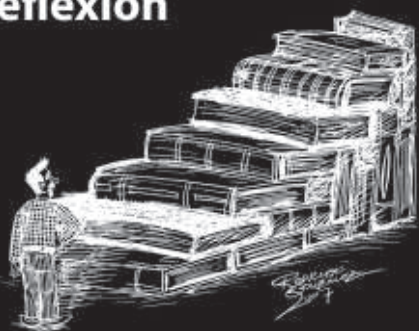


## Aportes para la reflexión



# LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE UN NUEVO PATRÓN DE DESARROLLO

Mag. Lilián Berardi  
Mag. Alejandra Capocasale  
Mag. Selva García Montejo

## Introducción

Los docentes son agentes de la institución que cumplen un papel en la estructura social, en función de su posición en el campo de la cultura. Resulta de interés explicitar, como señala Lerena (1987) «cómo produce y reproduce el sistema escolar las principales características psicosociales de sus propios agentes y cómo estos, en tanto grupo, constituyen una materialización y encarnación de la estructura de ese sistema». La identidad profesional de los docentes —su profesionalidad— se define en el marco de aspectos culturales, sociopolíticos y modelos pedagógicos. En este sentido la significación cultural de su profesión cobra relevancia al momento de estructurar el conocimiento sobre lo educativo junto a aspectos organizativos, institucionales y curriculares. «La profesionalidad de los docentes viene definida por los modelos pedagógicos coherentes con una determinada función social, por las condiciones de su trabajo, determinada a su vez por la peculiar estructura del sistema educativo y por las opciones metodológicas y epistemológicas de tipo pedagógico que no son independientes de categorías sociales políticas y morales» (Gimeno Sacristán, 1991). Lo objetivo y lo subjetivo; la estructura y el agente: la profesión docente es construida en la imbricación de ambos planos. De este modo los docentes —en tanto agentes sociales— forman sus concepciones sobre la profesión en el marco de estructuras socio-

El artículo presenta aspectos de la profesión docente en el marco de una nueva institucionalización. La profesionalización se va estructurando en la dialéctica objetividad-subjetividad. El *habitus* de docente se conjuga con las «experiencias vividas» para aportar a una mejor comprensión.

educativas; lo «externo» se torna «realidad incorporada» —*habitus* que se expresa en prácticas.

## Enfoques sobre el «desarrollo» desde mediados del siglo XX. Los modelos dominantes y su incidencia sobre lo social y lo educativo

La línea de análisis teórica a desarrollar tiene como fundamento que el sistema educativo, tanto a nivel internacional como nacional, ha acompañado los cambios que se han dado a nivel económico. Estos han ido generando condiciones socio-políticas que redundaron en políticas educativas aplicadas. En el marco de estas políticas, los diferentes agentes de la educación han estructurado sus visiones y sus prácticas. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, algunos países latinoamericanos parecían estar en condiciones de completar el proceso de formación de su sector industrial y haber finalizado el ciclo de «sustitución de importaciones». Por este motivo, según Cardoso y Faletto (1969), se impulsó el crecimiento económico como eje del desarrollo con la intención de iniciar una «fase de desarrollo autosustentado». El modelo económico liberal se instaló en estas latitudes y

surgieron teorías económicas que lo sustentaron. Estas teorías generaron políticas económicas, sociales y culturales que definieron la realidad latinoamericana entre las décadas de 1950 y 1970.

Desde la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) surge, en la década de 1950, la «teoría del desarrollismo», que plantea la necesidad de generar y asegurar un crecimiento auto-sostenido en América Latina. Para el logro de tal fin se propone un modelo de desarrollo industrial, y se le otorga al Estado un papel estratégico en el proceso de planificación de la industrialización nacional.<sup>1</sup> El enfoque desarrollista basaba su esquema centro-periferia en el deterioro de los términos de intercambio y no incorporaba elementos políticos ni análisis de la situación de origen de la coyuntura. En este sentido, Rodríguez (1980) plantea cómo se entendía el esquema centro-periferia: «En este par de conceptos está implícita una idea de desarrollo desigual originario: los centros se consideran las economías donde primero penetran las técnicas capitalistas de producción; la periferia, en cambio, está constituida por las economías cuya producción permanece inicialmente rezagada, desde el punto de vista tecnológico y organizativo». Por lo tanto, se

concebe que centro y periferia se construyen históricamente como resultado de la forma en que el progreso técnico se propaga en la economía mundial.

Este modelo económico liberal instalado en América Latina entró en crisis a finales de la década de 1960. Se dio un proceso de agudización de la desigualdad entre los países en lugar de la esperada convergencia centro-periferia. Se generó un fuerte sistema de exclusión en América Latina que afectó lo internacional, lo regional, lo nacional y hasta lo individual a nivel político, económico,



Foto: Jorge Iannandrea

<sup>1</sup> A decir de De León, Rocca y Olesker (s/f): «En América Latina y en la década de los cincuenta muchos gobiernos asumieron en la práctica las posturas desarrollistas, pretendiendo con un impulso de la industrialización planificada, sacar a nuestros países del subdesarrollo».

social y cultural. La desigualdad económica y social se manifestó en una fuerte dualidad social que plasmó expresiones múltiples: bajas condiciones de vida, desempleo, vulnerabilidad, despoblamiento del medio rural, entre otras.

Como consecuencia de la crisis del modelo liberal en América Latina se generó una búsqueda de nuevos modelos económicos que tendiesen hacia la integración y la cooperación con un nuevo papel del Estado y la sociedad civil en el proceso de desarrollo. Se planteó la necesidad de conciliar el crecimiento económico con el desarrollo social. En este proceso de revisión del concepto de desarrollo se comenzó a hacer referencia a políticas de equidad, mejoras en la calidad de vida e integración social. Dentro de este marco es que surgen dos teorías que critican las políticas desarrollistas de la década anterior: «teoría de la dependencia» y «teoría de la acumulación interna».

La primera se sustentaba en el pensamiento marxista: el crecimiento económico planteado a partir del proceso de industrialización es inviable puesto que el desarrollo no se puede alcanzar dentro del marco productivo de las relaciones capitalistas. La «teoría de la dependencia» ubica la situación como originada en el surgimiento del capitalismo como sistema de acumulación a nivel mundial y establece que la dominación política es la clave en las relaciones centro-periferia.<sup>2</sup> «Es decir la dependencia se enfoca como una condición configuradora de cierto tipo de estructuras internas en las sociedades dependientes (...)» (De León, Rocca y Olesker).

A comienzos de la década de 1970 aparece la «teoría de la acumulación interna». Este enfoque nace del análisis de la situación económica y política que se estaba dando principalmente en México y Brasil. A nivel económico: procesos de

crecimiento del producto, de diversificación de exportaciones y un nuevo papel del sistema financiero en el proceso de acumulación interna. En lo político: la derrota de diversos movimientos izquierdistas y el advenimiento de gobiernos militares de derecha. Desde el punto de vista de la interpretación teórica, mientras la teoría de la dependencia considera que la articulación internacional es el factor básico que explica la evolución de los países desarrollados, la teoría de la acumulación toma como eje de interpretación el plano interno nacional. No se niega la categoría «dependencia», pero se la busca explicar desde otra perspectiva: se analizan las condiciones económicas y sociales internas de la acumulación periférica que determinan su inserción en el sistema mundial. Según Arocena (1995), en la década de 1980 se generó un creciente rechazo a las políticas públicas de fomento a la industria. Dicha crítica se basó en un cuestionamiento del proteccionismo, sus altos costos y sus resultados comparativamente pobres. «El proteccionismo tuvo, en líneas generales, un carácter indiscriminado y carente de metas explícitas; sus variaciones dependieron más bien de las coyunturas financieras que de la evaluación de sus logros. En suma, no impulsó el crecimiento de la competitividad de la industria». Se puede decir, por lo tanto, que en materia de producción esta década puede ser calificada como «perdida». Es en este período en el que se desencadena la crisis de la deuda externa, marco de renacimiento del liberalismo económico, que genera un modelo de desarrollo neoliberal.<sup>3</sup> Cabe señalar que, así como en el Período de Industrialización por Sustitución de Importaciones el fenómeno social por excelencia fue la marginalidad, en este período es la vulnerabilidad el rasgo que genera el patrón de desarrollo. El mencionado modelo provocó un retroceso en el funcionamiento de las instituciones, una readecuación en las

<sup>2</sup> El enfoque dependentista toma como punto de partida la acumulación capitalista a nivel mundial como un todo coherente que ha generado un polo dominante y otro dominado. Consecuentemente, los países del polo dominado tienen su economía condicionada por la expansión de las otras.

<sup>3</sup> Son características de este modelo: planes de ajuste fiscal, énfasis del desarrollo económico a costa de equidad e incremento de desigualdades, privatizaciones masivas, Estado «mínimo», flexibilización del mercado de trabajo y políticas monetarias. En definitiva, un proceso de «ajuste estructural» en el cual disminuye la importancia del sector público, mientras aumenta la del sector privado, financiero y de los agentes externos.

expectativas y, fundamentalmente, cambios en el mercado de trabajo, que afectaron a las instituciones educativas y generaron un nuevo proceso de institucionalización.

### **La institucionalización como base de la profesionalización docente**

Las instituciones educativas son el foco donde ejercen su profesión los docentes. En estas instituciones,<sup>4</sup> vinculadas a una población específica, los docentes construyen y reconstruyen su profesión. En este marco se concibe y se concreta la tarea docente. El proceso de institucionalización de la tarea docente se encuentra íntimamente correlacionado con el proceso de institucionalización de los contextos profesionales, organizativos y sociales de acción del docente. La profesionalización se va construyendo dentro de un marco de institucionalización determinado, que es social, y que a su vez está condicionado por el contexto. En este sentido se van conformando dos procesos diferentes pero complementarios: la institucionalización y la profesionalización. El proceso de institucionalización requiere de una normativa que condicione la cooperación y la competencia entre los individuos que conforman dicho sistema. De este modo se asegura su funcionamiento. A su vez, se necesita que dichas normas reguladoras del comportamiento de los miembros institucionales se adecuen al funcionamiento de otros sistemas y de las normas que conllevan.

### **La profesión docente como construcción, en el marco de un nuevo patrón de desarrollo**

En el contexto actual, signado por la globalización de los mercados, la educación constituye el «eje

de la transformación productiva con equidad», que «hace impostergable la transición hacia un período cuyo dinamismo y desempeño estarán marcados por el grado de centralidad que las sociedades otorguen a la educación y a la producción de conocimiento» (CEPAL- UNESCO, 1992). La transformación educativa, según Arocena (1995), tiene que apoyarse en la profesionalización y el profesionalismo de los educadores. Educadores que, en tanto agentes institucionales, tienen un papel de relevancia en la estructura social. Lo social, de ese modo, estructura la profesión docente, a la vez que los aspectos propios de esta se engarzan e interactúan con la propia biografía de los individuos que la eligieron. En el sentido otorgado por Bourdieu, los agentes resultan atraídos por determinadas profesiones, pero, a la vez, los individuos las redefinen. Se va conformando un *habitus*, el *habitus* de docente, modelos, sistemas de disposiciones en los sujetos. *Habitus* que funciona como matriz de percepciones y apreciaciones que se traducen en acciones. «Es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente» (Bourdieu, 1977). Son «estructuras estructuradas» y «estructuras estructurantes», esquemas clasificatorios, principios de visión. Poseer un oficio es poseer un *habitus*. «(...) el *habitus* produce prácticas y representaciones (...)» (Bourdieu, 1993). En tanto conjunto de disposiciones adquiridas, el *habitus* produce y genera prácticas, se constituye en el momento de triangulación entre objetivismo y subjetivismo; síntesis y mediación entre lo objetivo y lo subjetivo.<sup>5</sup>

En el mundo social existen estructuras objetivas, independientes de la voluntad del sujeto, orientadoras o restrictoras de sus prácticas; en este marco, se generan esquemas de percepción, pensamiento y acción. El *habitus* de docente es productor y generador de prácticas. En este sentido, referir a este concepto es focalizar en la

<sup>4</sup> Según Pérez Sedeño (2000) una institución o las pautas de institucionalización estarían definidas por el conjunto de principios reguladores y organizativos que les permiten a los individuos ordenar sus actividades. De acuerdo a Berger y Luckman (1997) este ordenamiento de las conductas institucionales de los individuos se van consolidando y generando tipificaciones recíprocas que posteriormente se sedimentan en las prácticas sociales que caracterizan tal institución.

<sup>5</sup> Es de destacar que Bourdieu se ubica en el estructuralismo constructivista o constructivismo estructuralista; en otros términos, sociología dualista. Su pretensión es la superación de las dicotomías objetividad/subjetividad, estructura/agente.





Foto: Jorge Iannandrea

comprensión de la interiorización de la exterioridad y la exteriorización de la interioridad, en la medida en que es resultado de condicionamientos objetivos —económicos, sociales y culturales— incorporados en los sujetos, y, a la vez, organiza las prácticas. La comprensión de la lógica del mundo social supone hurgar en la realidad concreta, históricamente situada, penetrar en las lógicas de instituciones de ese mundo social, como son las instituciones educativas. Toda institución posee una historia objetivada; a través del *habitus*, se reactiva ese sentido, en la escuela, en el liceo. *Habitus* que ya constituido en el proceso de génesis específica de cada profesión —en este caso la docente— impone su lógica propia a las estructuras objetivas mismas —estructuras que se incorporan como disposiciones duraderas— y hace posible que los docentes sean partícipes de la historia objetivada en cada institución. Pierre Bourdieu, en la misma línea de Max Weber, considera que hay que tener en cuenta las representaciones que elaboran los agentes, representaciones que otorgan sentido a la realidad social. Son las prácticas individuales y colectivas las que se sustentan en el *habitus*; ese *habitus* es construido en la historia de los individuos, tanto individual como colectiva.

El estructuralismo constructivista de Bourdieu queda claro. En palabras del autor, en *Choses dites* (1993), «Si tuviera que caracterizar mi

trabajo en dos palabras (...), hablaría de *constructivist structuralism* o de *structuralist constructivism*, tomando el término “estructuralismo” en un sentido muy diferente del que le da la tradición saussuriana o levi Straussiana. Al hablar de “estructuralismo” o “estructuralista” quiero decir que en el propio mundo social, y no solo en los sistemas simbólicos, lenguaje, mitos, etc., existen estructuras objetivas, independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces, de orientar o constreñir sus prácticas o sus representaciones. Con “constructivismo” me refiero a la existencia de una génesis social, por un lado, de los esquemas de percepción, pensamiento y acción (...) y por otro, de las estructuras sociales».

El concepto de *habitus* resulta el epicentro de la teoría de Bourdieu, dado que media entre la concepción de sociedad y agente, entre lo colectivo y lo individual. Es a través del concepto de *habitus* que se constata una teoría de las lógicas de los agentes, de cómo producen su sociedad. En *El sentido práctico* (1991) Bourdieu expresa: «Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposición duraderos y trasladables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en cuanto principios generadores y organizadores de

prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer la orientación consciente a fines y el control expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser en absoluto el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta».

El *habitus* es adquirido durante el proceso de socialización. En el caso de los docentes, los primeros años de ejercicio implican un proceso de socialización, en el que se va generando el *habitus* de docente, se va estructurando la profesionalidad docente. Estas disposiciones — en palabras de Bourdieu— implican actitudes, maneras de sentir y actuar que han sido interiorizadas por los agentes de la educación en el marco y bajo la influencia de determinadas condiciones objetivas de existencia. Estos esquemas de percepción que se traducen en acciones concretas —indicadores de la profesionalidad— se tornan naturales y pasan, de esta forma, a formar parte de la práctica cotidiana de los docentes.

«Las representaciones de los agentes varían de acuerdo con su posición (y los intereses asociados a ella) y su *habitus*, como sistema de esquemas de percepción y evaluación, como estructuras cognitivas y evaluativas que ellos adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social» (Bourdieu, 1993). Al no ser el *habitus* una estructura inmutable, se encuentra siempre en proceso de reestructuración, ya que aunque es resultado de la experiencia pasada, también lo es de la presente. Las prácticas y representaciones de los agentes —en este caso los docentes— son la síntesis de libertad y determinación. De hecho, estas prácticas y representaciones son orientadas por el *habitus*, pero, a su vez, los agentes tienen la capacidad de tomar decisiones, a pesar de la determinación de las estructuras.

Cuando diferentes individuos actúan de forma similar en determinadas situaciones ponen en práctica el *hábitus* que los ha formado. «El *habitus* no es el destino que a veces se vio en él. Al ser producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado sin cesar a nuevas experiencias y, por lo tanto, afectado sin cesar por ellas. Es duradero pero no inmutable. Dicho esto, debo agregar de inmediato que la mayoría de la gente está estadísticamente condenada a

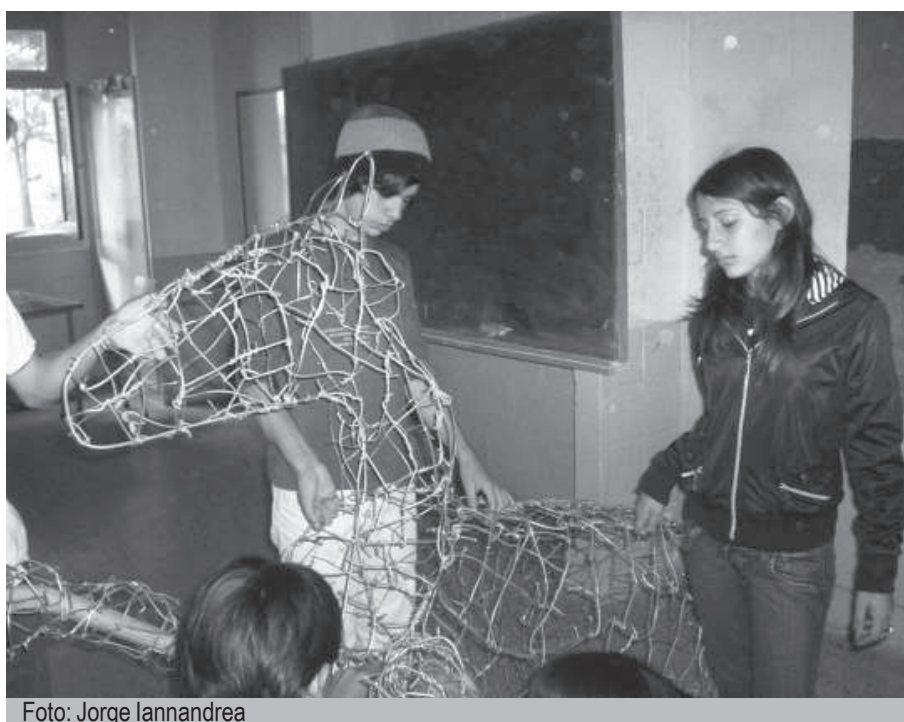


Foto: Jorge Iannandrea



Foto: Jorge Iannandrea

tropezar con situaciones concordes con aquellas que en un comienzo modelaron su *habitus*, y por ende a tener experiencias que reforzarán sus disposiciones» (Bourdieu y Wacquant, 1995). Según Bourdieu, las instituciones cumplen un papel clave en la transmisión y difusión de las creencias. Son las instituciones las que oficializan y arraigan las relaciones sociales. Las instituciones, mediante ritos determinados, otorgan una especie de «santidad» a sus agentes, les imponen un deber ser, logran que se ajusten a lo que la institución espera.

El concepto de *habitus* trabajado por Bourdieu ha sido teorizado por A. Schutz como mundo de vida. «Por mundo de la vida cotidiana debe entenderse ese ámbito de realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común. Designamos por esta presuposición todo lo que experimentamos como incuestionable; para nosotros, todo estado de cosas es aproblemático hasta nuevo aviso» (Schutz y Luckmann, 1973). Las vivencias de los sujetos, sus vivencias en la vida cotidiana, constituyen su experiencia del mundo, experiencia que se estructura espacial y temporalmente. De hecho, las relaciones espaciales y temporales son relaciones sociales, también partes del mundo de vida, y tienen correlatos subjetivos. Como señalan Schutz y

Luckmann, el mundo de la vida transcurre en un tiempo social, tiempo que conjuga lo subjetivo y lo objetivo. «La estructura del tiempo del mundo de la vida se construye allí donde el tiempo subjetivo del flujo de la conciencia (de la duración interior) se intersecta con el ritmo del cuerpo como tiempo biológico en general, y con las estaciones como tiempo del mundo en general, o como calendario o tiempo social» (Schutz y Luckmann, 1973).

El concepto de mundo de vida supone, entre sus elementos fundamentales, el de un mundo intersubjetivamente construido. De hecho, el mundo social es algo construido por los agentes, individual y colectivamente, en relaciones de cooperación y de conflicto. Esas construcciones son guiadas por las representaciones de los agentes. La profesionalidad docente se ha definido, históricamente, por la relación simbólica con la sociedad, que ha atribuido funciones diferentes al docente.

### **Un paso más para la comprensión de la profesionalidad docente**

En el contexto de nueva institucionalización se van generando cambios, no siempre visibles, en los sistemas educativos. Bowe y Ball (1992)

consideran que el cambio educativo se origina en tres contextos diferentes: contexto macro, depende de la evolución de las fuerzas sociales, políticas, económicas y financieras; contexto político administrativo, supone un nivel meso que se refleja en leyes y decretos con capacidad de cambio limitada; contexto práctico, que refiere a la práctica educativa de los docentes y de los centros educativos. En el marco de la vulnerabilidad social —contexto macro— atravesado por cambios político-administrativos —contexto meso— se producen también cambios a nivel micro —contexto práctico— que muchas veces se manifiestan «en la línea de las revoluciones silenciosas» (Cuban, 1992). En este sentido, los tres contextos resultan fundamentales para la comprensión de los sistemas educativos y sus cambios. Esteve (2003) denomina a esta situación «Tercera Revolución Educativa».<sup>6</sup> Entre las características de esta Tercera Revolución, Esteve señala: extensión y democratización de la educación, atención a la diversidad, obligatoriedad del primer ciclo de Educación Secundaria y planificación social de la educación. En este marco, ¿qué sucede con los docentes? Se asiste a una crisis de identidad profesional, que, paulatinamente, va definiendo nuevas formas del quehacer docente, así como de percibir la práctica. De hecho, como señala Esteve (2006), los docentes, en función de su propia capacidad de innovación y adaptación al cambio, realizan análisis sobre la nueva realidad educativa y ponen en marcha nuevas estrategias, tanto individuales como colectivas.

La profesionalización de la docencia supone un proceso de reconstrucción de identidades. Tal identidad profesional tiene que ver con la autoimagen, la autobiografía y las representaciones que los docentes tienen acerca de la comunidad educativa. La actividad profesional se encuentra íntimamente vinculada a cómo representan su trabajo los docentes. Por lo tanto, las representaciones sobre la profesionalización organizan los proyectos para el desarrollo

profesional de los docentes. Según Núñez y Ramalho (2008), el concepto de profesionalización supone una manera de representar la profesión como proceso a lo largo de la historia de la docencia. Por lo tanto, es un proceso de socialización llevado a cabo por los propios sujetos o grupos profesionales. A su vez, tiene carácter político y económico, puesto que implica la gestión de trabajo docente y las relaciones de poder vinculadas a la práctica docente. De acuerdo con Ramalho, Núñez y Gauthier (2003), la profesionalización posee dos dimensiones básicas que constituyen una unidad: profesionalidad y profesionalismo. «El término profesionalidad expresa la dimensión relativa al conocimiento, a los saberes, técnicas y competencias necesarias para la actividad profesional. Por medio de la profesionalidad, el profesor adquiere las competencias necesarias para desempeñar sus actividades docentes y los saberes propios de su profesión». El profesionalismo «es expresión de la dimensión ética, de valores y normas, de relaciones, del grupo profesional, con otros grupos».<sup>7</sup> Más que un tema de calificación o competencia, es una cuestión de poder. Refiere también a la reivindicación de un status diferente dentro de la división social del trabajo, lo que supone negociaciones, desarrollo de autonomía y ejercicio de un conjunto de actividades que tienen que ver con el prestigio profesional. Ambas dimensiones están en un proceso dialéctico de construcción permanente, en el cual la profesionalidad tiene carácter interno y el profesionalismo refiere a aspectos externos.

## A modo de cierre

En el marco de un nuevo patrón de desarrollo, que ha implicado cambios a nivel político, económico y social, la institución educativa no ha quedado ajena a las consecuencias de las transformaciones. Los docentes, como agentes sociales fundamentales de estas instituciones, han

<sup>6</sup> Las dos revoluciones educativas anteriores son: «la creación de las escuelas en el antiguo Egipto y la creación de la primera red estatal de escuelas en la Prusia del Siglo XIII» (Esteve: 2006).

<sup>7</sup> Traducción del portugués al español de las autoras.



construido y reconstruido su profesión a partir de las nuevas condiciones objetivas dadas, así como en función de sus propias biografías. De hecho, es en la intersección de lo objetivo y lo subjetivo que la profesionalización docente se va estructurando, de manera dinámica y contextualizada.

### Referencias bibliográficas

AROCENA, Rodrigo (1995), *La cuestión del desarrollo vista desde América Latina*, EUDECI, Montevideo.

BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas (1997), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre (1977), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México.

BOURDIEU, Pierre (1991), *El Sentido Práctico*, Taurus, Madrid.

BOURDIEU, Pierre (1993), *Cosas Dichas*, Gedisa, Barcelona.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic (1995), *Respuestas: por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.

BOWE, R. y BALL, S. J. (1992), *Reforming education and changing schools*, Routledge and Kegan Paul, Londres.

CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.

CARDOSO, Fernando Henrique y FALETTO, Enzo (1969), *Dependencia y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI, México.

CUBAN, L. (1992), «Curriculum, stability and change», en JACKSON, P.W. (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, MacMillan, Nueva York.

DE LEÓN, F., ROCCA, J. y OLESKER, D. (s/f), *Dependencia y acumulación interna ¿contradicción o complementariedad?*, Fundación de Cultura Universitaria, Economía, Serie del Ciclo Básico, Montevideo.

ESTEVE, José Manuel (2003), *La Tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Paidós, Barcelona.

ESTEVE, José Manuel (2006), «Identidad y desafíos de la condición docente», en TENTI FANFANI, Emilio, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*, Siglo XXI, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, José (1991), «Profesionalidad docente y cambio educativo», en ALLIAUD, A. y LERENA, C. (1987), *Educación y Sociología*, Akal, Madrid.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán y RAMALHO, Betania Leite (2008), «La profesionalización de la docencia: una mirada a partir de la representación de las maestras de enseñanza básica» (traducción de las autoras), en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, setiembre, OEI.

PÉREZ SEDEÑO, Eulalia (2000), «Institucionalización de la ciencia, valores epistémicos y contextuales: un caso ejemplar», OEI-Programación-CTS+I-Sala de lectura, [www.oei.es/salactsi/sedeno1.htm](http://www.oei.es/salactsi/sedeno1.htm).

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán y GAUTHIER, Clermont (2003), *Formar o profesor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*, Sulinas, Porto Alegre.

RODRÍGUEZ, Octavio (1980), *La Teoría del Subdesarrollo de la CEPAL*, Siglo XXI, México.

SCHUTZ, Alfred y LUCKMANN, Thomas (1973), *Las estructuras del mundo de vida*, Amorrortu, Buenos Aires.