

LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD. Entre la ilusión de la autonomía y las posibilidades de cambio

Adriana Gewerc Barujel
Universidad de Santiago

Son escasos los trabajos que dan cuenta de la enseñanza en la universidad, este artículo intenta socializar un análisis, realizado a partir de la propia práctica, como profesora y como formadora, que toma en cuenta a la enseñanza y las condiciones de posibilidad de ésta en la institución universitaria, desde el reconocimiento que es posible comprenderla si se tienen en cuenta los entrecruzamientos entre las dimensiones organizativas, epistemológicas y didácticas.

Los nudos seleccionados para el análisis son los conceptos de autonomía y cambio, resignificándolos alrededor de las múltiples problemáticas que vive el profesor universitario de hoy. Se plantea la necesidad de desmitificar el concepto de autonomía en función de los condicionamientos, institucionales y sociales a los que los profesores de universidad están expuestos. Además, se revisan las concepciones que éstos agentes sociales tienen de los cambios, focalizadas en las formas, en las maneras, lo que estaría mostrando una concepción instrumentalista de los métodos como útiles para ser aplicados a cualquier situación y en cualquier contexto.

Se plantea entonces la necesaria relación entre autonomía-formación y cambio, siendo la formación el eje que permitirá efectivizar la autonomía en función del conocimiento práctico, de las condiciones socio-institucionales en que se producen los conocimientos y las prácticas y de ésta manera pensar en los cambios más allá de las formas.

La enseñanza consiste en hablar con sentido y sin parar y en captar la atención de un grupo numeroso de personas proclives ano atender.

Javier Marfías (El Semanal de La Voz de Galicia, 5-6-95)

INTRODUCCIÓN

Textos como el que antecede proliferan en los medios de comunicación de masas, quejas "populares" alrededor de la profesión de la enseñanza expresadas por escritores, periodistas, personajes autorizados y legitimados por el hecho de pertenecer a un determinado medio. Más allá de la función de los periodistas-escritores-nuevos profesores de esta sociedad post-moderna, nos preocupa lo que se dice de la enseñanza, y el ejemplo viene dado por la universitaria. Se trata de nuestra práctica cotidiana, de una de las prácticas que definen nuestra identidad profesional y sin embargo, paradójicamente tan poco estudiada desde la institución que estudia otras prácticas, y que objetiva, toma por objeto de conocimiento, en nuestro caso, el mundo educativo.

Desde éste punto de vista la intención de éste trabajo no es "dar cátedra" en el sentido de indicar cómo tendrían que ser las cosas para mejorar, simplemente quiere ser un intento de hablar de la enseñanza desde dentro de ella, un ejercicio para reflexionar en voz alta sobre la propia práctica como profesora de universidad, apoyada por experiencias en el campo de la formación de profesores

y por observaciones realizadas en cursos de actualización didáctica realizados en la Universidad de Santiago de Compostela por la profesora Lourdes Montero para profesores universitarios, sistematizándolas en éstas páginas, sin prejuicios, con la idea de que sirva para retroalimentar otras prácticas, y, por supuesto, la propia.

Los profesores/ras del área de didáctica, como profesores de universidad, en nuestra rutina cotidiana, confrontamos permanentemente elementos teóricos, creencias, concepciones... y en función de ellos diseñamos y llevamos adelante prácticas que en ocasiones resultan contradictorias, por lo menos con las teorías alrededor de la que elaboramos nuestro discurso. Aquí nos encontramos con el primer nudo, en el difícil juego de interrelacionar teoría con práctica, y construir teoría de la práctica, analizar la propia, incluye poner sobre la mesa nuestras contradicciones, limitaciones, y las del desarrollo de la didáctica en el ámbito universitario.

En este trabajo es mi intención poner en evidencia estas cuestiones, con el afán de ayudar a construir desde ellas algunos conceptos que permitan iluminar el trabajo cotidiano en las aulas universitarias.

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

¿Se puede hablar inequívocamente de las características de la enseñanza universitaria? (Montero, 1993), la pregunta nos sugiere una multiplicidad de cuestiones. Fundamentalmente el problema de la generalización, o por el contrario, la imposibilidad de hablar desde la homogeneización de una práctica tan signada¹ por las diferencias, las incertidumbres, los perfiles borrosos. Vamos entonces a particularizar, en función del contexto institucional, del objeto de conocimiento que se enseña, del ciclo de que se trata... podríamos continuar hasta la situación única e irrepitable del encuentro entre sujetos que enseñan y aprenden. Debido a que estas cuestiones no están profundamente estudiadas, partimos del supuesto de reconocer como propias las particularidades del profesor/ra de universidad, diferente del de otros niveles educativos tanto por las condiciones histórico-institucionales en las que trabaja, como por el tipo de alumnos con quien trata, barajando algunas especificidades, en función, fundamentalmente, de las áreas de conocimiento.

En nuestras experiencias en este campo, hemos encontrado, algunas similitudes en las problemáticas que plantean los profesores/ras de diferentes áreas de conocimiento, todos aluden a cuestiones que tienen relación con la organización de la universidad y a lo que les es común, (investigación, problemas en relación a la organización departamental, ratio, distribución del tiempo, selección de contenidos...) pero hay un momento en que los problemas se especifican a la hora de los diseños concretos y entonces aparecen las necesidades específicas del objeto demandando métodos acordes con ellos. Por ejemplo cuando se plantean problemas en la relación teoría y práctica, o en como relacionar ciencia básica con aplicada, éstas especificaciones también tendrían que tenerse en cuenta como se tienen en cuenta para la formación del profesor de los otros niveles del sistema.

¹ Signada está tratada aquí en el sentido de marcada, sellada

Comprender la práctica de la enseñanza en la universidad termina siendo una tarea compleja que (como es de perogrullo decir desde la didáctica en los otros niveles del sistema, pero no del universitario) no se agota en el problema del aula, pero también lo incluye. Es decir, plantearnos seriamente el problema de los cambios —término que preferimos al de innovación como ya ha sido mencionado en otro trabajo, Gewerc (1995)— en la enseñanza universitaria significa reconocer y tener en cuenta los entrecruzamientos que se producen entre las dimensiones organizativas, epistemológicas y didácticas entre otras. Estos entrecruzamientos ayudarían a construir una didáctica universitaria, (en cuyo proceso los especialistas tenemos una importante tarea) desde el análisis de las prácticas en las aulas universitarias, desde las reflexiones compartidas, desde el encuentro de problemas comunes confrontados con las construcciones teóricas pertinentes.

Es decir, que la complejidad de la enseñanza descansa, en su entrecruzamiento con las condiciones organizativas que la determinan, y con cuestiones de índole ideológico, epistemológico y didáctico. Según Contreras (1990) la enseñanza participa del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales, entreverada por las formas de conciencia vigentes y por las condiciones materiales existentes. Tomar conciencia del juego de determinaciones que participan, es un primer paso para objetivar nuestra práctica, entenderla y transformarla.

De todas maneras, si bien muchas de las explicaciones sobre la práctica de la enseñanza universitaria se encuentran en las condiciones "externas" esto no es óbice para la producción, construcción, desarrollo, individual y colectivo de búsqueda de alternativas que nos permitan aprovechar aquellos intersticios que la organización descuida y que constituyen la posibilidad de prácticas alternativas.

Por condiciones organizativas estamos entendiendo tanto aquellas estructurales como simbólicas, el monto de conocimiento que permanece oculto, las regulaciones informales y operantes en la vida cotidiana de los grupos, y las redes de interacciones, deberes y derechos formales, distribuciones temporo-espaciales, jerarquías, las relaciones intra e interdepartamentales, los conflictos, los grupos y los subgrupos...

Entrarían ahí todas aquellas explicaciones que los profesores damos a nuestra práctica tales como masificación, "dilema" investigación-docencia, nuevos planes de estudios, credencialismo, organización cuatrimestral, reuniones de departamento, necesidad de publicaciones, presupuesto, subvenciones para proyectos de investigación, negociaciones con rectorado, distribución de créditos, titularidades, cátedras, pasotismo y desconfianza de los alumnos... que, sin pretender acabar la enumeración, nos ofrece todo un juego en la acción cotidiana. Con él entramos a las aulas.

Esto se traduce en algunas expresiones que los profesores manifiestan en cursos de actualización didáctica tales como "al principio fue bien, hasta que comencé a ver la docencia como un obstáculo para la investigación y empecé a sufrir"... o "los alumnos estorban cuando estamos escribiendo un artículo"... "no estoy dando la asignatura que me gustaría dar, damos lo que podemos dentro del área..." "se desvaloriza la docencia... es como decir, yo soy científico, no profesor..."

Sin embargo, la docencia nos enfrenta a los alumnos, y, en este sentido es un compromiso cara a cara que moviliza, y produce cierto malestar, dicen los profesores: "muchas veces he sentido insatisfacción porque a los alumnos no les interesa lo que estoy explicando...", "llegas a las clases y ves bostezar... lo atribuyo a mí mismo"... "a los profesores universitarios nos da mucho miedo que sepan que no sabemos algo"... Malestar que intentamos resolver de diferentes maneras, según

las posibilidades, algunas veces evitando el encuentro, (faltando a clase, llegadas tarde por cualquier demora) otras realizando una búsqueda, no siempre exitosa, de alternativas a nuestra rutina cotidiana. Juega, lo que los alumnos piensan de nosotros y lo que nosotros pensamos de ellos (no estudian, vienen a aprobar, están de paso, son alumnos por que sino estarían en el paro), sus experiencias y conocimientos previos, y también los nuestros. Este es otro elemento añadido con el que diseñamos y desarrollamos nuestra práctica.

Debido a la magnitud de la complejidad del problema, en este trabajo voy a extraer dos conceptos que me parecen significativos a la hora de analizar la práctica de la enseñanza en la universidad y sus posibilidades de cambio: la autonomía del profesor universitario en comparación con los profesionales de los otros niveles, y la idea, bastante generalizada de que los cambios en la enseñanza universitaria se definen por un cambio en los medios, en la utilización de técnicas o procedimientos más adecuados (que ayuden a mantener la atención) en el aula.

LA ILUSIÓN DE LA AUTONOMÍA

La idea de que el profesor universitario es el más autónomo de los profesionales de la enseñanza está muy extendida. Esto nos sugiere diferenciar los niveles de lo que consideraremos autonomía del profesor para después poder visualizar las especificaciones que encontramos en el profesor universitario.

El concepto de autonomía está referido a la "condición del individuo o entidad que de nadie depende bajo ciertos aspectos", desde la filosofía Kantiana, se elabora en contraposición a "heteronomía" designando aquellas leyes morales cuya razón de ser radica en ellas mismas y no está determinada por ningún motivo religioso o político.

En la tradición pedagógica se ha analizado el término en función fundamentalmente a la situación de aula de los profesores de primaria y secundaria. Fue Jackson (1975) quien, al violar la intimidad del aula, se interesó por el discurso del maestro, y descubrió conceptos tales como aislamiento, informalidad, individualidad, inmediatez, complejidad... para definir el trabajo del profesor. Se alude a este concepto, fundamentalmente en relación a lo que los profesores piensan cuando se refieren a la inviolabilidad del aula. Los trabajos desde el interaccionismo simbólico continúan en esta línea.

"Aliada al aislamiento y la urgencia está la autonomía. El profesor está solo y posee todo el control. Tiene poder o autoridad sobre muchos aspectos de la vida de sus alumnos: conocimiento, conducta, lenguaje, e indumentaria, todo está incluido en su esfera de control" (Delamont, 1985, p. 60)

La idea de autonomía aquí se refiere fundamentalmente a la posibilidad de controlar las situaciones y decidir sobre aspectos de la vida en el aula. Sin embargo, mucha agua ha corrido desde entonces, y se nos fue viniendo abajo poco a poco la ilusión de esa autonomía, cuando comenzaron los trabajos en relación a las organizaciones y su influencia en el trabajo cotidiano del profesor. "El maestro sabe que ocupa un lugar sancionado no por sí mismo, sino porque es la escuela la que le hace ocupar este lugar. No es un poder personal sino institucional" (Remedi, 1988,p.33). Se pone al descubierto el escaso margen de autonomía en el trabajo, cruzado tanto por las condiciones institucionales como sociales.

La confusión entre aislamiento y autonomía en el pensamiento de los profesores quizás nos mantuvo en la ilusión de ser considerados profesionales y no semi, ya que la autonomía es una de las características de la profesionalidad. Ilusión que se transforma en paradoja ya que nos mantiene en el aislamiento y desde allí nos impide construir otra práctica más revitalizadora.

¿Qué sucede con el profesores universitario? ¿por qué es considerado autónomo o más autónomo que los otros?

“El profesor universitario tiene mayor autonomía que la de otros profesionales de la enseñanza (profesores de enseñanza primaria, secundaria, bachillerato, etc.). En primer lugar, porque las prescripciones legales sobre su tarea son muy escasas y, en segundo lugar, porque no hay controles homologados externos para los estudiantes al final de la formación. Por otra parte, tiene un número de horas de docencia muy inferior a las de aquellos (aunque se le supone una dedicación a tareas investigadoras) y un control externo menor” (Santos Guerra, 1993, p. 272).

Estamos ante otra perspectiva de la autonomía, desde las normativas externas que regulan la práctica. Sin embargo, más allá de ellas, o incluyéndola, no podemos olvidar aquellas normas implícitas que en el trabajo cotidiano regulan y ordenan el trabajo del profesor/ra y que limitan su autonomía.

El profesor/ra, no está ajeno a las presiones, políticas, ideológicas, y organizativas de la institución, según De Miguel (1991), el primer factor condicionante de toda actividad universitaria tiene un carácter político, en la medida que depende de un poder central que orienta en la definición de la universidad y que comparte sus resultados. Es desde allí que se definen cuestiones fundamentales a la docencia como extensión/masificación y la obtención de números clausus, por ejemplo.

Además, en muchas ocasiones, por no decir en la mayoría, el profesor/ra no ha elegido la asignatura que imparte, que tampoco es la misma que investiga. Los noveles, ayudantes, asociados, no eligen, toman lo que hay, y su práctica responde a un recorrido por las áreas de conocimiento que muy poco tienen que ver con sus intereses en investigación. Esto nos llevaría a pensar acerca de otro mito, en esos casos, tampoco son expertos en ese conocimiento.

Las demandas institucionales en cuanto a investigación-publicaciones, le “indican” también la línea de investigación, determinada por las fuentes de distribución de fondos y recursos y por los organismos evaluadores de la actividad científica. Esto le impone un tiempo que no pueden darle a la docencia, lo que, sumado a la masificación de las aulas, y a la falta de formación pedagógica les ata de manos para realizar una tarea más creativa y transformadora tanto en las aulas como en las instituciones.

Una de las cuestiones a las que se alude en relación a su autonomía es a la ausencia de un diseño curricular base que indique los contenidos y que norme su acción. Si bien es el profesor el que determina los contenidos de la asignatura sin embargo se debe ceñir al currículum planteado en el plan de estudios, y en este sentido a una secuencia y una selección predeterminada, en general no por intereses científicos, también a una cultura institucional no documentada, en relación a cimentadas formas de hacer que le indican, “lo normal” o “lo típico”, demandada tanto por colegas, como por alumnos, que también resisten a los cambios.

Desde aquí vemos que la autonomía profesional del profesor/ra universitario es sólo una apariencia, tal como plantea Braga (1993), el control técnico se ejerce por otros canales, y en este sentido la falta de control en esta actividad puede estar dada o por considerarla de “segundo orden” ya que el mismo se realiza a través de la investigación, o por que los profesores/res de universidad son agentes para los cuales no hace falta control, los mecanismos de autocontrol son suficientes, las regulaciones internas de la actividad permiten que ésta se reproduzca.

Quizás la pregunta final pueda ser ¿por qué se ha hecho necesario crear el mito de la autonomía en el profesor universitario?, ¿será para diferenciarse del resto y seguir creyéndonos una clase privilegiada de profesores?

Sin querer caer en nihilismos, en el sentido de dudar acerca de cualquier autonomía profesional en la sociedad en que vivimos, ni en utopismos como pensar que es posible la total autonomía en una profesión institucionalizada en una institución con mandatos sociales definidos para los que el profesor es funcionario, nos permitiríamos pensar en que puede haber márgenes de autonomía cuando existan posibilidades reales de tomar decisiones, en función de un conocimiento profundo de la situación en la que actuamos y que nos limita o nos sugiere.

Indudablemente esto nos lleva por el camino de la formación del profesorado, quizás la única manera en que, conscientes de las limitaciones, podamos encontrar la posibilidad de prácticas alternativas. La autonomía se concibe así, siguiendo a Pérez Gómez (1995), en función de la elaboración del conocimiento práctico. Este conocimiento será posible si tomamos conciencia de su relatividad y de las condiciones socio-institucionales en que se produce.

ACERCA DE LA PERSPECTIVA DE LOS CAMBIOS

Otras de las ideas generalizadas en los profesores/ras de universidad es la de que los cambios en la enseñanza se traducen en cambios en nuevas formas de transmitir los conocimientos que atraigan la atención de los alumnos, y que logren mayor participación. Según venimos viendo el problema de la enseñanza implica muchas más cuestiones que las formas y por lo tanto los cambios también.

La caracterización del cambio como eminentemente metodológico lleva a considerar algunas cuestiones. Primero, que éste dependa únicamente de la propuesta que lleve el profesor, olvidándonos de los otros intervinientes en el proceso, y segundo, que se toma al “método” desde una perspectiva instrumental, como técnicas y procedimientos posibles de aplicar en cualquier situación, además de como elemento de ruptura, entre lo viejo y lo nuevo y lo mejor. En relación al primer punto ya dimos cuenta anteriormente, son numerosos los intervinientes en el proceso de enseñanza para que la responsabilidad de su cambio, recaiga sólo en el profesor. Me centraré en el segundo punto.

Quizás por connotaciones un tanto positivistas, la discusión del problema metodológico ha sido abandonado de la producción didáctica de los últimos tiempos, lo que ha relegado su tratamiento al conjunto de técnicas, procedimientos o recursos que se utilizan para enseñar útiles a cualquier contexto y a cualquier situación. Como la forma de enseñar que en un momento practicamos (Aebli, 1988).

Como punto de partida definamos algunas cuestiones que parecen interesantes en estos planteos. Se hace necesario aclarar que el problema del método no es sólo el problema de las formas, no es una “suma mecánica de diversos procedimientos, está condicionada por la naturaleza del objeto de conocimiento y por el contenido mismo de la realidad indagada” (Edelstein y Rodríguez, 1974). En este sentido no es posible separar contenido y método, es decir, no podrían aplicarse ni para la investigación ni para la enseñanza un mismo método para todas las disciplinas. Tratar así las cuestiones metodológicas nos lleva situar el problema en el abordaje, priorizando los pasos metódicos particulares, dejando de lado o situándose más allá del sujeto y del objeto de conocimiento como elemento independiente de ambos.

Una concepción instrumental del método que utiliza a las formas (técnicas o procedimentales) como elemento de ruptura deja fuera, inmutables a los contenidos, al “qué” se enseña, centrándose en hacer más accesible, divertido, el mismo contenido, ocultando de esta manera un cambio en las estructuras más profundas. Es decir, hacemos que nuestros alumnos sean más participativos, pero continuamos ofreciendo un contenido estático, cerrado, acabado (Fernández, 1981). Dentro de esta idea la didáctica tiene un rol técnico y no teórico, (y desde allí es la demanda de los profesores en los cursos de formación) que le proporciona al educador los instrumentos (técnicas, recursos, medios) para que los aplique a cualquier situación.

Lo dicho obliga a pensar siguiendo al mismo autor, que no es válido sólo cualificar las formas, habría que cualificar también el contenido. Podemos presentar un contenido estático, inamovible, y acabado con unas técnicas muy espectaculares y hacer caer al alumno en la trampa de la participación de una realidad cerrada, es el “como si” de la participación. Desde otra perspectiva podemos entenderlo como en movimiento, en transformación, sin imponérselo al alumno como un dato que no deja lugar a dudas, sino como constructos conceptuales que expliquen, valoren y transformen la realidad.

En el proceso de transposición de contenidos científicos a contenidos para ser enseñados y evaluados, muchas veces se producen trastocamientos que en algunas ocasiones los banalizan (Chevallard, 1985) perdiendo su complejo potencial de análisis y su dimensión histórica, la vigilancia de este aspecto también forma parte de nuestro trabajo como profesores/ras.

Esto no quiere decir que no debe trabajarse el problema metodológico como uno de los problemas candentes en nuestra universidad y que en general no abordan sus propuestas curriculares (Edelstein y Litwin, 1993), sino por el contrario repensarlo desde la perspectiva que implica tener en cuenta al objeto de conocimiento y al sujeto que aprende como elementos definitorios de una propuesta metodológica, sin pensar en la posibilidad de un modelo único. Pensando desde allí en una “construcción metodológica” (Furlan, 1989), construcción que se realiza a partir de una estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y de la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella (Edelstein, 1994).

Sin duda, podríamos hablar de cambios en la enseñanza universitaria si percibimos el problema de lo metodológico más allá de alguna técnica innovadora y replanteamos el problema a partir de una construcción metodológica no homogénea, que se peculiariza en cada objeto de conocimiento, y en los sujetos a los que va dirigida, que es construida por el profesor como sujeto que asume su tarea creativamente, poniendo en crisis, tanto los contenidos como las formas de abordarlos.

A MODO DE CONCLUSIONES

¿Somos los profesores universitarios suficientemente autónomos para generar cambios en la enseñanza que no signifiquen sólo un cambio de formas?

La pregunta es posible contestarla si comenzamos a establecer una triple relación, la de autonomía-formación-cambio. Es decir, una formación que nos permita conocer y utilizar los márgenes de autonomía y las posibilidades entre las existentes a la hora de tomar decisiones que posibiliten cambios en la enseñanza.

El mito de la autonomía nos mantiene en la ilusión de un nivel profesional diferente del resto de los profesionales de la enseñanza, pero también es una trampa que no nos permite desentrañar las condiciones de nuestra cotidianidad en las instituciones y aprovechar las posibilidades de los márgenes de autonomía. Quizás no podamos ser relativamente autónomos hasta que no construyamos un conocimiento, provisorio, inacabado, relativo, pero que nos permita tomar decisiones alternativas en lo referente a la enseñanza, desde el descubrimiento de cuáles son las reglas del juego que jugamos.

Por eso es importante la relación autonomía-formación-cambio, desde una formación que no dé la espalda al conjunto de dimensiones que cruzan la práctica de la enseñanza en la universidad, sino por el contrario que permita construir una práctica alternativa desde las posibilidades, conflictivas, contradictorias, pero reales de cada institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H. (1988):** *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.* Madrid, Narcea.
- BRAGA BLANCO, G. (1993):** *Desarrollo profesional e investigación-acción en la enseñanza universitaria. Un estudio de caso.* Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- CHEVALLARD, I. (1985):** *La transposition didactique,* París, La Pensée Sauvage.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990):** *Enseñanza, Currículum y profesorado,* Madrid, Akal.
- DELAMONT, S. (1985):** *La interacción didáctica,* Madrid, Cincel Kapelusz
- DE MIGUEL DIAZ, M. (1991):** "Indicadores de calidad de la docencia universitaria" en *Actas del I Congreso internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria,* Puerto de Santa María.
- EDELSTEIN, G. y LITWIN, E. (1993):** "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario", *Revista Argentina de Educación,* Año XI, n° 19.
- EDELSTEIN, G. (1994):** *El problema metodológico en la construcción de la didáctica.* Material policopiado (en prensa.)
- EDELSTEIN, G. y RODRIGUEZ, A. (1974):** "El método factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", *Revista de Ciencias de la Educación,* Año IV, n° 12. Argentina.
- FERNANDEZ, P. (1981):** "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: Notas críticas para su análisis", *Foro Universitario.* México D.F.

- FURLAN, A. (1989):** “Metodología de la enseñanza”, *Aportaciones a la Didáctica en la educación superior*. UNAM ENEP Iztacala, México.
- GEWERC BARUJEL, A. (1995):** *Innovación en la universidad, de los cambios necesarios a los cambios posibles*, comunicación presentada al Congreso Nacional de Innovación Educativa, Santiago de Compostela, Septiembre 1995.
- JACKSON, PH. (1975):** *La vida en las aulas*, Madrid, Morova.
- MONTERO, L. (1993):** “El perfil del profesor universitario y su formación inicial (réplica)” en *III Jornadas Nacionales de didáctica universitaria, Evaluación y desarrollo profesional. Ponencias y Réplicas*, Las Palmas, Servicio de Publicaciones Universidad de las Palmas de Gran Canaria
- PEREZ GOMEZ, A. (1995):** “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa” en *Volver a pensar la educación (vol.II)*, Madrid, Morata.
- REMEDÍ, E.; LANDESMAN, M.; EDWARDS, V.; ARISTI, P. y CATAÑEDA, A. (1988):** *La identidad de una actividad: ser maestro*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Temas Universitarios.
- SANTOS GUERRA, M. (1993):** “Profesor o profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas”, en *III Jornadas Nacionales de didáctica Universitaria, Evaluación y desarrollo profesional. Ponencias y Réplicas*. Las Palmas Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.