente en un análisis del concepto de profesión y su aplicación a la docencia. Para ello, se abordan dos elementos principales considerados definitorios de lo que es una profesión. Por una parte, está la base de conocimientos que supone y sus características, y por otra, las reclamaciones de jurisdicción de la profesión en los ámbitos público, legal y organizativo. Entre estos dos focos de atención, se juegan los esfuerzos por cautelar la calidad del ejercicio docente que - se considera - debe ser de responsabilidad de la profesión misma, y las demandas públicas respecto de los niveles de calidad. La segunda parte del artículo se refiere al ejercicio docente y a las limitaciones que sobre la calidad de ese ejercicio provienen tanto de la profesión misma, como de la sociedad en la que la cual se ejerce.

PROFESSIONAL TEACHING AND ITS PRACTICE. THE TEACHING PROFESSION

ABSTRACT

This paper focuses mainly on analysing the concept of the teaching profession in the context of the practice of teaching. To this end, it addresses two major elements deemed to be definitive of what the profession is: on the one hand, the body of knowledge it calls for and its features, and on the other hand, the claims of jurisdiction over the profession in the public, legal, and organizational fields. Between these two focuses of attention, efforts to protect the teaching quality are at stake -- since it is considered that it should be the responsibility of the profession itself -- and public demands regarding said quality. The second part of the paper refers to the practice of teaching and the limitations that affect it, which stem both from the profession itself as well as on the society in which it is practiced.

Introducción

La discusión sobre si la docencia es un arte, en el sentido de destreza no adquirida, o una habilidad que se aprende, es de larga data y subyace a la controversia sobre el carácter profesional de la enseñanza. En los años cincuenta, Gilbert Highet (1954) escribió una pequeña monografía en los Estados Unidos que tituló el *The Art of Teaching* (El arte de enseñar), en que, con la mirada puesta en la educación superior, defendía el carácter de destreza artística de quien tiene una convicción emotiva y ética respecto de la tarea de enseñar. Dos décadas después el profesor Nathan Gage (1978) tituló uno de sus libros *The Scientific Basic of the Art of Teaching* " La Base Científica del Arte de Enseñar", sosteniendo que si bien la enseñanza es un "arte práctico", se sustenta en conocimientos y en investigación sobre su efectividad. Hoy día, las investigaciones sobre la enseñanza comprenden tanto el estudio de los aspectos emotivos y creativos de la enseñanza¹, desde la percepción de los docentes, como algunos estudios que buscan identificar las formas de enseñar que en determinadas condiciones son adecuadas para producir los resultados educativos esperados. En parte, el enorme desarrollo de las investigaciones sobre la enseñanza de las últimas tres décadas, afirma la existencia de una base de conocimientos que es uno de los rasgos que la sociología ha considerado como distintivo de una profesión (Goode, Merton y Parsons, citados en Eraut, 1994).

Además de estar sustentada en una base sólida de conocimientos, las profesiones se han caracterizado como tales por el grado de autonomía con que sus miembros ejercen su trabajo, y por el control que mantienen sobre su calidad. Sin embargo, este criterio no se aplica con facilidad a la docencia. Se argumenta que su elevado

número, su nivel salarial y su status social, han dificultado el progreso de la docencia como profesión. Por otra parte, no le ha sido fácil definir su base de conocimientos y liberarse de los controles gubernamentales (Eraut, 1996). En el aula, los docentes tienen un grado de autonomía casi ilimitado, pero en su lugar de trabajo (la escuela y el sistema educacional), esta autonomía es más restringida. El trabajo docente se inserta en instituciones que pueden o no ser sus empleadores directos. El caso de los establecimientos municipales en Chile, por ejemplo, demuestra que los docentes, si bien son contratados para enseñar en una institución educativa, no son contratados por la institución, y sin embargo, son juzgados por el comportamiento de ésta en términos del logro de fines educativos y de la propia política estatal.

El tema de la responsabilidad docente sobre el trabajo que realiza ha cobrado vigencia internacionalmente. En efecto, se ha puesto en el tapete social y político el criterio de solicitar de los profesores "rendición de cuentas" (*accountability*) y la necesidad de un sistema público de control de calidad sobre el ejercicio docente. Así, diversos estados nacionales han considerado necesario establecer sistemas de regulación o evaluación del desempeño docente individual y de acreditación de programas de formación docente en la educación superior². Subyace a estas tendencias, la percepción pública de que los resultados de la docencia no han sido totalmente satisfactorios y que su formación no es adecuada para enfrentar las nuevas demandas de la globalización. Esta percepción tiene el efecto de acentuar, según quién lo plantee, la necesidad de "profesionalizar" más la docencia o por el

¹ Por ejemplo, las historias sobre la vida de profesores y la investigación narrativa de experiencias docentes (Goodson y Hargreaves, 1996).

² Son ejemplos los estándares establecidos para otorgar la acreditación del ejercicio profesional por el gobierno inglés ("Newly Qualified Teacher Status") y el establecimiento de la Teacher Training Agency para acreditar los programas de formación docente. Lo es también la formulación a nivel nacional en USA de los estándares para el ejercicio docente por parte del National Board of Teaching Standards, y acciones similares en Australia, Nueva Zelandia y Canadá.

contrario, de “desprofesionalizarla” como lo indica la siguiente cita del “Informe Mundial sobre la Educación” (UNESCO, 1998, p. 65):

“En general, el hecho de que las políticas educativas de todo el mundo tengan cada vez más en cuenta la dimensión internacional de la calidad y la pertinencia de la enseñanza deja menos margen para la realización de planes de estudios flexibles, y con normas poco precisas. Los programas de formación de docentes pueden ser objeto de presiones cada vez mayores para que se ajusten a esta situación, en particular con respecto a los tipos de competencias en que más se insiste. Conscientes de ello, algunos observadores han expresado el temor de que se produzca una tendencia a la “desprofesionalización” de los docentes y de la enseñanza, de manera que el papel del maestro se limite al de un especialista que se encarga principalmente de poner en práctica los procedimientos reglamentarios, en lugar de formular un juicio profesional sobre el enfoque didáctico que sería más adecuado y eficaz en una situación concreta”.

Tomando en cuenta este contexto internacional -que a su vez se refleja en las discusiones y acciones que ocurren en Chile en torno a la docencia- en las páginas siguientes, se procura recoger de los análisis sobre la materia en un marco que permita ordenar la discusión sobre dos temas muy importantes: la profesión docente y la calidad de su ejercicio.

La profesión docente

Siguiendo la visión tradicional proveniente de los estudios sociológicos de las profesiones, uno de los elementos en que todos concuerdan es que las profesiones se caracterizan por tener una base de conocimientos específica que se comunica a los aspirantes, generalmente en instituciones de nivel superior, y que aumenta

mediante la investigación de carácter "científico", que es pública. Este conocimiento se pone en juego en contextos sociales frente a clientes o usuarios de sus acciones y se juzga, por lo general, mediante criterios socialmente aceptados como indicadores de calidad. Este concepto necesita precisión en el caso de los profesionales de la docencia. Para ello, nos servimos de dos estudios relativamente recientes que proporcionan criterios y un marco de referencia para analizar los elementos "profesionales" de la docencia. Uno de ellos, corresponde al trabajo sobre las profesiones, del profesor Andrew Abbott de la Universidad de Chicago, que fue adaptado por Yinger (1999) para referirse a la profesión docente y al concepto de los estándares profesionales. El otro trabajo es del inglés Michael Eraut (1994), que aborda el tema del conocimiento profesional y la competencia docente. Ambos estudios nos permiten delimitar tres elementos en la discusión de la profesión docente: la base de conocimientos del docente, su relación con la sociedad mediante reclamaciones sobre su jurisdicción, y el control de la calidad del ejercicio docente.

La base de conocimientos de la profesión docente.

Como decíamos al comienzo de este trabajo, uno de los aspectos claves de disputa en el terreno de la profesión consiste en dilucidar si existe o no tal base de conocimientos que podría considerarse "científica". El volumen de trabajo realizado en torno a definir la base de conocimientos que requiere el docente desde que Gage escribiera su defensa del carácter científico de la enseñanza, hace que pocos pongan en duda no sólo su existencia, sino también su importancia (Reynolds, 1989, Grossman, 1995, Feiman-Nemser y Remillard, 1996). Lo que es objeto más preciso de discusión es qué clase de conocimiento constituye esta base. Por un lado, se define la base de conocimientos con relación al objetivo de enseñar un contenido específico o contenidos con el fin de producir aprendizaje en estudiantes de distintos

niveles (niños, jóvenes, adultos). En otras palabras, se define según lo requerido por los clientes. Estos clientes, sin embargo, tienen características propias de su edad y de su inserción en contextos sociales y culturales, que -según lo indican las teorías del aprendizaje-, requieren que quien pretenda enseñar también conozca estas características. Por otro lado, la base de conocimientos se analiza en términos de formas de conocimiento. Aristóteles distinguía tres formas de conocimiento: abstracto, práctico y técnico. Hoy la psicología cognitiva replantea estas distinciones en términos del conocimiento declarativo y procedimental. Es más, hay quienes que como Schön (1983 y 1987) hablan del conocimiento implícito o tácito que debe traerse a la conciencia al examinar el trabajo profesional. Todas estas formas son pertinentes al análisis de aquello que necesita saber un profesional docente. Las actividades de enseñanza que realiza el docente necesitan el conocimiento de contenidos (llamados usualmente disciplinarios) y conocimientos o recursos para llegar a conocer a quienes enseñan (generalmente relacionados con la psicología, la sociología y la antropología). Además, en la medida en que la enseñanza sea una acción práctica por medio de la cual es necesario inducir o producir (según el término que se prefiera) aprendizaje, el docente necesita saber "cómo hacerlo", es decir, tener conocimiento procedimental o práctico. Por último, el docente necesita también reconocer sus conocimientos implícitos sobre el "qué" y el "cómo" de la enseñanza, que pueden o no servir a la finalidad esperada.

El resultado del análisis anterior podría llevar a un ordenado esquema para la formación docente, que está relacionado con dos grupos de conocimientos: de contenido o disciplinarios (la materia que se enseñará) y prácticos, relacionados con los procedimientos para enseñar esos contenidos. Sin embargo, este esquema ordenado y al parecer simple, puede complicarse. Ello sucede al darnos cuenta, por un lado, de que los contenidos disciplinarios no son meramente declarativos o

teóricos, sino que su aprendizaje implica acciones prácticas (como es por ejemplo la realización de un experimento), y por otro lado, que los conocimientos sobre el *know how* no son meramente prácticos o técnicos, sino que implican discusión de la o las teorías subyacentes . La complicación es aun mayor si se advierte que no cualquier conocimiento procedimental es apropiado para enseñar los distintos tipos de contenidos o disciplinas. Más bien, con respecto al logro del aprendizaje, cada disciplina supone una pedagogía y formas pertinentes de representación de sus contenidos y del trabajo con ellos (Shulman, 1987).

Todo lo anterior indica que la base de conocimientos requerida por un profesor es compleja y que el proceso de adquisición del mismo también es un proceso complejo. Más aún, ese proceso requiere continuas adaptaciones y nuevos elementos en el curso del ejercicio de la enseñanza, como resultado de los cambios que ocurren en casi todos los frentes: demandas sociales, nuevos currículos, estudiantes que cambian de un contexto a otro, nuevas tecnologías, etc.

La jurisdicción del profesional docente.

La novedad del análisis de Abbott (en Yinger, 1999) sobre las profesiones es su focalización en el trabajo específico que realizan. Así, define la profesión como una ocupación social que se vale de conocimiento "abstracto" y de la experiencia recogida frente a casos particulares. Por lo tanto, lo crítico, de las profesiones es su ejercicio, y en este plano, el reconocimiento de la competencia para ejercerla. Lo que produce conflicto entre las profesiones no es la naturaleza del saber científico propiamente tal, sino la disputa sobre el campo propio de ejercicio de ellas. En el caso de la docencia, esto se ilustra bien cuando los representantes de la profesión docente objetan la presencia de un "no profesor" en un aula docente. Es propio de

la profesión querer establecer su jurisdicción sobre un campo propio de ejercicio, que es a su vez reconocido socialmente.

En el caso de los docentes, su campo de trabajo, en cualquier nivel, es la enseñanza. Para su reconocimiento, ellos deben poder establecer dos tipos de control: uno profesional y otro social. El control profesional se refiere a la competencia en términos de conocimientos teóricos y capacidad para clasificar los problemas propios de su campo de trabajo ("diagnóstico"), razonar sobre ellos ("inferencia") y actuar en consecuencia ("tratamiento"). En otras palabras, el carácter profesional del docente está en que le sea reconocido su derecho a examinar los problemas o las demandas de su campo de trabajo (la enseñanza); a usar sus conocimientos para decidir formas de acción conducentes a la finalidad perseguida (aprendizaje de un contenido o una destreza), y a actuar según lo indique el juicio emitido, poniendo en juego sus conocimientos y capacidades prácticas. La base para poder actuar según estas modalidades, que son interdependientes, es la legitimidad cultural y social de su conocimiento "abstracto", que en realidad es más simbólico que práctico. Su importancia radica en el valor cultural y en el sentido de pertenencia que otorga a una comunidad discursiva. Todo ello autoriza a la profesión para reclamar jurisdicción sobre su campo de trabajo. Pero en realidad, casi nunca este conocimiento, en su forma "pura", se refleja en la práctica, pues ésta le demanda constante adaptación y re-creación.

El reconocimiento del saber de un docente, dado por ejemplo, por un título universitario, y el desempeño competente de su trabajo, no bastan para su reconocimiento como profesional. Según Abbott, es necesario, el reconocimiento social de la profesión. Las áreas sociales en que la profesión reclama jurisdicción son el público en general, la estructura legal y el lugar de trabajo. Por ejemplo, los profesores necesitan que las familias reconozcan que tienen autoridad para enseñar

a sus hijos, y que otros sectores de la sociedad los reconozcan como principales ejecutores de las actividades de enseñanza. Asimismo, los docentes reclaman el reconocimiento legal de su ejercicio³ y la forma en que se define su trabajo. El tercer ámbito de reclamación de jurisdicción corresponde al lugar mismo de trabajo. Este tercer campo, sin embargo, es bastante más difuso, porque allí se juega la competencia en el trabajo de enseñar, que no necesariamente concuerda con las definiciones legales ni con el status social. Puede ser que el profesor joven, con menos experiencia, se desempeñe mejor en la institución educativa que aquel que posee un mejor nivel de estudios y larga experiencia. Por lo tanto, la jurisdicción reclamada aquí se vincula muy cercanamente con la calidad del trabajo y la efectividad de los resultados en términos, por ejemplo, del aprendizaje de los alumnos. Esto nos lleva al tema que sigue.

El control sobre la calidad del ejercicio profesional.

Según Abbott (en Yinger, 1999) el control de calidad se ejerce desde la profesión a través de diversas instancias, siendo las más importantes las asociaciones profesionales (los "colegios"), los sistemas acordados para permitir entrada al sistema (sistemas de certificación o condiciones estipuladas por las instituciones de formación para titular docentes), y los controles que ejercen en el lugar de trabajo (los propios docentes en sus círculos laborales y por la dirección de las instituciones). Para ejercer este control, la profesión necesita establecer un código de ética y estándares de desempeño que tengan reconocimiento público. Sólo así tienen sentido las demandas de responsabilidad (*accountability*) que formule la sociedad.

³ Al respecto, es interesante el constante reclamo que hace el Colegio de Profesores en Chile a las autoridades por la falta de reglamentación acerca de la formación docente a distancia. Se argumenta que existen programas de formación de este tipo que no son compatibles con los estudios presenciales de nivel superior ofrecidos por los diversas carreras de formación docente. El argumento central de esta queja tiene que ver con el resguardo de la jurisdicción profesional (calidad de los conocimientos) y las condiciones legales para el ejercicio docente.

Lo dicho más arriba se ilustra en el gráfico siguiente

[insertar figura]

El análisis anterior permite clarificar el rol clave que debe jugar la profesión docente en la fijación de criterios para juzgar la calidad de su ejercicio, así como en la determinación de los mecanismos para evaluarlo. En la medida en que se elaboren estándares fundados adecuadamente en el conocimiento profesional, entendido como conocimiento abstracto y casuístico⁴, y que la profesión asegure que los mecanismos de control en juego son eficientes y correctos, se sientan las bases para la así llamada responsabilidad de la profesión (*accountability*). Sobre la base de este esfuerzo, se sostienen también los llamados a reconocimiento de la jurisdicción docente por parte de la sociedad compuesta por los clientes directos y la sociedad en general.

El ejercicio docente.

La discusión anterior sobre profesionalismo docente es de alguna manera un análisis racional y lógico de lo que es la profesión y su función social. Su ejercicio, sin embargo, no es tan racional, tanto por parte de los docentes mismos, como de la sociedad donde éstos ejercen sus funciones. Dicho de otra manera, hay imperfecciones en las acciones y controles internos de la profesión, como también en el reconocimiento jurisdiccional legal y organizativo de la sociedad hacia los docentes.

Tomando el caso chileno, en los últimos años hemos observado que la profesión docente encarnada en el Colegio de Profesores, ha asumido seriamente su

⁴ Las limitaciones de espacio no permiten explicar mejor estos conceptos, pero baste decir, que hablamos de conocimiento que se renueva en el ejercicio práctico y que es modificado por la forma como se asumen nuevas demandas y nuevas formas de “hacer las cosas” (tecnologías).

responsabilidad sobre la calidad del ejercicio docente, interactuando sobre este tema con la sociedad representada por los “sostenedores” de los establecimientos educacionales y el Ministerio de Educación. En el pasado, la responsabilidad docente sobre la calidad de su ejercicio fue en gran medida una tarea de individuos o de pequeñas agrupaciones. Los llamamientos públicos que piden mejores resultados con respecto al aprendizaje y que son propios de los tiempos actuales, han dirigido la atención organizada de la profesión docente hacia la calidad de su ejercicio. Sin embargo, también ha sido un factor de preocupación el que la calidad de la formación de quienes entran a la docencia sea muy desigual, y que sin corrección y regulación, la futura calidad e incluso la legitimidad de la profesión están en peligro.

En lo que respecta, al reconocimiento de la profesión docente, por parte de la sociedad se observan imperfecciones que sólo lentamente comienzan a corregirse. Están presentes también nuevas demandas que pueden hacer viable o no viable un ejercicio docente responsable. El gráfico 1 ilustra tres elementos que son reclamados por la profesión y que requieren respuesta. Uno de ellos es la opinión pública, que reconoce el trabajo docente. En términos abstractos, esta opinión por lo general es favorable. Sin embargo, frente a casos concretos o a falencias en los resultados de las acciones educativas (reveladas por pruebas nacionales e internacionales de evaluación del aprendizaje escolar), se busca entre los culpables a los profesores. Igualmente, en lo legal (como en la Ley Orgánica de Educación y en el Estatuto Docente), los docentes se sienten sujetos a una reglamentación restrictiva. Pero más importante quizás, son las características del entorno laboral que afectan las condiciones para ejercer la docencia de acuerdo con la calidad esperada. Entre los problemas más reclamados por los docentes mismos (aunque está en vías de mejoramiento) es el tema de los salarios. Pero también, aunque menos reconocidas, son la carga docente (horas semanales de clase y número de

alumnos por grupos-curso)⁵. Si bien se están reformando los programas de formación docente en Chile, hasta hace muy poco, el consenso público y de la misma profesión es que éstos eran librescos, poco relevantes para el ejercicio práctico y no suficientemente actualizados. También la formación continua, a pesar de la variedad de ofertas provenientes tanto del Ministerio de Educación, como de instituciones no estatales, se ha caracterizado por la desigualdad en la calidad de los procesos y contenidos de formación. Además, participar en los que otorgan certificación significa costo en tiempo y dinero por parte de los docentes. Por otro lado, no se ha reglamentado la existencia de tiempos destinados a la formación continua, reconocidos en el año escolar y como parte de las responsabilidades docentes⁶.

Las anteriores imperfecciones pueden tornarse intolerables en la medida en se acumulan sobre los profesores demandas de desempeño que responden a la premura por ser parte de la sociedad global.), Sobre la base de la experiencia de algunos países desarrollados, Hargreaves (2001) lanza una acusación a la forma en que se presiona a los docentes para ejecutar acciones decididas sin su acuerdo, y que tienen que ver con principios de eficiencia y eficacia pregonados por la sociedad de la información:

[Los profesores] enseñan como se les ha dicho, siguen textos y programas estándar, a menudo estrictamente diseñados y dimensionados en el tiempo. Trabajan con afán, aunque, no necesariamente mejor durante largas

⁵ Comparados con otros países, según un estudio de la OECD (Ministerio de Educación, 2001), los docentes chilenos trabajan como promedio entre 38 y 42 horas semanales lo que es más alto que el promedio de los profesores en países de la OECD y sólo está por debajo de los Estados Unidos. La relación profesor-alumno en Chile es también considerablemente más alta que la del promedio de los países de la OECD (30 en la enseñanza secundaria y 33 en enseñanza primaria).

⁶ La excepción desde el sistema municipal son los “microcentros rurales”, que afectan a las escuelas rurales unidocentes y bi-docentes. En otros países, existen sistemas según los cuales un día al semestre por lo menos, la escuela dedica a actividades de perfeccionamiento de sus profesores.

jornadas, y la mayor parte del aprendizaje y la experiencia profesional suponen un breve período de perfeccionamiento en servicio, inserto en las prioridades gubernamentales. Los profesores, que son acosados por la sociedad de la información, no son agentes de cambio ni guardianes de la comunidad, sino operadores de una enorme máquina gubernamental que se concentra en obtener buenos resultados y en condescender con sus superiores en culturas que se caracterizan por la administración más que por el liderazgo.

Como se puede apreciar, el ejercicio docente profesional puede debilitarse en determinados contextos, por efecto de acciones sociales y de política educacional, debido al descuido de los docentes respecto a su rol de vigilantes de la calidad. Este peligro no sólo debe reconocerse, sino que deben activarse factores condicionantes propicios para un ejercicio profesional competente. Ello debe provenir de la propia profesión como también de la sociedad y los gobiernos. Las demandas respecto al profesionalismo y la calidad docente, por ambos lados, requieren el reconocimiento de sus factores condicionantes.

Conclusión.

Si bien este artículo se ha centrado principalmente en algunas reflexiones sobre la profesión docente desde la perspectiva de los profesores que trabajan en el sistema escolar, los principios generales enunciados son igualmente válidos para la docencia de nivel superior. Ejercer la profesión de arquitecto o de abogado en los distintos lugares de trabajo propios de esas profesiones, es distinto que ser profesor de una cátedra de Arquitectura o de Derecho en una universidad. Sobre la base de conocimientos abstractos y prácticos requeridos para dicha enseñanza, se agrega la capacidad de representarla mediante símbolos, acciones, metáforas, etc., que tengan

sentido para quienes están aprendiendo. Igualmente, se necesita utilizar estrategias de enseñanza apropiadas para facilitar la comprensión de los contenidos en cuestión o aprender las técnicas pertinentes. El concepto relativo a la base de conocimiento profesional requerido para una enseñanza efectiva, discutido por Shulman (1987) y Eraut (1994) también es válido en este ámbito.

Igualmente, la calidad del ejercicio docente en cualquier nivel, incluido el nivel superior, requiere un sentido de responsabilidad profesional (*accountability*), por parte de los docentes, que no es una respuesta mecánica a demandas externas, sino la elaboración de criterios de calidad y esfuerzo constante por alcanzarlos. Además, ello requiere estudio e investigación, pues las demandas están en un contexto social de cambio permanente.

Los factores externos facilitan o dificultan el ejercicio docente, a pesar de los esfuerzos que puedan llevarse a cabo por mejorarlo. No pueden ser menospreciados y les corresponden a quienes tienen la responsabilidad de adecuarlos, ya se trate de las autoridades en los lugares de trabajo o de los responsables del análisis y la modificación de las bases legislativas que afectan el ejercicio docente. Lo interesante del momento actual es que como nunca antes, existe un reconocimiento -tanto en lo conceptual-teórico como en la práctica de la profesión docente misma- de que su responsabilidad no sólo consiste en luchar por establecer jurisdicción sobre su tarea, sino que debe hacerse sobre la base de códigos éticos y prácticos que se hacen públicos, sobre los cuales, se pueda pedir rendición de cuentas.

Referencias

- Eraut, Michael, *Developing Professional Knowledge and Competence*, The Falmer Press, Londres, 1994.
- Feiman-Nemser, Sh. y J. Remillard, "Perspectives on Learning to Teach", en Frank B. Murray (Ed.), *The Teacher Educator's Handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*, Josey-Bass, San Francisco, Ca., 1996.
- Gage, N.L., *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, Teachers College Press, New York, 1978.
- Grossman, P., "Teachers' Knowledge" en Lorin W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2a. edición, Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido, 1995.
- Goodson, I. y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives*, Falmer Press, London, 1996.
- Hargreaves, A., "La enseñanza. Una profesión paradójica", Conferencia dictada en el marco de la 45^o Asamblea del International Council on Education for Teaching, Santiago de Chile, julio de 2001. (Traducción libre S. Quer).
- Hight, G., *The Art of Teaching*, Vintage Books, New York, 1954.
- Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Estadística, "Profesores para el mañana. Resultados del proyecto "Indicadores educacionales mundiales (WEI), 2001", OECD/UNESCO, octubre de 2001.
- Reynolds, M.C.(Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Pergamon Press, New York, 1989.
- Schön, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983.

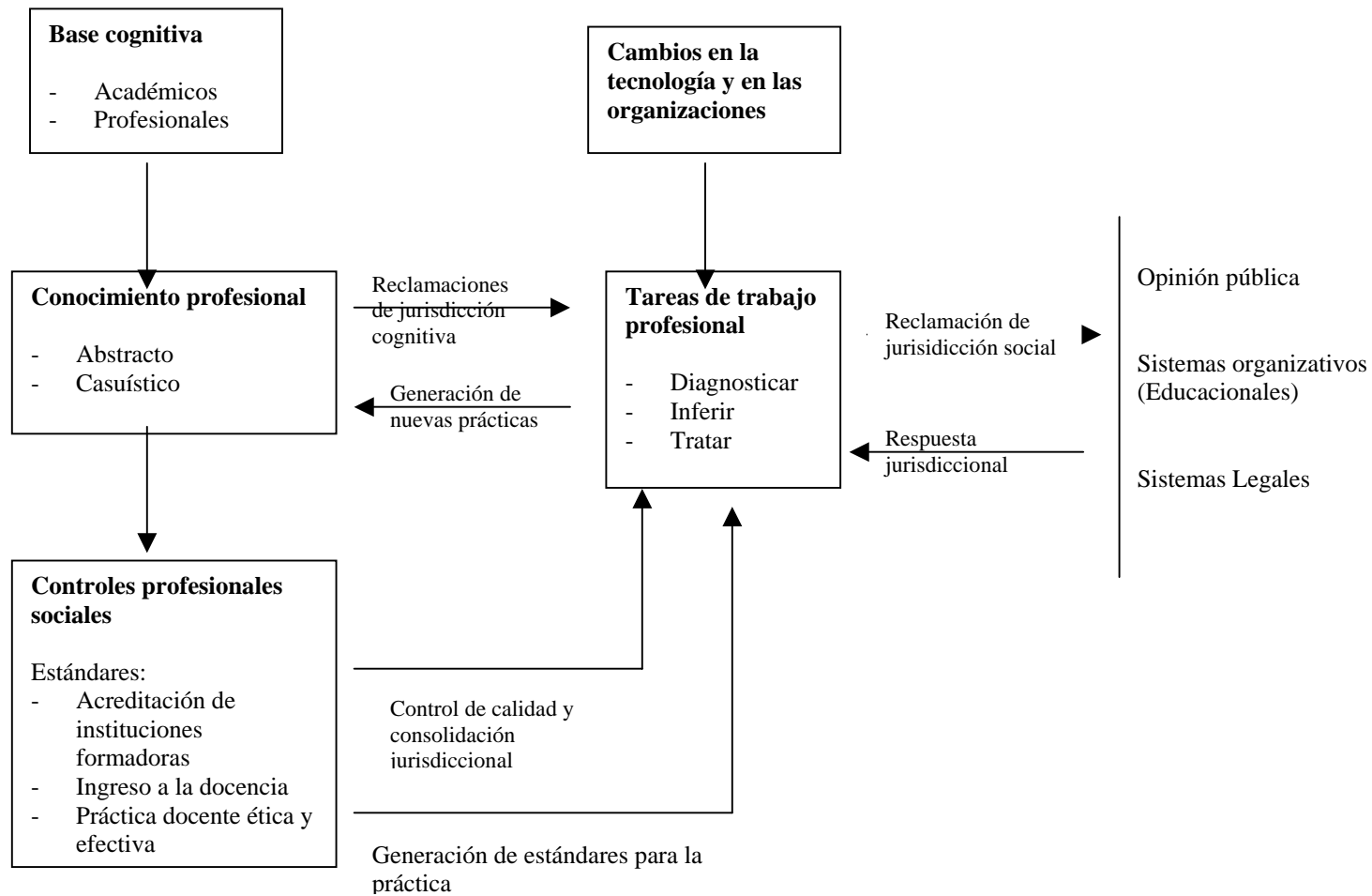
_____, *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1987.

Shulman, L. S., "Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform", en *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

UNESCO, *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, Santillana/UNESCO, Madrid, 1998.

Yinger, Robert J., "The Role of Standards in Teaching and Teacher Education", en Gary A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers. Ninety-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*, University of Chicago Press, Chicago, Ill., 1999.

GRÁFICO 1: CONOCIMIENTO Y JURISDICCIÓN PROFESIONAL



Adaptado de Yinger, 1999.