

UNA VISIÓN CALEIDOSCÓPICA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

A kaleidoscopic vision about university teaching

Une regard kaléidoscopique de l'enseignement universitaire

Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ*, Henar RODRÍGUEZ NAVARRO** y Sara VILLAGRÁ SOBRINO***

* Profesora del Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. P.º Belén, 1. 47011 Valladolid. Despacho 016. Correo-e: efr75@hotmail.com

** Profesora del Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. P.º Belén, 1. 47011 Valladolid. (Despacho 016. Correo-e: henarrodd@pdg.uva.es

*** Profesora del Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación y Trabajo Social. Campus Miguel Delibes. P.º Belén, 1. 47011 Valladolid. Seminario 002. Correo-e: sarena@pdg.uva.es

BIBLID [0212-5374 (2009) 27, 2; 141-170]

Ref. Bibl. EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO y SARA VILLAGRÁ SOBRINO. Una visión caleidoscópica de la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching*, 27, 2-2009, 141-170.

RESUMEN: Se pretende iniciar un debate acerca del saber didáctico en la enseñanza universitaria, mostrando la pluralidad de prácticas de aprendizaje desarrolladas, algunas de las cuales se han convertido en mayoritarias, mientras que otras permanecen ignoradas o invisibilizadas. La metodología de análisis será la de partir de lo que algunos especialistas han descrito como tradiciones de formación del profesorado: la tradición académica, la tradición técnica, la tradición práctica, la tradición personalista-humanista y la tradición crítica/poscrítica. Usando dos herramientas hermenéuticas complementarias: los paradigmas de la formación docente

de Kenneth Zeichner y las estrategias hermenéuticas usadas por Nancy Fraser para analizar las políticas sociales. En último término, defendemos la necesidad de reflexionar acerca de nuestras prácticas como docentes, de forma que del análisis de los discursos en torno a la didáctica universitaria, de nuestra identificación o no con ellos y del debate posterior puedan surgir procesos de desarrollo profesional e innovación docente.

Palabras clave: didáctica universitaria, formación del profesorado, teoría curricular, análisis del discurso, procesos de enseñanza y aprendizaje.

SUMMARY: This paper tries to open a debate about teaching knowledge available today in the university, showing a plurality of learning practices developed in it, some of which have become, whereas others proposals are ignored or hidden. To account for the analysis about teaching university, our methodology take it some experts have described like traditions of teacher education: the academic tradition, the technological tradition, the practice tradition, the personalist-humanist tradition, the critic/poscritic tradition. From these, we use two hermeneutics proposals: the paradigms of teacher education from Kenneth Zeichner, the hermeneutical strategies used by Nancy Fraser to discuss social policies. At the end, this paper defended the need to thinking about our practices as teachers, so that the analysis of discourse on the university teaching, our identification with them or not, and the subsequent debate, may emerging processes of professional development and teaching innovation.

Key words: University Didactic, teacher education, curricular theory, analysis of discourse, teaching and learning processes.

RÉSUMÉ: Elle cherche à engager un débat a propos du savoir didactique de l'enseignement universitaire, en montrant la pluralité des pratiques d'apprentissage développées, une dequelles sont changé dans majoritaires, alors que les autres propositions sont ignorées ou cachées. Notre méthodologie le prend quelques experts ont décrit comme les traditions d'enseignement: la tradition académicienne, la tradition technologique, la tradition pratique, la tradition personnelle-humaniste, la tradition critique/poscritique. De ceux-ci, nous utilisons deux propositions herméneutiques: les paradigmes de formation du enseignant de Kenneth Zeichner, les stratégies herméneutiques utilisées par Nancy Fraser pour discuter la politique sociale. À la fin, dans cet article on défend une réflexion à propos de nos pratiques comme des enseignants, de façon à ce que de l'analyse du discours sur la didactique universitaire, de notre identification avec eux ou pas et de débat suivant, peut apparaissant les processus de développement professionnel et l'innovation du enseignant.

Mots clés: Universitaire Didactique, formation du enseignant, théorie curricular, analyse du discours, procédés d'enseignement-apprentissage.

1. INTRODUCCIÓN

Proponemos que se acepte la siguiente hipótesis: la enseñanza universitaria debe acompañarse de una profunda revisión acerca del saber didáctico que hemos acumulado en la educación superior. Tarea nada fácil, pues revisar la cultura didáctica implica enfrentarse con tendencias que anhelan convertirse en hegemónicas a la hora de definir lo que debe ser el aprendizaje en las aulas universitarias y la forma de hacerlo posible.

Busquemos para empezar ciertos consensos. El primero, empírico: hay prácticas de aprendizaje que se realizan en nuestras aulas universitarias que difieren bastante entre sí, no sólo respecto del papel que juega en cada una docente y discente, sino también en la forma en que se configuran (diseñan) y desarrollan. También son diferentes las concepciones que defienden del aprendizaje profesional o las estructuras socioinstitucionales que consolidan cada una de ellas. Y qué decir de sus códigos disciplinares (pues sabemos que no es lo mismo dar clase de medicina que formar a maestras de educación infantil, enseñar a futuros ingenieros informáticos que a historiadores, etc.).

¿Cómo podemos revisar el saber didáctico acumulado de forma que podamos enriquecer nuestra forma de trabajar en clase? Proponemos adoptar una posición caleidoscópica que permita rescatar esos otros saberes implícitos (y explícitos) que forman parte fundamental de nuestras prácticas docentes. Y aquí viene el segundo consenso. Esta pluralidad de prácticas, directa o indirectamente, pueden acogerse a alguna de las tradiciones de formación que los y las especialistas han determinado que estructuran el campo de la formación del profesorado¹ (Fernández Rodríguez, 2007): la tradición académica, la tradición técnica, la tradición práctica, la tradición personalista-humanista y la tradición crítica/poscrítica.

2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Para analizar los paradigmas de la formación docente, Kenneth Zeichner (1983) utiliza dos dimensiones: el par *recibido-reflexivo* y el par *cierto-problemático*. La primera dimensión *-recibido/reflexiva-* se refiere al grado de pre-especificación con el que es tratado el currículum dentro del programa de formación docente. En la perspectiva recibida, la intención es tener un conocimiento aceptado por docentes y discentes como un cuerpo recibido de comprensión que predominantemente no

1. Las referencias de la formación del profesorado son abundantes. Feiman-Nemser (1990) utiliza la siguiente tipología: crítica, social, personal, tecnológica y académica. Kenneth Zeichner (1983) distingue cuatro paradigmas en la formación docente: conductista, personalista, tradicional/oficio e investigación. Liston y Zeichner (1993) destacan las siguientes tradiciones: académica, de eficiencia-social, evolutiva (y desarrollista), de reconstrucción social. Pérez Gómez (1992): académica, técnica, práctica y reconstrucción-social. Cascante (1995) propone cinco perspectivas: académica, técnica, personalista-humanista, práctica y crítica.

se negocia. En la reflexiva, se acepta que docente y discente son activos participantes en la construcción del contenido curricular. La segunda dimensión –*cierto/problemática*– hace referencia al papel que se le otorga al docente y al discente en el mantenimiento o transformación de las instituciones de educación. Optar por el par *cierto* supone aceptar el carácter, la organización, los fines y las funciones de la educación institucional, la enseñanza y los centros de formación; en la modalidad problemática, se adopta una actitud cuestionadora de la enseñanza institucionalizada.

Para pensar dimensiones de la justicia social, Nancy Fraser (2000) utiliza dos: el par *redistribución-reconocimiento* y el par *afirmación-transformación*. La primera dimensión –la de *redistribución/reconocimiento*– hace referencia a dónde poner el acento para iniciar una lucha por la igualdad. Mientras la *redistribución* hablará de la necesidad de extender a toda la población un cierto capital (económico, cultural, etc.), el *reconocimiento* partirá de la consideración de la identidad y la subjetividad de los individuos como condición necesaria para alcanzar la justicia social. La segunda dimensión –la de *afirmación/transformación*– nos obliga a pensar el papel que dichas luchas deben jugar en el mantenimiento (o no) del orden social existente. Con la *afirmación*, tenemos una política institucional que perpetúa el orden social. Por su parte, el par *transformación* lo que buscaría es, precisamente, romper esas líneas, iniciar una agenda de cambio institucional y una política contrahegemónica.

Como podemos observar, mientras que el análisis de Zeichner nos obliga a pensar directamente en lo que sería la docencia universitaria, las categorías de Fraser van un paso más allá, pues incorporan miradas más generales: el *para qué* de la educación, *qué* papel jugarán los sujetos en dicho cambio, etc.

3. LOS DISCURSOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE EL PAR RECIBIDO/REFLEXIVO Y CIERTO/PROBLEMÁTICO

Comenzaremos por las prácticas pedagógicas asociadas a la denominada «tradicción académica de la formación»: *la formación enciclopédica y la formación comprensiva*. En ambas, la enseñanza se concibe como una transmisión cultural.

3.1. *La formación enciclopédica y la formación comprensiva en el currículum universitario*

En la *formación enciclopédica*, se trata de recibir una información –*capital cultural*– que permita adquirir la competencia profesional, como «pre-condición de aprendizaje». ¿Qué dimensiones estructuran la práctica curricular de la *formación enciclopédica*?

Por un lado, la formación enciclopédica supone adoptar, entonces, una *perspectiva recibida* respecto del currículum, pues es misión del docente el inculcar

en las nuevas generaciones el conocimiento constituido en *canon*² (Hirst, 1977), innegociable, sometido a un proceso de *jerarquización* en el marco de un *stock disciplinar*, cuya principal característica es su *universalidad*. Por otro lado, la formación enciclopédica adoptará una *perspectiva cierta* respecto del currículum. Queriendo dotar a los y las estudiantes del capital cultural necesario, convierte a las instituciones de formación en instrumentos funcionales y reproductores de un sistema profesional que, en ningún caso, reflexiona ni cuestiona la actual división social del trabajo ni qué ciudadanía estamos formando.

En la *formación comprensiva*, la capacitación profesional supone una metodología que debe respetar los procesos lógico-formales y evolutivos, a partir de los cuales se ha demostrado (científicamente) que aprenden los seres humanos, según nos lo han confirmado la Psicología Evolutiva y la epistemología constructivista³. No se rompe con la dependencia respecto del *canon*. La *enseñanza comprensiva* no es tanto una cuestión de ciencia disciplinar sino de «pedagogía de la transmisión de esa ciencia disciplinar» (Gimeno Sacristán, 1999). Lo que ésta añade es la necesidad de que abordemos un conocimiento propio de las actividades de aprendizaje y enseñanza⁴.

Podemos decir, entonces, que se adopta una *perspectiva recibida*, pues también aquí el currículum es innegociable por parte del profesorado, entendiendo por currículum no sólo los contenidos sino, a la vez, una metodología adecuada (*evolutivamente hablando*) para su aprendizaje. Y lo mismo ocurre con las pretensiones de transformación institucional. Los centros de enseñanza universitaria son contemplados como espacios de alfabetización cultural y pedagógica, umbrales a través de los cuales se socializan las nuevas generaciones en el conocimiento profesional. En este caso, la formación comprensiva adopta una *perspectiva cierta*.

2. El docente se convierte, por decirlo así, en una especie de experto en la cultura disciplinar. La formación enciclopédica, entonces, se halla fuertemente influida por el pensamiento liberal (Blanco, 1992): una educación orientada a la adquisición de ciertas formas predeterminadas (universales y esenciales) de conocimiento (stock disciplinar) que el educando debe recibir (acumular) como medio para el desarrollo profesional y personal.

3. Es de obligada referencia la epistemología evolucionista de Stephen Toulmin (1977). Les corresponde a los y las docentes el acceder a un conocimiento creativo de su disciplina, así como de los principios metodológicos utilizados en su producción.

4. Esta posición comprensiva se concretaría en el modelo de competencia cultural pedagógica, propuesto por el profesor Gimeno Sacristán (1999); y el modelo del conocimiento didáctico del contenido, desarrollado por Shulman (1986, 1987). Ambas propuestas conciben al formador como aquel que sabe transformar el contenido de su disciplina en materia de aprendizaje, optimizando la interacción entre todos aquellos elementos psicológicos, sociológicos, curriculares, metodológicos, etc.

3.2. *La tradición técnica de la formación: el aprendizaje basado en competencias profesionales*

Continuaremos el análisis por la «tradición técnica de la formación». El elemento central será el conocimiento por parte del formador del contenido y de las destrezas (competencias) necesarias para el desempeño profesional (Bunk, 1994; Perrenoud, 1994; Levi-Leboyer, 1997; Tejada Fernández, 1999; Zabalza, 2003). Los y las docentes no deben construir nada, únicamente deben participar en un proceso (previo) de entrenamiento y selección de competencias profesionales⁵.

El currículum supone un proceso *jerárquico y vertical* que comienza con la «investigación didáctica» (situada a un nivel superior) que es quien decide qué y cuáles son los perfiles y competencias profesionales a desarrollar, a la vez que la metodología más adecuada para su transmisión. Quizás haya un elemento que se sitúa en paralelo. Efectivamente, sin un reforzamiento político de los gobiernos estatales (caso del español) o internacionales (caso de la Unión Europea con el EEES) no es posible constituir un *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*, ni mucho menos un marco político-pedagógico de enseñanza profesional. En un nivel inmediatamente inferior, tendríamos a todo ese conjunto de expertos/as encargados/as de transmitir este nuevo paradigma en los centros de aprendizaje permanente.

Se adopta una *perspectiva recibida*, pues al profesorado se le expropia su trabajo: ni se le permite investigar sobre qué debe enseñarse en los centros de formación, ni mucho menos cuestionar la metodología de enseñanza propuesta (pues ésta ha sido validada científicamente en otras instancias jerárquicamente superiores).

¿En qué medida se contempla la forma institucional y el contexto social? Las instituciones educativas juegan un *papel reproductor* del discurso de «la inserción y la empleabilidad» (D'Iribarne, 1996; OIT, 2000; COM, 2004). Las nuevas generaciones adquieren unas competencias profesionales, acordes con las nuevas necesidades de la economía posfordista, abaratando a las empresas los costes de formación que éstas tendrían que asumir como parte del aprendizaje profesional de los trabajadores (Hirtt, 2007). Al profesorado le queda vedado cualquier proyecto de transformación institucional. Su papel no es otro que el de encerrarse en su

5. El modelo de competencias se aproxima a lo que se conoce como «paradigma de enseñanza proceso-producto» (Gage y Needels, 1989). Se trata de establecer correlaciones entre lo que se considera variable independiente (los patrones o pautas de comportamiento del profesorado—estilos docentes y/o estrategias metodológicas de enseñanza) y la variable dependiente constituida por «el rendimiento del alumnado». A la variable independiente es a lo que se llama proceso, mientras que la variable dependiente sería el producto. Algunos ecos de esta estrategia deben sernos conocidos hoy: estudio de buenas prácticas profesionales, catálogo (*skills*) de las destrezas profesionales asociadas a una determinada profesión, etc.

aula e instruir en las destrezas profesionales a los y las estudiantes. La formación es una cuestión individual de colectivos que deben demostrar una *empleabilidad diferencial* (Santos, 2004). El aprendizaje se convierte en una oportunidad, para no perder el tren de la inserción laboral.

3.3. *La tradición práctica de la formación universitaria: aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber*

Analicemos (alguna de) las prácticas educativas que conforman «la tradición práctica de la formación»⁶: *el aprendizaje experiencial, la espiral reflexiva de investigación-acción y la teoría de la creación organizacional de saber*. Dos son las características sobresalientes: (i) que la realidad social no es algo dado *a priori* a la que deban acomodarse los sujetos, sino un proceso de construcción subjetiva a través de la cual construyen el mundo que les rodea⁷; (ii) que esa interacción y comprensión intersubjetiva transforma ciertas condiciones estructurales que configuran las posibilidades de acción de los sujetos.

Para la formación como *aprendizaje experiencial*, el currículum se organiza en torno a dos ideas (Roelens, 1991): (i) la producción de «quiebres»⁸ que ponen en crisis nuestros *esquemas cognitivos y éticos* con los que afrontamos una situación profesional; (ii) un proceso de búsqueda («zona de innovación») que, mediante el diálogo reflexivo e intersubjetivo, resuelve el quiebre; provocando un *intercambio simétrico* entre la situación/problema y el individuo. Se maneja una *perspectiva reflexiva* respecto al currículum, porque las cuestiones de su diseño y desarrollo se abren a la investigación, a lo indeterminado. Sin embargo, dicha *concepción estratégica*, al ser usada para extraer información relevante en orden a mejorar el trabajo profesional, permite pocas veces el cambio social. Se adopta una *perspectiva cierta* del currículum.

6. Hasta no hace mucho, la epistemología dominante de la formación profesional (y de la enseñanza universitaria) ha sido la «racionalidad técnica». Para ésta, la actividad profesional consistiría en la resolución de problemas instrumentales a partir de un conocimiento científico especializado. Frente a ella, comienza a imponerse una concepción del aprendizaje basada en el aprendizaje reflexivo (Stenhouse, 1984; Elliott, 1991; Schön, 1993), la ontología de la relación (Morin, 1994; Echeverría, 2001) y la teoría organizacional postmoderna (Sisto Campos, 2001; Salmador Sánchez, 2004).

7. La tradición práctica se encuentra influenciada por el enfoque socioconstruccionista. El socioconstruccionismo (Gergen, 1989; Potter, 1998; Ibáñez, 2003; Ema López y Sandoval Moya, 2003) realiza una crítica radical al supuesto esencialista de que la realidad existe tal cual es, con independencia de la acción y el conocimiento de los seres humanos.

8. La noción de quiebre ha sido utilizada en el campo de la antropología fenomenológica o hermenéutica (Rabinow, 1977; Agar, 1998), inspirándose en la filosofía hermenéutica de Gadamer (1975), para referirse a un proceso que no tiene coherencia para una persona, esto es, algo que en su experiencia no tiene sentido, lo cual deriva en una ruptura entre esos dos mundos (el de la persona y la situación), pues ambos se mueven en «tradiciones u horizontes de significados distintos».

La *espiral reflexiva de investigación-acción*⁹ enfatiza la reconstrucción de la experiencia profesional a través de la reflexión (de la investigación), organizando el currículum lejos concepciones apriorísticas del proceso de e-a. El currículum se organiza como «un sistema *reflexivo*» en el que no sólo se reconstruyen las situaciones profesionales o la concepción que de sí mismos tienen los profesionales, a la vez, también es posible reconstruir los supuestos acerca de la formación aceptados como básicos.

Sin embargo, no es tan clara esta cuestión respecto a la implicación en la transformación institucional. Del punto de partida de la espiral reflexiva –un análisis empírico del proceso que siguen los profesionales para resolver sus problemas– pueden derivarse formas institucionales muy divergentes entre sí. ¿Qué podríamos concluir entonces? Debemos entender el proceso de e-a desde una *perspectiva cierta* del currículum, y esto porque parecen primar cuestiones relacionadas con la eficacia de la metodología, procurar una mejor adaptación de los individuos al entorno de trabajo, ampliando la racionalidad técnica y sustituyéndola por una epistemología de la práctica profesional más abierta al saber inconsciente, a la definición de los problemas profesionales, a través de la reflexión en la acción y sobre la acción¹⁰ (Brockbank y McGill, 2002).

La *creación organizacional de saber* (Nonaka y Takeuchi, 1995; Cegarra y Rodrigo, 2003) adopta una *perspectiva reflexiva*. A través del currículum investigamos los elementos cualitativos, afectivos, las visiones subjetivas, etc. Sin embargo, la estrategia de *conversión del saber tácito en saber explícito* parece utilizarse más como estrategia que permite aumentar la productividad y eficacia. Muy poco se dice respecto de la naturaleza de las instituciones formativas, de su papel como reproductoras de capital humano e intelectual, etc. El currículum se relacionaría con una *perspectiva cierta*.

9. La metodología de investigación-acción tiene ya una dilatada tradición en el ámbito de la formación docente. Autores como Elliott (1990), Stenhouse (1984), Schön (1993), Zeichner (1993), Carr (1988), Kemmis (1988), etc., han sentado las bases teórico-prácticas para la implementación de procesos de investigación-acción en la formación inicial de profesionales. Pero también ha sido utilizada esta metodología en el ámbito de la educación social y el desarrollo comunitario, si bien en estos casos bajo el concepto de Investigación-acción Participativa (Ander-Egg, 1990; Núñez Hurtado, 1986; Marchioni, 1999; Colectivo IOE, 2001). Tampoco deberíamos olvidar el uso que se ha dado de la I-A en la organización empresarial (Goldratt, 2005).

10. El aprendizaje reflexivo, entonces, supone la capacidad como docentes de adoptar una metavisión, no sólo de los contenidos sino también del proceso; pero, además, implica la necesidad de contextualizar nuestras estrategias metodológicas de e-a, lo cual únicamente es posible si adoptamos una posición dialógica con los otros (demás colegas de profesión y los y las estudiantes).

3.4. La formación inicial concebida desde el discurso personalista-humanista

Examinaremos las prácticas docentes asociadas a la tradición personalista-humanista: *la pedagogía institucional*¹¹, el análisis de prácticas profesionales¹² y *la formación centrada en la persona*¹³. Se rompe con la idea de una educación concebida exclusivamente como «proceso de instrucción», rescatando su papel en el desarrollo de los individuos (Atienza, 1997). Esta formación procura que tanto docente como estudiante se responsabilicen de sus ideales (personales y/o profesionales), evitando todo proceso de des-subjetivación (Blanchard-Laville, 2001), en el marco de un espacio autogestionario que conjugue creatividad con responsabilidad personal (Lobrot, 1976).

La *pedagogía institucional* se acercaría bastante a una dimensión *reflexiva* del currículum. Personas-reales (estudiantes y profesorado) que deben ponerse de acuerdo en torno a las reglas con las que desarrollar su práctica, incluso poniendo en común las tendencias y deseos personales que esperan satisfacer a través del proceso de formación. En lo concerniente al cambio institucional y al papel del/a docente en dicha transformación, se sientan las bases de una transformación de la relación entre individuo e institución, acercándose a una *perspectiva problemática* del currículum.

¿Qué ocurre con *el análisis de prácticas profesionales*? La *perspectiva* adoptada se acerca bastante a una dimensión *reflexiva*. Se trata de que el grupo de análisis aporte miradas que permitan al profesional que ha expuesto su caso afrontar esa situación de un modo radicalmente nuevo, responsabilizándose personalmente de sus relaciones inconscientes (transferenciales) con las que desarrolla a menudo su actividad profesional. Respecto del cambio, es cierto que los profesionales trabajan en un espacio institucional, sin embargo, no es menos cierto que lo que se persigue es una cierta «mirada interior». Así que nos inclinamos

11. La pedagogía institucional aparece ligada en sus inicios a las técnicas de autogestión pedagógica y el movimiento de reforma de las aulas emprendido por Freinet (1924) en Francia. De entre sus orientaciones destacan dos: (i) la pedagogía terapéutica (Oury y Vásquez, 1972): que orienta las técnicas, organización y métodos de enseñanza hacia el compromiso personal, la iniciativa y la acción; (ii) la pedagogía autogestionaria (Lourau, 1975; Lappasade, 1977): que usa la dinámica de grupos como herramienta para descubrir las posibilidades de autoorganización de los grupos, los nuevos métodos del *self-government* nacidos en la década de los sesenta.

12. El análisis de prácticas profesionales tiene su origen en el desarrollo de los denominados grupos Balint que en Francia están iniciando, por ejemplo, Blanchard-Laville (2001) y Jacques Levine (2003). De orientación psicoanalítica, su objetivo es ayudar a los profesionales a articular las dimensiones, en ocasiones encontradas, de lo profesional y lo personal.

13. La formación centrada en la persona parte de considerar al profesional de la enseñanza como un individuo multidimensional, por lo que debemos contemplar, también, las relaciones que éste mantiene consigo mismo, sus conflictos internos, los ideales construidos, aspectos que en muchas ocasiones rechaza, lo que en último término le somete a una presión constante con la institución y las exigencias profesionales en las que se encuentra. En esta línea, se encuentran los trabajos de Ada Abraham (1986) y Carl Rogers (1987).

por defender que se mueve en *una perspectiva cierta* respecto del currículum, subrayando, en este caso, que hablamos del papel colectivo que el análisis juega en la resolución de casos individuales.

Respecto a *la formación centrada en la persona*, pensamos que se adopta una *perspectiva reflexiva*, al favorecer las tendencias creativas/personales de cada individuo, en muchos casos negadas social y educativamente. Respecto a la dimensión del cambio, la institución parece que nada tenga que decir, más allá de la función del coordinador/educador en animar al desarrollo individual. Se acercaría, por tanto, a una dimensión *cierta* del currículum.

3.5. *La perspectiva crítica del aprendizaje en la enseñanza superior*

Es el turno de la última de las tradiciones docentes: «la tradición crítica». *La formación crítica*¹⁴ y *la formación poscrítica*¹⁵, conciben la educación no como una inversión en capital humano (Baudelot y Establet, 1971; Bowles y Gintis, 1977) ni como una reproducción cultural e ideológica de saberes y prácticas que configuran el *habitus* capitalista (Bernstein, 1975; Bourdieu y Passeron, 1977). Piensan el currículum como *una estrategia de reflexión en y sobre la práctica* (Carr y Kemmis, 1988), orientada a liberar el potencial transformador de los sujetos, y como forma de revisar las concepciones que tienen los individuos acerca de la profesión, de la justicia social, del trabajo, etc.

Respecto de *la formación crítica*, todo lo anterior implicará la revisión crítica del conocimiento acumulado por los individuos, de forma que éstos puedan encontrar saberes que resulten reveladores de la realidad. Por tanto, si la educación deviene en una actividad de investigación, esto quiere decir que debe abrirse a un currículum abierto, *flexible*, siempre a la espera de esa tarea de análisis y rescate de saberes. No obstante, pensamos que la metodología crítica adopta una *perspectiva*

14. Para la formación crítica, el interés fundamental radica en utilizar los espacios educativos para combatir la falsa conciencia que la ideología dominante difunde, a través de visiones parciales o distorsionadas de la historia (Lukacs, 1969) o mediante la imposición de una determinada visión del mundo (Gramsci, 1972), a través de estructuras y aparatos materiales (Althusser, 1974) o generando particulares estructuras de sentimiento (Williams, 1998; Adorno y Horkheimer, 1998); produciendo, en cualquier caso, una dominación simbólica, al imponer una *doxa* vivida de forma natural (Bourdieu, 1990) que distorsiona la comunicación y el aprendizaje, pues los somete a los intereses del poder ideológico (Habermas, 1997).

15. Se trata de explicitar las políticas de interpretación como luchas hegemónicas, estimulando prácticas hermenéuticas que desestabilizan los regímenes de verdad, de saber/poder (Foucault, 1970) institucionalizados por una cultura, al intercalar (otras) versiones que modifican las relaciones del sujeto con su propio relato (Gruner, 2005). Por tanto son estrategias de lectura anticanónicas (Deleuze y Guattari, 1985), que diseminan los sentidos posibles de un texto frente a posibles lecturas que buscan la polisemia restringida y la unicidad del centro (Derrida, 1967), encarando los síntomas que nos ofrece un texto (Lacan, 1985), y todo ello, en el marco de una epistemología vinculada con el presente y potenciada por la necesidad de generar una conciencia histórica de las cosas (Freire, 1970; Zemelman, 1992), para lo cual, es necesario desarrollar didácticas no parametrales (Quintar, 2005).

recibida del currículum, pues pareciera que se tratara de ajustar ese saber del individuo a un saber jerárquicamente superior, que reproduce el conocimiento crítico ya existente.

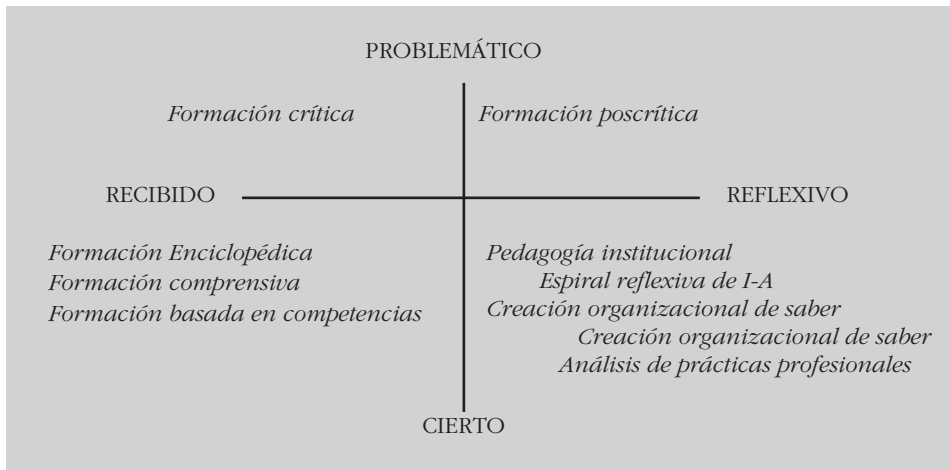
Otra cosa muy distinta es la orientación *problemática* que toma la formación crítica respecto de la institución, pues en su horizonte está transformar el orden existente, mediante la creación de *contra-instituciones* que gradualmente deben tratar de imponerse en su interior (Giroux, 1983; McLaren, 1998).

Pasemos ahora a analizar *la formación poscrítica*. Se priorizaría también la tarea de investigación. Sin embargo, aquí el proceso de concientización siempre es un proceso «por hacer», de ahí que se insista tanto en la idea de «falta» como punto de partida para un proceso de transformación. La perspectiva adoptada del currículum se acerca a una dimensión *reflexiva*.

En lo que respecta a las relaciones con la institución, se recela del papel que juegan los centros docentes como reproductores del sistema. Por tanto, esa noción de «falta» también va dirigida hacia la institución, la cual no se escapa de un análisis crítico y de una práctica transformadora que permitan un cambio en su papel. Se adopta una *perspectiva problemática* del currículum.

En el siguiente cuadro se sintetiza este apartado. Más allá de su comprobación empírica, ya dijimos que debe servir para iniciar un diálogo acerca de nuestras prácticas curriculares.

CUADRO 1
 Los paradigmas de Zeichner aplicados a la enseñanza universitaria



4. LOS DISCURSOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE EL PAR REDISTRIBUCIÓN/ RECONOCIMIENTO Y AFIRMACIÓN/TRANSFORMACIÓN

4.1. *La formación enciclopédica y la formación comprensiva en el currículum universitario*

Analizaremos, ahora, cada una de las tradiciones de formación utilizando las categorías propuestas por Nancy Fraser. ¿Cómo entiende la tradición académica el par *redistribución-reconocimiento*? ¿Hacia dónde se orienta su propuesta dentro del par *afirmación-transformación*? Habíamos señalado la necesidad de adquirir una competencia cultural/disciplinar (Hirst, 1977; Feiman-Nemser, 1990) y pedagógica (Shulman, 1986; Gimeno Sacristán, 1999), una enseñanza basada en el «conocimiento disciplinar» acumulado y organizado como condición para una (buena) alfabetización profesional¹⁶. Un buen sistema de formación, entonces, será aquel en el que los y las estudiantes se inician en el conocimiento profesional disponible. La ciudadanía será efecto de la siguiente ecuación: alfabetización cultural-competencia profesional-inclusión laboral-desarrollo de la ciudadanía.

Tanto *la formación enciclopédica* como *la formación comprensiva* apuestan por el camino de la *redistribución* de aquellos conocimientos situados en la escala superior del stock disciplinar, como forma de paliar las desigualdades de acceso al mundo profesional. Pese a todo, quedan sin resolver algunas cuestiones acerca de la concepción que se tiene de la sociedad. Por eso, necesitamos el otro par de categorías que Fraser utiliza en su propuesta. Al priorizar la cuestión de la competencia cultural de un saber ya legitimado, el discurso académico no pone en cuestión el orden social.

4.2. *La tradición técnica de la formación: el aprendizaje basado en competencias profesionales*

Analizaremos a continuación las prácticas pedagógicas asociadas a la «tradicción técnica». El discurso técnico apuesta por la *redistribución de un capital* –la «competencia socioprofesional»– como herramienta que permita la «inserción laboral». Por tanto, hay semejanzas con la tradición académica. Ahora lo que se busca es una *redistribución del capital cultural* vía desarrollo de una serie de destrezas/

16. La tradición académica de corte enciclopédico se mueve en una concepción del aprendizaje de tipo externalista, esto es, se trata de organizar el espacio de aprendizaje de un modo unidireccional, de tal modo que lo importante será transmitir una información –contenidos disciplinares– por parte del profesor. En el caso de las prácticas comprensivas, influidas por las teorías mediacionales del aprendizaje, corrigen esa tendencia al contemplar en el proceso de aprendizaje al sujeto que aprende, por tanto, la capacitación del aprendizaje profesional dependerá, en este caso, de los modos en que los sujetos procesan la información que se les transfiere.

habilidades/actitudes –competencias profesionales– a través de una metodología de «entrenamiento para la vida profesional».

Comprender lo que significa el proyecto redistributivo del discurso técnico sólo es posible analizando las «políticas activas de empleo» (Santos, 2004) y los procesos educativos de «adquisición de competencias» (Bunk, 1994; Zabalza, 2003; Tejada Fernández, 2005). Una de las medidas promovidas desde la UE para procurar la justicia social y promover la inserción laboral consiste en desarrollar un espíritu emprendedor y un comportamiento activo en la búsqueda del empleo (COM, 2003, 2004, 2005). El problema se origina cuando estas prácticas son impuestas por instancias gubernamentales que convierten las políticas activas redistributivas en políticas claramente de ajuste a la división del trabajo capitalista neoliberal. Desgraciadamente, al final lo que se distribuye realmente de forma igualitaria es la obligación de aceptar cualquier empleo precario, las cualificaciones para todos y todas, aspectos que hacen cada vez más difícil cualquier intento de negociación salarial al alza, provocando un aumento considerable del empleo basura y de la inestabilidad laboral (Hirtt, 2007).

La *formación basada en competencias* no es más que la concreción didáctica de esta agenda redistributiva. Se parte de intentar adecuar la enseñanza a las necesidades formativas de la empresa (Delcourt, 1999). Influida por la teoría del capital humano (Becker, 1983), la igualdad social se piensa en términos de «empleabilidad diferencial»¹⁷. La formación supone un proceso instructivo en el que la adquisición y dominio de competencias profesionales es una propiedad individual (Castel y Haroche, 2001).

Analicemos la segunda dimensión. Leídas las propuestas de la pedagogía basada en competencias¹⁸, todo apunta a pensar que se mueve en el terreno de la *reproducción* (afirmación) del orden social existente. Primero, porque se nos habla de adaptación y/o estimulación del espíritu emprendedor. Segundo, porque se legitima un «sistema de cualificaciones profesionales» como referencia fundamental

17. La teoría de la empleabilidad diferencial (Shultz, 1961; Buck y Barrick, 1987; Cotton, 1993) surge desde el campo de la economía. Para este enfoque, la selectividad del mercado de trabajo no es más que la consecuencia de la menor acumulación de experiencia formativa de ciertos colectivos, lo que les hace potencialmente menos productivos y, por tanto, menos deseables para la contratación empresarial, lo que, en última instancia, explicaría su mayor tiempo de permanencia en el desempleo.

18. El «Informe Tuning» (*Tuning Educational Structures in Europe*) y los *Libros Blancos* han sido paradigmáticos de la aplicación del modelo de competencias al ámbito universitario. Primero, se trató de definir el perfil laboral del título en cuestión (previo estudio de inserción laboral de los egresados). A partir de dicho análisis, se identificaron los ámbitos asociados al trabajo y perfil profesional. Una vez identificados los perfiles profesionales, se procedió a definir las competencias relativas a cada uno de los ámbitos relacionados con su trabajo diferenciando dos aspectos: (i) habría que identificar aquellas competencias comunes a toda actividad relacionada con la titulación (*competencias transferibles*) y aquellas otras competencias específicas en relación con los ámbitos de trabajo localizados y particulares (*competencias específicas*); (ii) a nivel de contenidos a trabajar, las competencias se dividirían en: conocimientos («saber»), destrezas («saber hacer») y actitudes («saber ser»).

en el diseño y desarrollo del currículum profesional, que reproduce la ideología del capital humano, los valores empresariales, etcétera. Tercero, porque convierte a la enseñanza en un «cuasi-mercado»¹⁹ (Whitty, Power y Halpin, 1999; Cascante, 2000) que mimetiza el entorno posfordista (autonomía en la oferta, libre elección, evaluación en función del rendimiento, administración gerencialista, competencia entre centros de formación, etc.).

4.3. *La tradición práctica de la formación universitaria: aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber*

Pasemos a valorar las metodologías docentes asociadas con la «tradición práctica». Habíamos dicho que pretenden rescatar los conocimientos tácitos (Nonaka y Takeuchi, 1995) como valor agregado, comprendiendo la capacitación profesional a través de una reflexión deliberativa (Sunstein, 1993; Goodin, 2003) de las experiencias laborales (Zafirian, 1995), configurando una epistemología de la práctica profesional que rompe con la dicotomía entre teoría y práctica (Schön, 1993, 1998).

No vamos a hacer distinciones entre el aprendizaje organizacional, la investigación-acción o la creación organizacional de saber. Una mirada superficial diría que como el discurso práctico pretende reconocer y «hacer emerger» la subjetividad de los profesionales en forma de una acción creativa para la institución, se adopta una perspectiva de reconocimiento. Así parece atestiguarlo, por ejemplo, el ejercicio de democracia deliberativa en los denominados círculos de calidad empresarial.

No obstante, las cosas cambian miradas con una mayor profundidad. Desde la sociología laboral, cuando se habla del «giro lingüístico de la empresa posfordista», se hace referencia a que con la investigación acerca del «conocimiento tácito» de los trabajadores, lo que realmente se obtiene es una información que puede ser

19. Esta expresión de «cuasi-mercado» lleva siendo utilizada desde los años noventa para caracterizar todos esos intentos por introducir las fuerzas del mercado y las formas de decisión propias del sector privado en la provisión de la educación y de los servicios de bienestar (LeGrand y Bartlett, 1993). ¿Cuáles son las características que diferencian los mercados administrados de los servicios públicos?: (i) se trata de un sistema dirigido hacia el consumidor, quien puede elegir comprar (o no) un servicio (el educativo) convertido en una mercancía; (ii) por otra parte, es necesaria una autonomía institucional para que cada centro educativo pueda realizar la oferta que estime más oportuna (desde el punto de vista económico, académico y/o social). Pero esta autonomía no se concede tan a la ligera, pues la institución educativa debe ajustarse a una determinada planificación que posibilite la incorporación de mecanismos de competencia con el objeto de lograr obtener réditos económicos (y/o de prestigio social); (iii) y para poder valorar si la institución educativa cumple o no con esos requisitos de competencia y en qué grado lo hace (única condición que le permite diferenciarse en el mercado respecto a otras instituciones o centros) es por lo que se establece un sistema de rendición de cuentas y de regulación gubernamental.

trasladada a la empresa en orden a ejercer un poder sobre los trabajadores²⁰. La «organización autoformativa» se convierte, entonces, en una estrategia gerencialista de participación de los trabajadores para generar nuevas políticas de gestión organizativa (el *management* empresarial). Por tanto, se adopta una *perspectiva de reproducción*.

Hacemos una concesión con respecto a la *investigación-acción*. Esta estrategia es utilizada por profesionales y movimientos sociales que, frente a la influencia de la empresa u organización posfordista, tienen una cierta libertad para establecer procesos reflexivos que permiten extraer un saber acerca de su práctica profesional (y social), que es utilizado en clave *no reproductora*. Por lo tanto, quizás la posición más conveniente aquí es la de decir que se orienta más bien hacia una *estrategia de reconocimiento*.

Veamos ahora el segundo de los ejes de análisis propuestos por Fraser. En buena medida, ya hemos contestado a esta pregunta con lo expuesto anteriormente. El «giro lingüístico de la economía posfordista» permite absolutamente todo lo imaginable –por ejemplo, implementar un *sistema reflexivo* que permita el aprendizaje profesional–²¹ sin embargo, hay una cosa que queda radicalmente fuera de juego: cuestionar la organización social basada en la división social del trabajo capitalista neoliberal. Así que, tanto en el aprendizaje organizacional como en la creación organizacional de saber, la perspectiva adoptada es de *reproducción* del orden social posfordista (capitalista).

¿Es diferente lo que ocurre con la investigación-acción? Pues no especialmente, ya que si nos ponemos en la órbita más progresista de la investigación-acción,

20. Las relaciones del conocimiento que se dan en las organizaciones autoformativas, en muchas ocasiones, se convierten en relaciones de explotación. Por un lado, hay una organización que «no sabe, pero quiere y puede saber» (dimensión de poder). Por otro lado, tenemos a quienes «no saben, pero saben cómo saber» (investigadores, técnicos en recursos humanos, etc.). Y, además, tenemos a «quienes saben, pero no saben que saben» (los objetos-sujetos investigados). El problema comienza cuando ese sistema de comunicación es usado para extraer información que, posteriormente, es usada por la institución u organización como elemento de regulación disciplinar, de ahí que a veces se diga respecto de las nuevas formas de organizar el trabajo, a partir de métodos dialógicos, que no son más que las nuevas tecnologías usadas por el capitalismo posfordista para regular la conducta de los individuos (Fraser, 2003).

21. Existe en la literatura especializada una abundante información acerca de los sistemas reflexivos, el pensamiento de la complejidad y la investigación social de segundo orden. La tesis, digamos que general en todos ellos, es: «la incorporación del sujeto observador/constructor/actor en la construcción de la realidad que pretende conocer. Por eso, el pensamiento de la reflexividad tiene ciertos paralelismos con todas aquellas teorías del aprendizaje basadas en el interaccionismo simbólico» (Mead, 1972; Meltzer, Petras y Reynolds, 1975), la etnometodología (Garfinkel, 1967) y el enfoque dramático (Goffman, 1970, 1980). También, hay relaciones directas con la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1998) y el socioconstruccionismo (Gergen, 1989; Shotter, 1993; Ibáñez, 1994). El dispositivo reflexivo del aprendizaje profesional postula, entonces, que no hay una instancia exterior (absoluta o relativa) para conocer la verdad sobre nuestro trabajo como profesionales, más bien lo que debemos realizar es una doble observación: observar nuestra práctica y la observación que hacemos de ella.

lo que observamos es que la *reflexión en y sobre la acción profesional* no pasa de un mero ejercicio de desarrollo profesional –eso sí, emancipador–, pero que casi nunca trasciende los límites del aula. Lo que le falta a la investigación-acción es la posibilidad de establecer dinámicas práxicas que permitan una «transformación del orden institucional» (por cierto, cuestión que en la teoría sobre la investigación-acción se ha planteado al distinguir la investigación-acción práctica y técnica de la investigación-acción crítica, participativa y/o postcrítica).

4.4. LA FORMACIÓN INICIAL CONCEBIDA DESDE EL DISCURSO PERSONALISTA-HUMANISTA

Continuaremos con el análisis de las metodologías docentes vinculadas a la «tradición personalista-humanista». Una lectura superficial vincularía esas propuestas con la idea de un sujeto dañado por el orden social posmoderno/neoliberal (Sennett, 2000; Bauman, 2003). En el caso de la *pedagogía institucional* (Oury y Vásquez, 1972; Lobrot, 1976; Lapassade, 1977) se habla de un universo institucional que el sujeto vive como insoportable, inhibiendo su capacidad creativa. Lo que se pretende, entonces, es algo así como «liberar la palabra individual (y social)» (Guattari, 1977). Respecto del *análisis de prácticas profesionales* (Blanchard-Laville, 2001; Robo, 2002; Levine y Moll, 2003) lo que se busca es desarrollar estrategias de trabajo, a partir de las cuales el individuo aprenda a gestionar sus deseos, sus ideales, evitando que el discurso del Otro –«discurso del amo» (Lacan, 1992)– sea quien hable por nosotros o nosotras, sea nuestro propio discurso. Por tanto, se trata de aprender a aceptar la responsabilidad de nuestros actos, de los procesos de transferencia a través de los cuales algo de nuestro inconsciente (personal y profesional) se manifiesta. En *la pedagogía centrada en la persona* (Abraham, 1986), también se señala la necesidad de aceptar nuestros actos profesionales o, si vamos a una enseñanza de corte más humanista, reconocer nuestras potencialidades.

Sin embargo, pensamos que a una lectura superficial ha de imponerse una lectura más profunda. En el caso de *la pedagogía institucional*, el rescate de la subjetividad pretende liberar el deseo social, el imaginario radical (Castoriadis, 2003). Se adopta una *perspectiva de reconocimiento*. Si observamos los planteamientos del *análisis de prácticas profesionales*, también aquí se adopta una *perspectiva de reconocimiento*, pues lo que se plantea es la necesidad de hablar sobre nuestros traumas, sobre lo que imposibilita la acción profesional. ¿Qué ocurre con *la pedagogía centrada en la persona*? Aquí se le permite al sujeto un cierto margen de maniobra para crear algo nuevo. Por tanto, en este caso también se orientaría la acción profesional hacia una *perspectiva de reconocimiento*.

Los caminos se diversifican cuando tomamos el otro par analítico. En *la pedagogía institucional*, liberar el imaginario radical siempre se hace con vistas a un conflicto con la institución. No puede haber emergencia del deseo sin que éste se

confronte con el orden social existente, lo que funcionaría como un «anizador»²² (Lourau, 1977). La perspectiva adoptada es la de la *transformación*.

En el caso del *análisis de prácticas profesionales* es difícil tomar una posición clara al respecto. Si comprendemos la transformación usando una dimensión individual, es posible que entonces vaya por ahí. Sin embargo, si nos atenemos a la noción de reproducción como la usa Fraser, entonces las cosas se complican aún más. Nuestra conclusión es que *el análisis de prácticas profesionales* se queda en una «posición reproductora», aunque con las dudas generadas respecto de si supera la dimensión individual.

Menos dudas nos quedan respecto de *la pedagogía centrada en la persona y la formación humanista*. En ambos casos, parece que no se supera nunca una perspectiva de reproducción. En la primera, porque los grupos de autogestión están más pensados en evitar todo cortocircuito personal que inhiba el desarrollo profesional. Y en la segunda, porque estaría más centrada en el desarrollo creativo individual.

4.5. *La perspectiva crítica del aprendizaje en la enseñanza superior*

Sólo nos quedan por analizar las prácticas que constituyen la «formación crítica y poscrítica». En el caso de la primera, su objetivo es el de combatir la falsa conciencia difundida por la ideología dominante. Tres cuestiones nos darán la clave de la estrategia crítica: por un lado, la necesidad de romper con una conciencia ingenua o deformada fruto de la ideología dominante (Althusser, 1968), que nos impide un análisis de las cosas reveladas en su ser verdadero (por tanto, mediadas por las estructuras y valores del capitalismo neoliberal); por otro lado, una serie de discursos o teoremas críticos que median en esa lectura del mundo no deformada ni alienada (Cascante, 2006); por último, la necesidad de vincular esa lectura crítica del mundo (Freire y Macedo, 1998) con una práctica transformadora del mismo. Sin esta posición dialéctica, es difícil generar subjetividades contrahegemónicas (McLaren, 1998) y prácticas de resistencia anticapitalistas.

¿Qué posición adopta, entonces, el discurso crítico respecto del par *redistribución-reconocimiento*? Por una parte, es cierto que la influencia de la economía política marxista en los planteamientos críticos hace que, en su imaginario social, domine el esquema clásico de infraestructura-superestructura, otorgándole a la primera una posición determinante en última instancia (como diría el marxismo ortodoxo). Algunas de las categorías teóricas usadas por las teorías críticas apuntalan esta posición: la noción de ideología como deformación de la realidad, el

22. El concepto de «anizador» se refiere a aquello que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, hacerla hablar, etc. Se trataría, por tanto, de provocar situaciones-experiencias vividas por los y las estudiantes de forma significativa, de forma que despierte en ellos un deseo de conocimiento (podemos decir, una toma de conciencia) que se dirigirá hacia un cuestionamiento de lo instituido y la posibilidad de su transformación.

proletariado como único agente de clase potencialmente revolucionario, la noción teleológica de emancipación ligada a la idea del advenimiento de una sociedad sin clases.

Entonces, lo que debe hacerse en pro de la justicia social es *redistribuir un capital cultural* (en este caso un *capital crítico*) que permita el nacimiento, consolidación y acción de una «subjetividad crítica»²³ (González Rey, 2002, 2005) desveladora de la realidad social. Sin embargo, la duda la podemos tener cuando se habla –por ejemplo así lo hace Paulo Freire– de la necesidad de partir de la experiencia e imaginarios de los individuos, en los cuales podemos encontrar el germen para una política contrahegemónica. Nos parece que esta «pedagogía de lo ausente, del inédito viable» queda limitada por un discurso que se le antepone (el originado en y con las teorías críticas), y que más o menos nos dice «qué debe saber y qué debe hacer un sujeto revolucionario». Defendemos, por tanto, que de una posible posición de reconocimiento de la potencialidad del mundo de la vida de los sujetos en la tradición crítica se pasa, en último término, a una *construcción apriorística* del mundo, en la cual, ya queda claro el viaje que deben dar los sujetos emancipados.

Dicho esto, no hay duda de que la formación crítica pretende la *transformación* de la sociedad capitalista neoliberal, en tanto orden social que promueve la cosificación de las relaciones sociales, la mercantilización de la vida en todas sus dimensiones –biológica, cultural, tecnológica, etc.– y la explotación del hombre por el hombre (Alba Rico, 2003).

La *formación poscrítica* busca provocar lecturas que desestabilicen (desnaturalicen) los discursos dominantes presentados como hegemónicos. Si bien comparte la idea de crítica contrahegemónica, ahora se trata de pensarla como un «desplazamiento de la mirada»²⁴. Para la teoría poscrítica, entonces, el combate está en las políticas de interpretación con las que comprendemos el orden social existente (Foucault, 1970). Categorías sociales como las de género, etnia, raza y

23. Las teorías del aprendizaje que subyacen a las propuestas críticas promueven una visión dialéctico-compleja de la subjetividad humana y del sujeto, en la línea de lo que plantean los enfoques socioculturales (Wertsch, 1997; Cole, 2003) e histórico-culturales (Luria, 1984; Vigotsky, 1995). Para estos enfoques, la subjetividad se define en y con la cultura. Estas propuestas centran su trabajo en la idea de «sujeto subjetivado», sujeto que no está sujetado de forma absoluta, pues tiene capacidad generadora de subjetividad, lo que le puede permitir asumir posiciones emancipadoras frente a todo tipo de órdenes exteriores que pretendan negar dicho papel.

24. Las teorías poscríticas, al menos tal y como aquí las hemos desarrollado, guardan relación con ciertas ideas presentes en corrientes de pensamiento tan dispares como: (i) la filosofía deleuziana y su defensa de la subjetividad nómada (Deleuze y Guattari, 1990), lo que nos lleva a configurar identidades fronterizas, polifónicas, en constante devenir; (ii) el pensamiento queer (Preciado, 2003) y ciertas filosofías postestructurales (Derrida, 1967; Butler, 2008), a partir de las cuales se articulan estrategias de resistencia al fijismo estructural, el universalismo y las oposiciones binarias excluyentes; (iii) el psicoanálisis lacaniano, que enfatiza la necesidad de construir fantasías (imaginarios) como forma de proporcionar un apoyo positivo al sujeto que llena su propio vacío constitutivo (Zizek, 1998).

sexualidad pueden ser líneas de trabajo a través de las cuales no sólo se constituyen los individuos, sino que permiten agendas de oposición a un capitalismo neoliberal que se conforma estructuralmente a través del establecimiento de jerarquías en dichos vectores (Silva, 2001). El orden social del capitalismo neoliberal se asemejaría más a una *sociedad rizomórfica* (Deleuze y Guattari, 1977), en la cual no hay un centro unificador del que deriven el resto de las dominaciones.

¿Qué posición adopta, entonces, la formación poscrítica respecto de la redistribución-reconocimiento? Apostar por un *reconocimiento* radical de la estructura de categorías que operan sobre la base del establecimiento de jerarquías y exclusiones, en muchos casos invisibilizadas: ¿acaso no se ha construido el orden laboral capitalista sobre una exclusión del trabajo femenino de cuidados?, ¿hubiera sido posible el sistema-mundo capitalista sin la creación de periferias y los discursos colonizadores?, ¿no ha jugado un papel fundamental el modelo heterosexual y de familia patriarcal en el desarrollo y consolidación del capitalismo?, ¿no están desempeñando hoy las diferencias sexuales/raciales/étnicas/genéricas un papel prioritario en la agenda del posfordismo empresarial como valor agregado para la institución?

Por último, *la estrategia poscrítica* denuncia el carácter totalizador y explotador del capitalismo neoliberal, su intención es *transformarlo*. La emancipación no es posible más que en torno a una denuncia y vigilancia continua de los discursos y políticas que nos someten, porque, en muchos casos, éstos/as se presentan como verdades naturales que niegan e invisibilizan otras experiencias que en nada se parecen a un pretendido final de la historia.

CUADRO 2
 Los paradigmas de Fraser aplicados a la enseñanza universitaria



5. CONCLUSIONES

Es hora de ir concluyendo este trabajo, no sin antes hacer un breve comentario acerca de lo que implica, en definitiva, adoptar una perspectiva caleidoscópica. Desde luego, lo que no implica es asumir el papel de «jueces omnipotentes» que juzgan el trabajo docente universitario dirimiendo quién está errado en sus planteamientos o quién sufre de alienación profesional y personal al desarrollar determinadas propuestas de trabajo. Ni mucho menos es nuestra intención llegar a tales extremos, entre otras cosas porque también desarrollamos y defendemos buena parte de las propuestas que aquí sometemos a análisis.

Ahora, dicho esto, sí que nos parece interesante que comprendamos –de una forma reflexiva– alguno de los efectos subyacentes de lo que hacemos. Sobre todo, porque pensamos que nuestro trabajo docente e investigador está tan sometido a las urgencias y presiones fruto del sistema en que nos encontremos, que acabamos por naturalizar lo que hacemos o, en el peor de los casos, tomando decisiones poco justificadas respecto de los contenidos que hemos seleccionado en nuestros programas o de las estrategias de aprendizaje que utilizamos, incluso de los agrupamientos que decidimos para trabajar nuestras clases.

La mirada caleidoscópica no es más que la necesidad de examinar no sólo qué hacemos y adónde nos llevan nuestras propuestas de enseñanza-aprendizaje, sino también de comprender que existen otras posibilidades de trabajo, de que las conozcamos y podamos usarlas si lo estimamos oportuno, pero sabiendo que también son limitadas. Se trata, por tanto, de comprender nuestra experiencia profesional a través de la experiencia de los y las demás. Esto es lo que hemos intentado hacer al plantear nuestra lectura caleidoscópica. Pensamos que, de esta manera, nos ajustamos de una forma más verosímil a la pluralidad de modos de hacer y pensar la enseñanza superior.

Sin embargo, queremos acabar dejando por escrito algunas conclusiones que surgen de este viaje que hemos intentado hacer por el campo de la docencia universitaria. Pueden ser vistos como una suerte de principios de procedimiento con los que, pensamos, poder ir desarrollando propuestas de trabajo más consistentes con las necesidades actuales que vive el sistema universitario en su dimensión docente.

5.1. *Revisar el conocimiento necesario para la alfabetización profesional*

Si examinamos algunos de los debates aparecidos últimamente en los medios de comunicación al calor de las reformas universitarias y la formación de profesionales, podemos observar como aún está muy presente la idea de que un buen profesor es aquel que domina los contenidos relacionados con su asignatura. Ideas como: que la universidad y el profesorado ha renunciado a enseñar conocimientos para convertirse en asesores psicopedagógicos. Se sustituye así la cultura de la enseñanza por la del aprendizaje.

Nos parece, en todo caso, que los problemas vienen de otro lado. Más bien, lo que se esconde en estos debates es, precisamente, desde dónde se está hablando, la posición epistémica que algunos ocupan a la hora de proclamar tales soflamas. Quienes escribimos este artículo defendemos la necesidad de revisar el conocimiento que impartimos en nuestras aulas, pero escapando tanto del reduccionismo que identifica enseñanza universitaria con la transmisión de los contenidos relativos a la materia a enseñar, como de aquel otro que equipara la enseñanza a la adquisición de ciertos conocimientos pedagógicos, didácticos o psicológicos por parte del profesorado. Más bien, y ésta es nuestra posición respecto a conflictos como el que hemos citado arriba, toda enseñanza superior debe ser capaz de transformar el contenido disciplinar en materia de aprendizaje. Y este modelo de competencia cultural pedagógica no es patrimonio de la pedagogía, sino de aquellos profesionales que entienden que el aprendizaje en las aulas universitarias únicamente es posible si articulamos el saber hacer con el buen saber y el querer hacer.

No estamos hablando de cosas que actualmente no se estén haciendo para renovar el aprendizaje profesional en la educación superior. Son muchos los profesores que actualmente forman comunidades interdisciplinarias para repensar (académicamente) su enseñanza, uniendo por tanto las actividades de enseñanza e investigación. Se trata, en definitiva, de generar y consolidar comunidades de reflexión donde el profesorado perteneciente a distintos campos de enseñanza examina sus diferentes estilos didácticos e indaga acerca de las tradiciones disciplinares que condicionan su práctica docente.

No obstante, esta reflexión en torno a la docencia universitaria pensamos que sería insuficiente si no contempla otras cuestiones derivadas de concepciones alternativas respecto del aprendizaje profesional, por ejemplo: el uso de historias de vida relacionadas con la estructura del puesto de trabajo del profesorado universitario, el análisis reflexivo respecto a situaciones problemáticas derivadas de nuestra práctica docente, la investigación en torno a los saberes tácitos asociados al desarrollo profesional, el análisis compartido respecto a nuestros procesos de desgaste personal (mental y corporal) en nuestro trabajo, la búsqueda y definición de las competencias profesionales que puedan ir asociadas a nuestra profesión.

5.2. La necesidad de que investiguemos las relaciones que mantenemos con el saber que transmitimos

Una de las virtualidades que puede tener el uso de una perspectiva caleidoscópica en la enseñanza universitaria es la capacidad que tenemos de ampliar nuestra mirada reflexiva respecto de lo que supone nuestro trabajo como docentes. Siguiendo este hilo, es posible aprovechar lo mucho y bueno que nos ofrecen los enfoques personalistas-humanistas que, ligados a una concepción clínica del aprendizaje profesional, subrayan la necesidad de que, en tanto docentes, comprendamos nuestra propia historia de aprendizaje, cómo hemos accedido al conocimiento del que disponemos, cómo vivimos afectivamente nuestra experiencia profesional y qué estilo de relaciones mantenemos con el alumnado.

De esta manera, pensamos que sería útil la activación de dispositivos de formación en donde el profesorado investigara algunas dimensiones relacionadas con su práctica, en este caso centrándose exclusivamente en aquellos aspectos psíquicos o relacionales que, de una forma u otra, siempre están presentes en la relación entre docente, alumnado y conocimiento. Si observamos buena parte de las ofertas de formación del profesorado universitario, son contadas las ocasiones donde se revisan las configuraciones personales que estructuran buena parte de la identidad docente.

Por tanto, se trata de establecer dinámicas de reflexión grupal donde compartamos hechos y vivencias significativos y que han funcionado como elementos absolutamente referenciales en la construcción de nuestra subjetividad docente. En este intercambio reflexivo, aparecerán buena parte de las tramas que, a nivel inconsciente, explican, en algunos casos, buena parte de nuestras relaciones con el alumnado y con el conocimiento: nuestros ideales profesionales y didácticos, nuestras aspiraciones profesionales (que vivimos como cumplidas o no), la incertidumbre vital que nos rodea, la subordinación acrítica respecto de ciertos planteamientos pedagógicos y/o de gestión educativa, nuestras implicaciones subjetivas en la enseñanza.

En definitiva, procurar adoptar en algunos casos una mirada clínica sobre lo que hacemos puede ser una estrategia útil para cuestionar nuestros procesos identitarios, pues la mirada que nos proporciona el grupo de análisis nos puede ayudar a tomar distancia de ciertos procesos que, en ocasiones, provocan sufrimiento en nosotros como docentes y en nuestros alumnos (en tanto destinatarios directos de nuestra enseñanza). Pero también, en ocasiones, sencillamente el dispositivo de formación clínico puede ser útil en la tarea de que recuperemos nuestra palabra sobre lo que hacemos, que nos sintamos escuchados y gustemos del placer de escuchar lo que otros dicen acerca de sí mismos en tanto docentes.

5.3. Revisar las zonas de sentido que median el aprendizaje de los y las estudiantes

Hemos planteado, hasta ahora, dos líneas posibles de investigación que surgen de la adopción de una mirada caleidoscópica respecto de la enseñanza universitaria: la investigación sobre nuestro conocimiento didáctico de los contenidos que impartimos y el análisis de las tramas subjetivas (vivenciales, biográficas, etc.) que forman parte de nuestra identidad docente (interfiriendo en las relaciones entre docentes-conocimiento-alumnos).

No obstante, el aprendizaje profesional es obvio que únicamente es posible si hay un tercer elemento: los sujetos de aprendizaje, esto es, los y las estudiantes. En este caso, la investigación sobre el aprendizaje a nuestro juicio debe incluir buena parte de los planteamientos que se hacen desde posiciones histórico-culturales, en donde se plantea, entre otras cosas, la necesidad de investigar las líneas de fuerza que dan sentido al aprendizaje del alumnado. Estas zonas de sentido a nuestro juicio son dos: por un lado, los espacios sociales en los que vive (y ha vivido)

nuestro alumnado; por otro lado, las propias configuraciones personales que traen a la universidad.

Investigar sobre nuestra docencia, entonces, también es pensar acerca de los lenguajes, afectos, memoria y percepciones que traen nuestros alumnos respecto no sólo de la propia actividad de enseñanza, sino incluso respecto a sus ideales profesionales, los imaginarios que se ha hecho del quehacer profesional, etc. Conocer todas estas cosas no invalida el quehacer profesional del docente, al contrario, le hacen tener una mayor capacidad para que ciertos conocimientos que transmitimos adquieran mayor relevancia o significatividad para el alumnado, incluso que podamos validar parte de su experiencia profesional, social o escolar ya vivida vinculándola a los conocimientos que pretendemos desarrollar.

Por eso hablamos de revisar las zonas de sentido que median dicho aprendizaje en el alumnado, porque a veces también es necesario que sean los propios estudiantes quienes dejen atrás ciertas concepciones que manejan respecto de su aquí y ahora en la universidad o que cuestionen críticamente algunas de sus prácticas escolares y/o personales.

5.4. De la concepción programática a una concepción estratégica de la acción educativa

Si algo debe quedar claro –y ésta es una de las principales aportaciones de las tradiciones de formación ligadas a la práctica– es la necesidad de que abandonemos una epistemología técnica de la acción educativa, pues resulta inadecuada para mostrar el proceso de razonamiento práctico que los profesionales de la enseñanza universitaria emplean.

En primer lugar, el profesorado se aproxima a los problemas de su práctica como si fuera un caso único, esto es, una situación particular con características propias y complejas. Por tanto, la práctica docente debe entenderse como un espacio indeterminado, donde las diversas situaciones que en ella se dan no pueden resolverse aplicando algunas reglas teóricas o técnicas, pues «el caso no figura en el libro».

En segundo lugar, y a raíz de lo anterior, no debemos pensar los problemas profesionales de forma externa a las situaciones de trabajo mismas. El desarrollo profesional docente necesita, entonces, reestructurar el problema, es decir: su percepción y comprensión, la interpretación y traducción de su naturaleza. La enseñanza universitaria, más que un asunto de resolución instrumental medios-fines, funciona como una espiral de apreciación/acción/reapreciación de los problemas prácticos. Se trata de buscar formas de estructurar las situaciones-problema de forma que el docente pueda percibir las y comprenderlas de un modo totalmente nuevo, y desde ahí aplicar soluciones nuevas.

En tercer lugar, estimamos necesaria precisamente la reflexión compartida respecto de las variadas formas que adopta el profesorado universitario para estructurar esos problemas de nuestra práctica, lo que nos llevará a considerar una

cuestión a todas luces fundamental en la formación e innovación superior: los contextos reales de trabajo y los conocimientos tácitos que usamos, en tanto docentes, a la hora de desarrollar nuestro trabajo.

Por tanto, lo que defendemos aquí es la consolidación de un modelo profesional docente cercano a lo que hemos denominado como el del «práctico reflexivo» y que implicaría: (i) que en nuestro currículum aparezcan situaciones prácticas, reales, problemáticas, abiertas a una variedad de interpretaciones; (ii) el desarrollo de capacidades en los discentes como: apertura a los otros, la observación de una situación profesional desde distintos puntos de vista; (iii) el establecimiento de procesos de reflexión en y sobre la acción, la lista en este caso puede ser larga: metodologías de investigación-acción, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas o por indagación, métodos basados en proyectos, uso de herramientas biográfico-narrativas, etc.

Una última cuestión que no queremos dejar de subrayar. Considerar los problemas prácticos de nuestra práctica implica unir la acción educativa a la investigación, esto es, a la indagación y deliberación compartida de los fenómenos que ocurren en nuestro trabajo profesional, fenómenos que, no debemos olvidar, se caracterizan por su particularidad, contingencia e incertidumbre. Se trata de reflexionar sobre estas cuestiones no desde una concepción apriorística (acción programática), que cree poder eliminar del currículum esas cuestiones, sino desde un planteamiento que reflexione sobre los mismos a lo largo del proceso educativo (acción estratégica) de forma que le permita alterar, modificar o reconstruir lo planificado.

5.5. *Proyectos curriculares basados en la idea de currículum integrado*

Debemos ser conscientes de las concepciones tan diferentes de cultura de las que parten las distintas propuestas de enseñanza-aprendizaje y metodologías docentes usadas en la enseñanza superior. En buena parte de las mismas, la docencia se convierte en un asunto de aculturación en una cultura unitaria –la de las disciplinas académicas–. El currículum universitario, entonces, es sobre todo un problema de selección de aquellos contenidos centrales de esa cultura disciplinar, de su secuenciación y su adaptación para ser aprendidos por el alumnado.

Afortunadamente, son cada vez más las propuestas docentes que hacen hincapié en aspectos morales y éticos asociados con los contenidos disciplinares. También con aquellas experiencias humanas (p. ej. profesionales) asociadas con contextos singulares. En ambos casos, la acción educativa se coloca en un lugar intermedio entre la cultura unitaria disciplinar y las circunstancias personales. La cultura académica es conocimiento objetivo, sin duda, pero también valores y circunstancias personales no siempre generalizables.

Pero tampoco debemos considerar la cultura académica como un escenario ajeno al conflicto de intereses y a los intereses sociales que los mueven. Se trata de preguntarnos, usando las palabras de Paulo Freire: «¿A favor de qué y a favor de quién procuro conocer y enseñar en la práctica educativa?».

Desde una perspectiva caleidoscópica no tiene mucho sentido, entonces, alojarnos acriticamente en una concepción disciplinar del currículum universitario. Al contrario, los desafíos actuales nos obligan a tomar en consideración tres líneas de trabajo, convergentes entre sí: (i) una aproximación interdisciplinar de los contenidos (a través de la cual podamos observar sus relaciones y agrupamiento, ya sea en asignaturas, bloques de contenido, áreas de conocimiento, experiencias profesionales, etc.); (ii) un enfoque globalizador, que implicaría la incorporación en nuestra organización del trabajo de las peculiaridades cognitivas, afectivas del alumnado; (iii) la necesidad de tomar en consideración dimensiones más contextuales, sociohistóricas, logrando una apertura a otras comunidades y partes de un mundo que ya se considera como «aldea global».

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, A. (1986). El universo profesional del docente. En A. Abraham *et al.* El docente es también una persona. Un inédito enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del educador (pp. 21-29). Barcelona: Gedisa.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). Dialéctica de la Ilustración. Madrid: Trotta.
- Agar, M. (1998). Hacia un lenguaje etnográfico. En C. Reynoso (Comp.). El surgimiento de la antropología posmoderna (pp. 117-140). Barcelona: Gedisa.
- Alba Rico, S. (2003). La ideología de la globalización (reflexiones sobre el hambre). Descargado el 17 de septiembre de 2004, <http://www.rebellion.org/sociales/030715alba.pdf>.
- Althusser, L (1968). La filosofía como arma de la revolución. México D. F.: Siglo XXI.
- (1974). Ideología y aparatos ideológicos del estado. En La filosofía como arma de la revolución. Madrid: Siglo XXI.
- Ander-Egg, E. (1980). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Barcelona: Ateneo.
- Atienza Merino, J. L. (1997). Formación del profesorado: la dimensión olvidada. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22, 86-93.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). La escuela capitalista en Francia. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2003). Exclusión social y multiculturalismo. *Claves*, 137, 4-13.
- Beduwé, C. y Planas, J. (2003). Expansión educativa y mercado de trabajo. Madrid: MTSS.
- Bernstein, B. (1988) (1975). Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris: PUF.
- Blanco, N. (1992). Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia: estudio de un caso. Málaga: Secretariado de Publicaciones.
- Blaug, M. (1983). Educación y empleo. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- Bourdieu, P. (1980). El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1977). La reproducción. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985) (1977). La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid: Siglo XXI.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.
- Bunk, P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, 1, 8-14.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: M. Roca.
- Cascante, C. (1995). Proyecto docente de Didáctica General. Universidad de Oviedo.
- (2006). La formación del profesorado como reflexión (en la práctica y sobre la práctica) informada social y políticamente. Comunicación presentada en el XI Encuentro de la Federación ICARIA, 3-5 de julio. Santander.
- Castel, R. y Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*. Paris: Fayard.
- Castoriadis, C. (2003). La institución imaginaria de la sociedad, vol. 2. Madrid: Tusquets editores.
- Cegarra, J. C. y Rodrigo, B. (2003). Influencia de los componentes del capital humano en el proceso de aprendizaje organizacional. *Investigación europea de dirección y economía de la empresa*, vol. 9 (3), 187-210.
- Cinterfor/OIT (2005). Formación profesional, empleo y empleabilidad. Descargado el 8 de marzo de 2006, <http://www.cinterfor.org.uy>.
- Cole, M. (2003). Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Morata: Madrid.
- Colectivo IOE (2001). Investigación-acción participativa: propuestas para un ejercicio activo de la ciudadanía. Descargado el 14 de noviembre de 2004, <http://www.nodo50.org/ioe>.
- Comisión Europea (2001). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas. Descargado el 8 de agosto de 2006, http://www.ub.es/ub/europa/documents2/2_comunicats_de_la_comissio/06_com_apte_permanent.pdf.
- Cotton, K. (1993). Developing employability skills. School improvement research series. (Sirs), close-up #15.
- D'Iribarne, A. (1996). Una lectura de los paradigmas del libro blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate. *Revista Europea de Formación Profesional*, 8/9, 24-32.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza.
- Delcourt, J. (1999). Nuevas presiones en favor de la formación en la empresa. *Revista europea de formación profesional*, 17, 3-14.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos.
- Derrida, J. (1989, 1967). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. En *La escritura y la diferencia* (pp. 383-401). Barcelona: Anthropos.
- Díaz Gómez, A. y González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano. *Universitas Psychologica*, 003, 373-383.
- Echeverría, R. (2001). Ontología del lenguaje. Buenos aires: Dolmen.
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En W. Houston. *Handbook of research on teacher education. A project of the association of teachers educators* (pp. 505-526). New York: MacMillan.

- Fernández Rodríguez, E. (2007). Didáctica universitaria. Análisis político de los discursos sobre la formación profesional en la educación superior. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.
- Foucault, M. (1970). La arqueología del saber. Madrid: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». *New Left Review*, 0, 126-156.
- (2003). ¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 187, 15-33. Descargado el 28 de marzo de 2005, <http://www.redalyc.uaemex.mx>.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1998). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós.
- Gage, N. y Needels, M. (1989). Process-product research on teaching: a review of criticisms. *Elementary School Journal*, 89 (3), 253-300.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gergen, K. (1989). La psicología postmoderna y la retórica de la realidad. En T. Ibáñez (Coord.). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). El profesorado y la sustancia de la educación: la reivindicación de la competencia cultural. *Kikiriki*, 52, 25-30.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard education review*, 3. Descargado el 21 de enero de 2003, http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf.
- Goffman, E. (1987). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldratt, E. (2005). La meta. España: Díaz de Santos.
- González Rey, F. (2002). Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural. Madrid: Thompson.
- González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano. *Universitas psicológica*, vol. 4 (003), 373-383. Descargado el 6 de junio de 2007, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/647/64740311.pdf>.
- Goodin, R. (2003). *Reflective democracy*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Gramsci, A. (1972). Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires: Nueva visión.
- Gruner, E. (2005). Foucault: una política de la interpretación. *Topos y tropos*, 3. Descargado el 4 de octubre de 2006, <http://www.toposytropos.com.ar/n3/decires/gruner.htm>.
- Habermas, J. (1984, 1987). *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Madrid: Taurus.
- Hirst, P. (1974). La educación liberal y la naturaleza del conocimiento. En R. Peters. *Filosofía de la educación* (pp. 161-205). México D.F.: FCE.
- Hirtt, N. (2007). ¿Qué quiere decir la Comisión Europea cuando habla de igualdad?: el futuro de la enseñanza en la UE. Descargado el 24/05/2007, <http://www.rebellion.org>.
- Ibáñez, T. (1994). ¿Cómo se puede no ser constructorista hoy en día? En *Psicología social constructorista* (pp. 245-258). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Lacan, J. (2005, 1985). *El seminario de Jacques Lacan: libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1984, 1988). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Lapassade, G. (1977). La pedagogía institucional. En J. C. Ortigosa (Ed.). *El análisis institucional (por un cambio de las instituciones)* (pp. 162-167). Madrid: Campo abierto.

- Leboterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Leclerq, D. (1991). Formación multimedial: las competencias de los formadores. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 28-32.
- Legrand, J. y Bartlett, W. (1993). Quasi-markets and social policy. Basingstoke: Macmillan.
- Leva-Ic, R. (1995). Local management of schools. Analysis and practice. Open University Press, Milton Keynes.
- Levi-Leboyer, C. (1997). La gestión de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Levine, J. y Moll, J. (Dirs.) (2003). Je suis un autre. Paris: ESF.
- Lewin, K. (1946). Action-research in the School: a Case Study. *Cambridge Journal of Education*, vol. 15, 3.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.
- Lourau, R. (1977). Objeto y método del análisis institucional. En J. C. Ortigosa (Ed.). El análisis institucional (por un cambio de las instituciones) (pp. 23-41). Madrid: Campo Abierto.
- Lukács, G. (1969). Historia y conciencia de clase. Grijalbo: México D.F.
- Luria, A. R. (1984). Conciencia y lenguaje. Madrid: Visor.
- Marchioni, M. (1999). Comunidad, participación y desarrollo (teoría y metodología de intervención comunitaria). Madrid: Editorial Popular.
- Maturana, H. (1995). La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Anthropos/UIA/ITESO.
- (1996). La realidad: ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Anthropos/UIA/ITESO.
- McLaren, P. (1998). La formación de maestros en una esfera contra-pública. En Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo (pp. 11-48). Rosario: Homo Sapiens.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1998). Psicología Social. Barcelona: Paidós ibérica.
- Nonaka, I. y Takeuchi, I. (1995). The knowledge-creating company. How japanese companies create the dynamic of innovation. New York: Oxford University Press.
- Núñez Hurtado, C. (1986). Educar para transformar, transformar para educar. México D.F.: IMDEC.
- (1999). El cómo hacer de la educación popular. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 19/20, 99-106.
- Perronoud, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris: L'Harmattan.
- Potter, J. (1998). La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Barcelona: Paidós.
- Preciado, B. (2003). Multitudes Queer. Notas para una política de los «anormales». *Multitudes*, 12. Descargado el 25 de agosto de 2004, <http://www.hartza.com/anormales.htm>.
- Prigogine, I. (1997). El fin de las certidumbres. Madrid: Taurus.
- Quintar, E. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo (entrevista con Hugo Zemelman). Descargado el 15 de noviembre de 2005, http://www.crefal.edu.mx/biblioteca-digital/cedead/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2005_1/jorge_rivas.pdf.
- Rabinow, P. (1992). Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos. Gijón: Júcar Universidad.

- Roelens, N. (1989). La quête, l'épreuve et l'oeuvre: la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Education permanente*, 100-101.
- Rogers, C. (1969). La psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, E. (1999). El saber obrero y la innovación en la empresa. Montevideo: CINTERFOR. Descargado el 21 de marzo de 2003, <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/rojas/index.htm>.
- Salmador Sánchez, M. P. (2004). Raíces epistemológicas del conocimiento organizativo. Estudio de sus dimensiones. Descargado el 3 de abril de 2005, http://www.mityc.es/nr/rdonlyres/6eeacd62-f6e5-451d-8ae699917d872d072/0/04_pazsalmador_357.pdf.
- Santos Ortega, A. (2004). Trayectorias sociales del paro de larga duración. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Schön, D. (1993). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Schultz, T. (1983). Inversión en capital humano. En M. Blaug (Comp.). Economía de la educación. Madrid: Tecnos.
- Sennett, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Shotter, J. (2001). Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shulman, L. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.). La investigación de la enseñanza, I. enfoques, teorías y métodos (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- (1987). Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard educational review*, 57 (1), 1-22.
- Silva, T. T. da (2001). Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo. Barcelona: Octaedro.
- Sisto Campos, V. (2004). Teoría(s) organizacional(es) postmoderna(s) y la gest(ac)ión del sujeto postmoderno. Tesis doctoral presentada en el Departament de Psicologia de la Salut i Psicologia Social el 21/06. Descargado el 17 de octubre de 2007, <http://www.tdx.cesca.es/tdx-1217104-143200>.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Sunstein, C. (1993). Democracy and shifting preferences. En D. Copp, J. Hampton y J. Roemer (Eds.). The idea of democracy. Cambridge: CUP.
- Tejada Fernández, J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales (I). *Herramientas*, 56, 20-30.
- (1999b). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8-14.
- Toulmin, S. (1977). La comprensión humana, vol. I: El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid: Alianza.
- Vásquez, A. y Oury, F. (1979). Hacia una pedagogía del siglo XX. Madrid: Siglo XXI.
- Vygostky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1997). La necesidad de la acción en la investigación socio-cultural. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Comps.). La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999). La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación. Madrid: Morata.

- Williams, R. (1998) (1977). *Marxismo y literatura*. Madrid: Península.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zarifian, P. (1999). El modelo de competencias y los sistemas productivos. Montevideo: CINTERFOR. *Papeles de oficina técnica*, 8.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, 34 (3), 3-9.
- Zemelman, H. (1992). *Horizontes de la razón*, vols. I y II. Barcelona: Anthropos/el Colegio de México.
- (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos/UNAM.
- Zizek, S. (1998). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.