

José Carlos Libâneo

# ¿Adiós profesor, adiós profesora?

Nuevas exigencias educativas  
y nueva profesión docente

Octaedro 

Colección Recursos

Título original: *Adeus professorm adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*, Cortez Editora, 2011

Traducción al castellano: Bertran Romero Sala



MINISTÉRIO DA CULTURA  
Fundação BIBLIOTECA NACIONAL

*Obra publicada com o apoio do Ministério da Cultura do Brasil /  
Fundação Biblioteca Nacional.*

Obra publicada con el apoyo del Ministerio de Cultura de Brasil /  
Fundación Biblioteca Nacional.

Primera edición: octubre de 2013

© José Carlos Libâneo

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-430-6

Depósito legal: B. 23.342-2013

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Novagràfik

Impreso en España – *Printed in Spain*

*A los hermanos Libâneo: Teresa, Lúcia, João, Luís, Ana.  
Como yo, Carlos, crecieron en la pobreza material y en la riqueza  
cultural de nuestros padres semianalfabetos y, de algún modo,  
cada uno a su manera, se han transformado en profesores.*



## Presentación a la edición española

La presente obra, con el sello de la Editorial Octaedro corresponde a la 14.<sup>a</sup> edición publicada por Editora Cortez, con sede en la ciudad de São Paulo (Brasil). Su publicación en España tiene un significado especial para la editorial brasileña y para el autor. Importantes influencias educativas españolas han llegado hasta nosotros, desde la reconocida herencia cultural que se remonta al siglo XIX hasta la efectiva repercusión de la reforma educativa española iniciada en 1985 y de las posteriores reformas puestas en marcha en Brasil tanto a nivel legislativo como en el mercado editorial. Ambos países, a pesar de las diferencias históricas, geográficas y culturales, han estado buscando soluciones a problemas educativos, especialmente al funcionamiento de las escuelas públicas. Más recientemente, se ha estudiado a un buen número de autores españoles del campo de la educación en los cursos de formación de profesores, principalmente a dos de ellos, José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, a partir de dos libros. El primero, de autoría compartida, es *Comprender y transformar la enseñanza* (Ediciones Morata, 1994), con sucesivas reediciones en Brasil (ArtMed Editora), y el segundo, *Currículo*, de Gimeno Sacristán, publicado por la misma editorial española en 1988. También se han estudiado en Brasil los libros de otros autores, habiendo tenido la influencia de innovaciones curriculares en los sistemas de enseñanza federales, estatales y municipales. Estos autores tienen el mérito de situar la cultura pedagógica en la problemática contemporánea y, de este modo, ayudar al profesorado brasileño a comprender mejor el impacto de las

transformaciones sociales y culturales en las escuelas. A principios de los años noventa, ya se podían identificar un conjunto de cuestiones que podrían ayudar a la comprensión de la realidad brasileña, tales como: el carácter contradictorio de la escuela entre la reproducción y el cambio, el impacto de los medios de comunicación, la didáctica y la interferencia con la cultura social y la cultura experimental de los alumnos, el currículo y la diversidad social, las funciones de la escuela contemporánea y la formación de profesores. Todos estos temas han influido de alguna manera en los contenidos este libro, pero lo ha hecho especialmente el impacto de los medios de comunicación e información en los objetivos y en las formas de trabajar pedagógicamente en las escuelas. De este modo, diferentes perspectivas de problemas, diferentes soluciones encontradas en los dos países, pueden unirse en un interés para compartir estudios, investigaciones y prácticas pedagógicas al servicio de la formación de profesores.

Goiânia (Brasil), abril de 2013

## Presentación a la 14.<sup>a</sup> edición

El libro *Adeus profesor, adeus professora?* alcanza su 14.<sup>a</sup> edición, comprobando la buena recepción que ha tenido entre profesores y alumnos de los cursos de formación de profesores. Para la presente edición española, se han hecho pequeñas alteraciones en algunos de los textos y se ha añadido el capítulo sobre la integración entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores con el objetivo de proporcionar una enseñanza orientada al desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los alumnos. Publicado en 1998, el año de la fundación de Google, el libro tenía el propósito de llamar la atención a los profesores sobre el impacto de las transformaciones sociales, económicas y culturales, especialmente en relación con los medios de información y de comunicación, en los objetivos y las formas del funcionamiento de la escuela y, consecuentemente, en su propio trabajo. Al lector le bastaría la lectura de unas pocas páginas para constatar que el autor jamás diría adiós a los profesores; al contrario, era mi idea mostrar que las tecnologías, aunque no sirvan para sustituir al profesor, son bienvenidas para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En el momento en que se publicó esta recopilación de textos, el debate sobre los impactos de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación era poco expresivo en la producción académica y en los currículos de formación de profesores. Donde se discutía el tema encontrábamos, por un lado, las críticas de sectores del medio intelectual que veían en esta preocupación la adhesión a la ola neotecnicista, y, por

otro, sectores del campo de las comunicaciones que señalaban una fascinación apresurada por la era informativa frente al tradicionalismo de las escuelas. A los críticos les faltó el sentido de realidad y de perspicacia para entender que las tecnologías digitales estaban provocando cambios reales en la esfera sociocultural, en la manera en que los niños y los jóvenes se enfrentaban a la realidad, en la subjetividad y en las interacciones sociales de los individuos, con un notable impacto en los objetivos y en el funcionamiento curricular y pedagógico de las escuelas. A los entusiastas de las tecnologías digitales les faltó comprender que estas nunca podrían sustituir a la escuela y a los profesores, y que solo se podía tratar con las nuevas realidades del mundo de la comunicación y de la información a través de la pedagogía. En efecto, el pedagogo español Ángel Pérez Gómez, en un capítulo sobre las funciones sociales de la escuela dentro del libro *Comprender y transformar la enseñanza*, publicado originalmente en 1994 en España (traducido en Brasil por ArtMed), ya constataba la pérdida del papel hegemónico de la escuela en la transmisión y la distribución de la información debido al impacto de los medios de comunicación, especialmente la televisión, al mismo tiempo que conservaba esperanzas en el papel de la escuela. Mencionaba que estos medios ponían al alcance de la mayoría de los ciudadanos un abundante bagaje de información en los ámbitos más variados de la realidad que, aunque fuera de forma fragmentada, ejercía una poderosa influencia en el desarrollo social y cognitivo de los niños, introduciendo valores y concepciones ideológicas pautadas en formas de explicar e interpretar la realidad cotidiana y de orientar las decisiones respecto al modo de ser y de actuar. Como contraposición a este carácter reproductor de la cultura dominante, escribía que la escuela, incluso formando parte de las instancias de reproducción, podría representar un espacio de cambio, cumpliendo la función de reelaborar crítica y reflexivamente la cultura. La función educativa de la escuela sería, pues, promover la organización racional de la información fragmentada recibida por los alumnos y la reconstrucción de los prejuicios acríticos formados por la presión reproductora del contexto social mediante mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y con una influencia más sutil.

Para ello se requerirían cambios en las prácticas institucionales y pedagógicas de las escuelas, cuya actualización no sería posible sin los profesores.

Las consideraciones de Pérez Gómez todavía son compartidas por el autor de este libro, reconociendo que la era de la información y de la comunicación altera sobremanera las formas de comunicarse, de pensar, de actuar y de expresarse de los individuos, con repercusiones considerables en la determinación de los objetivos de la escuela y en el trabajo de los profesores. Las tecnologías digitales actúan tanto sobre el proceso de socialización como sobre los procesos de formación psíquica, en los contenidos escolares y en la manera de apropiarse de ellos. Por eso, los responsables de las políticas educativas, los educadores y los investigadores deberían asumir la tarea de debatir las implicaciones del desarrollo de las tecnologías digitales en la pedagogía y en la didáctica como ayuda a los profesores. Sin embargo, no ha sido así. Las políticas educativas en Brasil, desde el principio de la década de 1990, fueron ágiles en incorporar tendencias y directrices de organismos internacionales que pretendían introducir al país en el mercado de las TIC, pero, en cambio, fueron poco activas en su actuación sobre los aspectos pedagógicodidácticos implicados en el impacto de las tecnologías educativas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que las planificaciones, las directrices y las políticas hablen de inclusión digital, de adquisición de ordenadores para las escuelas, de cursos a distancia para la preparación de profesores, etc., está desapareciendo de las pautas políticas y de la investigación académica la preocupación por las acciones de enseñanza-aprendizaje en el interior de las clases. Sin embargo, tal y como escribe el mismo Pérez Gómez en su reciente libro *Educarse en la era digital* (Ediciones Morata, 2012), las tecnologías, al configurar formas de poder a través de las cuales se difunden pautas culturales y políticas, valores, comportamientos y contenidos de información, producen ahora un impacto considerable en las formas de aprender de los estudiantes, en las interacciones sociales cotidianas, en las motivaciones para el estudio, en las prácticas de lectura y de escritura, en los procedimientos y recursos de la enseñanza, así como en las formas de socialización en la familia, en la escuela, en el ambiente de

trabajo y en una gran diversidad de prácticas sociales. Además, al mismo tiempo que la era digital democratiza la información y los productos culturales estableciendo una aproximación entre culturas y hábitos de diferentes países y personas y volviéndose un vehículo de enseñanza información, también puede estar desprovista de objetivos formativos, poniendo la información al servicio del mercado, de la publicidad, del consumo, además de estar actuando de forma diferente en la experiencia de los individuos dependiendo de las condiciones económicas, sociales y culturales. Es decir, podemos decir que las cuestiones propiamente pedagógicodidácticas se sitúan en el centro del problema de la articulación entre tecnologías digitales y procesos formativos en la clase.

De estas consideraciones se deduce que tales cuestiones pedagógicodidácticas parecen ser asunto mal resuelto cuando se trata de establecer relaciones entre la era digital, las funciones de las escuelas y el trabajo en la clase. En realidad, de poco sirven cambios curriculares, inversiones públicas en equipamientos y programas virtuales sin una atención especial al proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el interior de la clase. Un análisis más atento de las implicaciones de la era digital en la educación tiene que prestar atención a tales cuestiones, y es precisamente esto lo que se ha dejado de lado en las políticas y en las directrices sobre el sistema de enseñanza brasileño y sobre la investigación misma en el campo de la educación. En efecto, en nuestro país se van consolidando, por lo menos, dos concepciones de escuela pública sabidamente negligentes relacionadas con prácticas de enseñanza que persiguen el desarrollo de la capacidad reflexiva de los alumnos. Una de ellas es la de la escuela basada en resultados, procedente de las directrices de los organismos internacionales, principalmente el Banco Mundial, desde los años noventa y mantenida por los sucesivos gobiernos hasta la actualidad. Este modelo, implantado en el seno de múltiples contradicciones entre las indicaciones impuestas por los sistemas de enseñanza y las ideas y la práctica del profesorado reduce el currículo, la planificación escolar y la evaluación a estándares técnicos irracionales, por lo que pierde la especificidad del acto educativo que representa la formación humana, cultural

y científica. Se consolida un currículo que tan solo se fija en las habilidades disociadas de su contenido y de su significado, contribuyendo muy poco al desarrollo de las capacidades intelectuales y a la formación de la personalidad. En el ámbito de las políticas de protección social se sitúa otra concepción de la escuela, advenida por los organismos internacionales, incentivada por los sistemas de enseñanza y aceptada desde algunas propuestas del campo progresista de la educación. Teniendo en cuenta las diferencias socioculturales, la escuela sería el espacio de vivencia de experiencias de convivencia social, con un fuerte peso de la asistencia a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad social. De este modo, en la red de enseñanza se difunde tanto el currículo instrumental que ofrece a los alumnos conocimientos de carácter inmediatista y pragmático, como el currículo experiencial que queda prisionero de la experiencia corriente de los alumnos. Ambas propuestas tienen en común el hecho de ayudar poco en proporcionar las condiciones psicológicas, pedagógicodidácticas al desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los alumnos. Su principal problema es negar la validez del conocimiento universal, es decir, al papel de la interiorización de la experiencia sociocultural de la humanidad en la formación humana, a pesar de que la segunda opción apoye la valorización de la diferencia, elemento privilegiado en el pensamiento pedagógicoprogresista. Si instituciones escolares y profesores no promueven de forma intencionada acciones educativas y de enseñanza para formar en los alumnos conocimientos, habilidades, actitudes, afectos y formas de comportamiento, estarán dejando que las tecnologías mediáticas hagan eso al ritmo de la cultura dominante.

Es precisamente en relación con estas cuestiones cuando el currículo instrumental y el currículo de protección y acogimiento social fracasan. Al ignorar los medios pedagógicos de desarrollo de las capacidades y habilidades de pensamiento a partir de contenidos significativos, no se puede orientar a los profesores a enfrentarse a los beneficios y a los perjuicios de las TIC. En efecto, según Pérez Gómez, las herramientas digitales, desde la infancia, amplían las posibilidades de conocimiento y de acción abriendo nuevos escenarios para el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación humana, actuando en la formación de cuali-

dades humanas y en la formación de la personalidad. Pero también se observan impactos formativos negativos, como por ejemplo, el hecho de que los jóvenes se contenten con la información ligera, de que tengan la capacidad de concentración reducida y de que se queden en la superficie de las cosas, en las apariencias, sin ir hasta el fondo en el estudio. No se trata de un déficit de información, sino de una organización significativa y relevante de la información fragmentaria y sesgada recogida en los contactos espontáneos con las pantallas y la red. De este modo, el autor propone que escuelas y profesores promuevan un aprendizaje de orden superior que ayude a los alumnos a vivir y a decidir en la incertidumbre y la complejidad, y que también proporcione habilidades para que organicen ideas para un pensamiento fundamentado y contextualizado. Pérez también propone un cambio en la concepción de la naturaleza y la funcionalidad de la información y del conocimiento para combinar conocimientos diversos, ya que las TIC tienen lógicas muy diferentes y modos distintos a los de la escuela de configurar el conocimiento, generalmente centrados en el conocimiento disciplinario.

En el ámbito de la teoría historicocultural también hay orientaciones pedagógicas más consecuentes que los modelos curriculares del Banco Mundial respecto a la formación de la juventud inmersa en los medios de información y de comunicación. El pedagogo ruso Vasili Davidov, por ejemplo, escribe que el conocimiento empírico refleja solo las propiedades exteriores de los objetos, y se limita a captar la experiencia inmediata. La función de la escuela es conseguir superar este saber empírico, sensorial, mediante el desarrollo del pensamiento teoricoconceptual por medio del que se buscan las relaciones y las conexiones internas del objeto de estudio para transformarlo críticamente. De este modo, la formación de conceptos y la activación de operaciones mentales, basadas en la problematización y en la búsqueda del sentido de los contenidos, proporcionan a los alumnos los medios para pensar y actuar en su relación con la realidad, con los otros y consigo mismos. En suma, se trata de enseñar a pensar a través de los contenidos, buscando el desarrollo psíquico, afectivo y moral de los alumnos. Una visión sociológica del aprendizaje, como la que preside la concepción de la escuela entendida como aco-

gimiento e integración social, también es incompleta porque no ayuda a los alumnos a ir más allá del nivel de lo empírico. Los que defienden el aprendizaje tan solo como fruto de las prácticas de convivencia y compartición tienden a creer que las funciones intelectuales y las operaciones cognitivas aparecerían naturalmente a través de la vivencia de experiencias de socialización. Ahora bien, según Alexis Leonitev también integrante de la teoría historicocultural, «la apropiación de conceptos, de nociones, de conocimientos, supone en el niño la formación de operaciones mentales adecuadas» e implica la actuación del adulto y una actividad interna de aprendizaje. La escuela es más que un lugar donde vivir experiencias, por más democráticas y acogedoras de la diversidad que sean, puesto que es a ella a quien le corresponde tratar los objetos, la realidad como objetos de pensamiento. Siendo así la recepción desordenada y fragmentada de información por parte de los jóvenes, basada en el conocimiento empírico, no se corrige con meras prácticas discursivas y comunicativas. Requiere que esta información sea transformada en conocimiento, en cuerpos organizados de proposiciones, como modelos, esquemas y mapas mentales que ayuden a comprender mejor la realidad. Aquí puede ayudar la integración entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento disciplinario, discusión que se ha incluido en el capítulo IV de este libro.

Finalmente, hay que decir que ningún educador en sus cabaes desea el retorno a las prácticas de la escuela antigua: la memorización de información, las tareas poco estimuladoras de la actividad mental, la enseñanza individualista, la evaluación homogeneizadora. También está fuera de cuestión concebir las tecnologías y las redes virtuales como sustitutos de la escuela y de los profesores. Nuestra apuesta es una propuesta pedagógica que proporcione al mismo tiempo instrumentos conceptuales a los alumnos y promueva el desarrollo de su pensamiento, buscando para ello las tecnologías educativas adecuadas. Estas por sí solas no llevan a cambios cualitativos en el desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los alumnos. Tres pilares sustentan esta propuesta: a) la apropiación de la experiencia social y cultural de la humanidad para la constitución de la subjetividad, de una subjetividad social a una

subjetividad individual; b) una enseñanza que forme el pensamiento teoricoconceptual y el desarrollo de las capacidades intelectuales; c) una enseñanza que actúe en la transformación del pensamiento, de las actitudes y de los comportamientos de los alumnos, articulando e integrando los conceptos que traen de la vida cotidiana y los conceptos proporcionados por las disciplinas científicas y artísticas. Esto pide a los alumnos atención concentrada, lógica, capacidad de argumentación y capacidad de relacionar lo general, más allá de una visión fragmentaria y superficial del conocimiento.

El autor espera que este libro continúe su modesta misión de ayudar a los profesores en formación a comprender la relevancia de su actuación pedagógicodidáctica en la clase, que consiste básicamente en: conocimiento del contenido que se ha de enseñar, conocimiento de los modos a través de los cuales el alumno opera mentalmente con estos contenidos (lo que implica el conocimiento pedagógico-didáctico del contenido), conocimiento de las características individuales y socioculturales de los alumnos, conocimiento de los contextos socioculturales e institucionales en los que vive el alumno. A partir de estas características, el profesor puede saber con qué tecnologías educativas puede contar y cómo lidiar con ellas. En efecto, estas tecnologías no sustituyen ni al profesor, ni a las clases, ni a los libros, ni a la interacción social en la clase, pero son herramientas casi indispensables hoy en día cuando se trata de ayudar al alumnado a desarrollar sus capacidades intelectuales a través de los contenidos. Autores que se dedican a este tema destacan que el uso de las tecnologías educativas debe estar al servicio de la mediación pedagógica, y también que información y conocimiento van dados de la mano, pero no son sinónimos. Al utilizar críticamente la información y la tecnología, el profesor pretende favorecer el desarrollo de la capacidad reflexiva de los alumnos a partir del conocimiento. Como escribe Mirza Toschi, «el conocimiento supone diálogo, análisis de la información, crítica de los datos, donde se forma su carácter social, histórico, plural, colectivo. Es el conocimiento que aporta la crítica a la información, que garantiza la formación de la ciudadanía».

Goiânia, abril de 2013

## Introducción

Los educadores reconocen unánimemente el impacto de las actuales transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales en la educación y en la enseñanza, que conllevan una reevaluación del papel de la escuela y de los profesores. Sin embargo, por mucho que la escuela básica se vea afectada en sus funciones, en su estructura organizativa, en sus contenidos y métodos, se mantiene como institución necesaria para la democratización de la sociedad. Por eso, la cuestión de la formación de profesores adquiere en el Brasil de hoy una importancia crucial, a pesar de que la cuestión de fondo sigan siendo las políticas públicas y las condiciones efectivas de funcionamiento de las escuelas públicas. No hay reforma educativa, no hay propuesta pedagógica sin profesores, ya que son profesionales relacionados de forma más directa con los procesos y con los resultados del aprendizaje escolar.

La escuela con la que soñamos es la que asegura a todo el mundo la formación cultural y científica para la vida personal, profesional y ciudadana, haciendo posible una relación autónoma, crítica y constructiva con la cultura en sus diversas manifestaciones: la cultura que proporciona la ciencia, la técnica, la estética, la ética, así como la cultura paralela (medios de comunicación de masas) y la cultura cotidiana. ¿Y para qué? Para formar ciudadanos que participen en todas las instancias de la vida social contemporánea, lo que implica articular los objetivos convencionales de la escuela –transmisión y asimilación activa de los contenidos escolares, desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y creativo, formación de

las cualidades morales, actitudes, convicciones— a las exigencias planteadas por la sociedad de la comunicación de la informática y de la globalización: mayor competencia reflexiva, interacción crítica con los media y multimedia, conjunción de la escuela con otros universos culturales, conocimiento y uso de la informática, formación continua (aprender a aprender), capacidad de diálogo y de comunicación con los otros, reconocimiento de las diferencias, solidaridad, calidad de vida, preservación ambiental. Se trata de concebir la escuela de hoy como un espacio de integración y de síntesis, como se propondrá a lo largo de este libro.

Pocos educadores están en desacuerdo con estas tareas de la educación escolar. En efecto, tienen una importancia crucial ante las transformaciones del mundo actual. En un mundo globalizado, transnacional, nuestros alumnos necesitan estar preparados para una lectura crítica de las transformaciones que ocurren a escala mundial. En un mundo de intensas transformaciones científicas y tecnológicas necesitan una formación general sólida, capaz de ayudarlos en su capacidad para pensar científicamente, de plantear científicamente los problemas humanos. Por otro lado, frente a la crisis de principios y valores, resultado de la deificación del mercado y de la tecnología, del pragmatismo moral o del relativismo ético, es necesario que la escuela contribuya a una nueva postura ético-valorativa que se replantee los valores humanos fundamentales como la justicia, la solidaridad, la honestidad, el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia, el respeto a la vida y a los derechos humanos básicos, como base de convicciones democráticas. Al mismo tiempo, la escuela tiene un importante papel en el fortalecimiento de la sociedad civil, de las entidades, de las organizaciones y de los movimientos sociales. Ahora bien, todo lo que esperamos de la escuela para los alumnos también son exigencias planteadas a los profesores.

Ya no podemos decir que la escuela es la palanca de las transformaciones sociales. No lo es, sola. Las tareas de construcción de una democracia económica y política pertenecen a varias esferas de acción de la sociedad, y la escuela es tan solo una de ellas. Pero la escuela tiene un papel insustituible cuando se trata de preparar a las nuevas generaciones para en-

frentarse a las exigencias planteadas por la sociedad moderna o sociedad postindustrial, como otros prefieren denominarla. A su vez, el fortalecimiento de los derechos sociales y la conquista de la ciudadanía dependen de ampliar, cada vez más, el número de personas que puedan participar de las decisiones primordiales que conciernen a sus intereses. La escuela tiene, pues, el compromiso de reducir la distancia entre la ciencia, cada vez más compleja, y la cultura de base producida en lo cotidiano, así como la que proporciona la escolarización. Junto a ello, también tiene el compromiso de ayudar a los alumnos a transformarse en sujetos pensantes, capaces de construir conceptos teóricos en forma de categorías de análisis para la apropiación crítica de la realidad.

Frente a estas exigencias, la escuela tiene que ofrecer procesos formativos de calidad buscando unos resultados sólidos de aprendizaje, de modo que los alumnos que pasen por ella adquieran unas mejores y más efectivas condiciones del ejercicio de la libertad política intelectual. Este es el desafío planteado a la educación escolar en este final de siglo.

Y para eso, los profesores son necesarios, sí. No obstante, las nuevas exigencias educativas piden a las universidades y a los cursos de formación para el magisterio un profesor capaz de ajustar su didáctica a las nuevas realidades de la sociedad, del conocimiento, del alumno, de los diversos universos culturales, de los medios de comunicación. El nuevo profesor necesitaría, como mínimo, una cultura general más amplia, una capacidad de aprender a aprender, una competencia para saber actuar en la clase, habilidades comunicativas, dominio del lenguaje de la información, saber usar medios de comunicación y articular las clases con los media y multimedia.

Por lo tanto, quedan muchas otras tareas por delante. Hay que recuperar la profesionalidad del profesor, reconfigurar las características de su profesión en busca de la identidad profesional. Hay que fortalecer las luchas sindicales por salarios dignos y mejores condiciones de trabajo. Es necesario, junto a todo esto, ampliar el abanico de acción de los sindicatos, incluyendo también la lucha por una formación de calidad, de modo que la profesión gane más credibilidad y dignidad profesional. Es preciso también el intercambio entre formación

inicial y formación continua, de manera que la formación de los futuros profesores se nutra de las demandas de la práctica y de manera que los profesores en ejercicio frecuenten la universidad para discutir y analizar problemas concretos de la práctica.

Este libro presenta cuestiones relacionadas con las nuevas exigencias de la formación de profesores planteadas por las nuevas realidades contemporáneas, con la vista puesta en los requisitos de una calidad de enseñanza para todos, guiados por una perspectiva emancipadora.

Los textos han sido escritos para conferencias o clases magistrales, y han sufrido algunas alteraciones para su publicación. El capítulo I es el resultado del texto originalmente preparado para un encuentro sobre las licenciaturas promovido por la Unimep - Universidade Metodista de Piracicaba (São Paulo), en 1996, habiendo sido reescrito en forma de artículo para la revista *Fragmentos de Cultura, Goiânia*, 7 (26): 33-34, 1997, del Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás, y como capítulo del libro organizado por profesores de la Unimep. El capítulo II es el texto presentado en el 9.º Encontro Nacional de Vídeo e Educação, promovido por el Senac y realizado en São Paulo, en 1996. El capítulo III se ha escrito a partir de apuntes para la comunicación oral en el VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) en Belo Horizonte, en 1995.

Agradezco las sugerencias de Lana de Souza Cavalcanti, Maria Augusta de Oliveira y Valter Soares Guimarães, que han leído previamente uno o más de los textos ahora publicados.

Goiânia, enero de 1998

# Índice

Presentación a la edición española . . . . .	7
Presentación a la 14. <sup>a</sup> edición . . . . .	9
Introducción . . . . .	17
Capítulo I. ¿Profesión de profesor o adiós profesor, adiós profesora? Exigencias educativas contemporáneas y nuevas actitudes docentes. . . . .	21
La escolarización y el nuevo paradigma productivo . . . . .	25
Una escuela articulada a las realidades sociales y culturales . . . . .	29
Nuevas actitudes docentes . . . . .	33
Capítulo II. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, la escuela y los profesores . . . . .	49
Una lectura pedagógica de los medios de comunicación . . . . .	50
Algunas relaciones problemáticas entre las tecnologías de la información y de la comunicación y la educación . . . . .	52
Escolarización y necesidades del nuevo paradigma productivo . . . . .	53

Sociedad de la información y muerte de la escuela (desescolarización) . . . . .	55
Tecnología informática y sustitución de la relación docente . . . . .	57
Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación y resistencias de los educadores escolares . . . . .	58
Integración de los medios de comunicación en la escuela . . . . .	59
Implicaciones pedagógocodidácticas. . . . .	61
Capítulo III. Sobre la calidad de la enseñanza y el sistema de formación inicial y continua de los profesores . . . . .	65
Notas preliminares . . . . .	65
Nuevas orientaciones pedagógocurriculares . . . . .	68
La formación de profesores y la enseñanza como actividad criticorreflexiva . . . . .	70
Ideas para la reorganización del sistema nacional de formación del profesorado . . . . .	75
La situación de la profesión . . . . .	75
La reorganización de las prácticas de formación . . . . .	78
Capítulo IV. La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores y la contribución de la teoría de la enseñanza de Vasíli Davíдов. . . . .	85
La articulación entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento pedagógico: un problema que se ha de afrontar en la formación del profesorado. . . . .	91
Los estudios sobre saberes docentes . . . . .	94
Abordajes específicos sobre la relación entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento pedagógico . . . . .	97

La integración entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento pedagógico en la formación del profesorado: la teoría de la enseñanza para el desarrollo . . . . .	103
Derivaciones metodológicas para la enseñanza-aprendizaje . . . . .	108
La planificación de la enseñanza . . . . .	109
Derivaciones para la formación del profesorado .	113
Consideraciones finales . . . . .	117
Referencias bibliográficas . . . . .	119

