

Formación docente y producción científica para la sociedad del conocimiento. La bifurcación como obstáculo.

Adriana Marrero, Graciela Cafferatta. y Natalia Mallada.

Cita:

Adriana Marrero, Graciela Cafferatta. y Natalia Mallada. (2009). *Formación docente y producción científica para la sociedad del conocimiento. La bifurcación como obstáculo. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2078>

Formación docente y producción científica para la sociedad del conocimiento

La bifurcación como obstáculo

Adriana Marrero

Graciela Cafferatta

Natalia Mallada

*Universidad de la República Oriental del Uruguay,
Facultad de Ciencias Sociales- Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación. Montevideo – Uruguay
adriana.marrero@gmail.com*

El problema

La formación docente en Uruguay¹ ocurre en centros no dirigidos a la generación de conocimiento en los campos en que otorga credenciales, con consecuencias en la concepción del conocimiento, en las formas y contenidos de su trasmisión, y en la reproducción de una cultura alejada del pensamiento hipotético, desprovista de curiosidad intelectual, y poco estimuladora de vocaciones científicas.

¹ En el Uruguay, la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) nuclea la educación primaria, secundaria y técnica (Consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico-Profesional) la formación docente a nivel nacional, (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente integrada por los la red de institutos de formación docente –IFD- que funcionan en el interior del País, el Instituto de Profesores “Artigas”, los Institutos Normales Ma. Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez, y el Instituto Nacional de Educación Técnico Profesional). También el recientemente creado IPES (Instituto de Postgrados de Educación Superior) integra la ANEP.

Mientras, la enseñanza universitaria, relativamente despreocupada de los aspectos educacionales del acto de enseñanza, ha buscado recientemente desarrollar la investigación pedagógica y didáctica.

Estas dos formas de organización institucional, creadoras de culturas institucionales, han derivado en reconocimientos recíprocos, no evidentes y complejos: los IFD², aceptan la superioridad de las universidades en la producción de conocimiento, reivindicando el dominio de un saber didáctico-pedagógico; la UR³, otorga credibilidad a la reivindicación del saber pedagógico como inherente a los IFD, reivindicando su predominio en la investigación.

La inexistencia de departamentos de investigación didáctico-pedagógica en los IFD, o de producción científica sistemática en la materia, es un aspecto que permanece invisible, imperceptiblemente los IFD permanecen desvinculados de la generación de conocimiento.

Esta bifurcación entre generación y trasmisión de conocimientos, repercute negativamente en cómo las nuevas generaciones interiorizan la naturaleza del conocimiento científico, el método de generación de conocimiento nuevo y los criterios de pertinencia, relevancia y actualización del saber.

Las concepciones del conocimiento que atraviesan las prácticas de enseñanza, centradas en las respuestas más que en las preguntas, erosionan el interés por las ciencias; esas prácticas, basadas en la reivindicación de un conocimiento pedagógico, tampoco fruto de la investigación, se rutinizan, contradicen la teoría en la que dicen inspirarse, fracasando en solucionar los problemas educativos de los jóvenes.

La falta de investigación educativa –no sociológica- impacta en la capacidad de las instituciones educativas para sobreponerse a las tendencias reproductoras del sistema escolar, dejando sin problematizar las prácticas didáctico-pedagógicas, que terminan teniendo efectos expulsores sobre los jóvenes más desfavorecidos. Se pierde la capacidad de captar para la educación terciaria y para el futuro, parte de la capacidad intelectual joven del país. Esto afecta al logro de un modelo de desarrollo basado en el conocimiento, requiriendo: problematización, diagnóstico y propuestas, sustentadas en un estudio que investigue en las instituciones involucradas: la UR y la ANEP.

Algunas de las cuestiones que intentaremos revelar son: Concepción y características de la formación docente. Relación de los sujetos con el conocimiento educativo, didáctico y disciplinar en los IFD y en la Universidad. Acceso al conocimiento didáctico o disciplinar en los IFD y en la Universidad: ¿Se genera, se acude a bibliografía especializada, se apela al saber de expertos?

² Institutos de Formación Docente

³ Universidad de la República

¿Perciben los docentes la bifurcación entre generación y transmisión de conocimientos? ¿Cómo la evalúan? ¿Cómo aprender a enseñar? ¿Cómo aprender a investigar? ¿Cómo aprender a investigar en enseñanza? ¿Perciben los docentes de ambos subsistemas la inexistencia de investigación sistemática en los IFD? Para ellos, ¿representa un problema? ¿Cómo podría superarse? ¿Qué reformas institucionales, ajustes presupuestales, cambios culturales, serían necesarios? ¿Qué sería aceptable y qué inaceptable? ¿Cuáles serían condiciones imprescindibles para realizar las reformas propuestas? ¿Qué papel cumplen las agremiaciones en la instrumentación de esas medidas? ¿Qué fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas se abren en relación con cada una de las soluciones propuestas?

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS

El trabajo de campo se realizó dentro del Sistema Educativo, con la participación de un amplio espectro de actores, aplicándose:

Revisión bibliográfica y documental de antecedentes teóricos y de la abundante documentación producida, antes y durante la ejecución del proyecto, por parte de la UR, la ANEP, el MEC⁴, y los sindicatos de la enseñanza.

Entrevistas a informantes calificados pertenecientes a las instituciones mencionadas. Realizamos veintidós entrevistas semiestructuradas según pauta elaborada por el equipo investigador, conducidas por dos integrantes del equipo, con una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos cada una.

Grupos de discusión. Un supuesto fundamental de esta técnica es que los individuos, además de presentarse a sí mismos como un “yo”, lo hacen como miembros de los distintos grupos sociales a los que pertenecen o refieren su conducta. (Alonso, 1998:99). Intentamos descubrir aquellas ocasiones en que las personas hablan como representantes de un colectivo, aun cuando no lo invoquen expresamente. Se organizaron dos grupos de discusión, con la participación del equipo investigador y conducidos por la responsable académica, conformados: el primero con representantes de los sindicatos de la educación (estudiantes y docentes), el segundo con autoridades y otros actores de las instituciones mencionadas.

⁴ Ministerio de Educación y Cultura

Hallazgos

En diciembre de 2008 se aprobó la Ley 18437⁵, por la cual se creó el IUDE⁶ en el ámbito del SNEP⁷, generándose el marco legal necesario para superar varias de las dificultades detectadas en la formación docente cuando iniciamos esta investigación (julio-2007)

Expondremos ahora algunos de los hallazgos y conclusiones.

Endogamia, autoreferencialidad y encapsulamiento. La ANEP selecciona a sus docentes, según criterios que consideran, principalmente, la trayectoria dentro de la propia institución. El egresado de Secundaria que sigue la carrera docente, egresa con el derecho de ingresar a dictar clases en Secundaria donde ascenderá por antigüedad⁸, pudiendo, luego de cierto número de años, aspirar a dictar clase en Formación Docente, desde donde posiblemente sea reclutado mediante un llamado cerrado entre egresados de la institución, o a través de llamados abiertos donde el peso de la antigüedad en el puntaje, junto con la titulación, le asegura su ingreso -los concursos suelen ser cerrados a quienes ya pertenecen al sistema-. Así, aquel egresado de Secundaria, puede finalizar su carrera sin haber tenido contacto con el mundo exterior a la ANEP.

El IPES⁹, adoptando mecanismos similares de selección, genera cierres excluyentes para los no egresados del sistema ANEP, ensanchando el circuito de reproducción descrito.

Cabe señalar una diferencia en el reclutamiento de docentes, entre el IPA¹⁰ y Magisterio¹¹ y el INET¹²: éste incluye en la selección de docentes, el mundo del trabajo al que pertenecen muchos de sus candidatos; existe acá un contacto con el mundo laboral externo al sistema ANEP, esto explicaría en parte, la mayor fluidez en acuerdos desde la UR con el CETP¹³ que con los otros Consejos de la ANEP.

⁵ Ley General de Educación

⁶ Instituto Universitario de Educación

⁷ Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP)

⁸ La carrera docente tiene siete niveles y la promoción de un nivel a otro se produce por antigüedad simple.

⁹ Instituto de Posgrados de Educación Superior,

¹⁰ Instituto de Profesores "Artigas" (IFD que funciona en la capital del país)

¹¹ Institutos Normales Joaquín R. Sánchez y Ma. Stagnero de Munar (institución donde se forman los maestros y las maestras a nivel nacional)

¹² Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (institución donde se forman los docentes para la enseñanza técnica)

¹³ Consejo de Educación Técnico Profesional

Podría argumentarse que ocurre igual en el sistema universitario. Pero en éste, el acceso a cargos involucra la producción en el campo del saber y no la antigüedad ni la pertenencia institucional; ingresar a dictar clase o a investigar en la UR, implica concurso entre todos quienes aspiren al mismo cargo.

Ajenidad al mundo de la generación del conocimiento. Cuando iniciamos este trabajo, el aprendizaje dentro de los IFD transcurría, como dijimos antes, de espaldas a la generación de conocimiento. Recientemente, la investigación fue institucionalizada en la ANEP mediante la creación de Departamentos en los IFD; esto no salda las cuestiones pendientes pues: la creación administrativa de investigación no favorece la generación y desarrollo de investigación de calidad; el realizar la departamentalización sin llamados a concursos abiertos, que proveería de investigadores experientes –el sistema carece de ellos, o son escasos- genera costos derivados del aprendizaje y de la generación de una cultura investigativa, arriesgando que ésta no llegue a generarse.

Las características de la formación docente afectan negativamente la adquisición del *conocimiento* y de las *habilidades* que el docente debe enseñar: el docente que aprende de docentes que aprendieron de otros docentes, deriva en un sistema en el cual los conocimientos obsoletos, los textos de referencia envejecen, y los contenidos transmitidos constituyen una materia cada vez menos pertinente y más alejada del estado actual del conocimiento. Así, el docente no domina el pensamiento hipotético que debería promover en los jóvenes; la distancia del mundo de la producción académica genera un pensamiento de tipo categórico, donde el conocimiento aparece como producido y definitivamente terminado, repercutiendo negativamente en la concepción del conocimiento mismo, en las formas y contenidos de su transmisión, reproduciendo, reiteramos, una cultura alejada del pensamiento hipotético y desprovista de curiosidad intelectual. Esto, difícilmente genere interés en los jóvenes despertando vocaciones científicas, contrariamente, obstaculizará la preparación adecuada para una sociedad del conocimiento y el aprendizaje permanente.

Resumiendo: el sistema de formación docente, monopolizado por la ANEP, recientemente estandarizado mediante la instauración de un currículo único, continúa caracterizado por: endogamia, autoreferencialidad, encapsulamiento y ajénidad respecto al mundo de la generación del conocimiento.

Investigación y “tradición”. La ANEP admite que no ha favorecido la investigación sistemática; la investigación no institucionalizada y no sistemática realizada por algunos docentes del sistema, permanece desconocida debido a la carencia de publicaciones específicas y otras vías de difusión. Las experiencias educativas ensayadas por los docentes en su trabajo de aula, y las reflexiones sobre las relaciones entre la teoría y la práctica, permanecen sin difundirse, impidiendo la posibilidad de

acumular conocimiento, aunque sólo fuera el derivado de un trabajo individual. Los egresados de los IFD permanecen ajenos a la producción de conocimiento en la disciplina que enseñan, sin realizar tampoco investigación didáctica aunque se reivindicquen sus ventajas relativas en este campo. Lo segundo no puede hacerse independientemente de lo primero: *difícilmente pueda hacerse didáctica sobre una disciplina que no se conoce realmente*.

La Universidad acepta una debilidad relativa de la investigación en Educación, aunque aparece mejor posicionada que la ANEP: a través de la CSE¹⁴, ha institucionalizado llamados periódicos a proyectos concursables para mejorar la docencia y la innovación educativa, tiene investigación institucionalizada en Ciencias de la Educación, en la FHCE¹⁵ (otorgando títulos de Licenciatura con opción en Docencia) organizando además Unidades de Apoyo a la Enseñanza en las distintas Facultades, que investigan sobre aspectos pedagógicos y didácticos específicos, dictando cursos de capacitación docente. Sin afirmar que esto haya alcanzado para solucionar los problemas relativos a la enseñanza, destacamos su preocupación por la investigación y el mejoramiento de la enseñanza. La UR entonces: investiga en las disciplinas que enseña, investiga cómo enseñarlas, y enseña a investigar cómo enseñarlas; sin embargo, existe también en la UR cierto sentido común según el cual los IFD tendrían ventajas relativas en lo educativo.

Las ventajas relativas en materia educativa que la UR y la ANEP reconocen en los IFD, estarían sustentadas en una cierta “tradición”, apuntalada por tres aspectos relacionados entre sí: referencia a un pasado mítico asociado a una época percibida como de máximo esplendor en la educación uruguaya; reivindicación, casi indiscutida, del valor de la práctica docente en la formación de maestras y profesores; figuras emblemáticas en lo académico, que probarían la calidad de la formación docente inicial. Esta función legitimante de la “tradición”, impide cuestionar otros aspectos relevantes que, aunque casi siempre ausentes en los discursos, son insoslayables al analizar las relaciones sociales reales, siendo simultáneamente producto y reproductor de la institucionalización actual de la formación docente: monopolio de la expedición de títulos habilitantes para ejercer la docencia, con los consecuentes “cierres”; ausencia de mecanismos de acreditación y evaluación institucional que produzcan información pública y confiable sobre la calidad de las distintas carreras y titulaciones docentes; reivindicación de derechos basados en intereses corporativos no generalizables.

Subyace a los discursos un concepto de investigación no homogéneo. La ausencia de la práctica investigativa en los IFD, suele traducirse en concepciones limitadas de la misma, asociándola a

¹⁴ Comisión Sectorial de Enseñanza

¹⁵ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

tareas de revisión bibliográfica, cotejo de fuentes y, generalmente, a tareas que pueden ser preparatorias a las propiamente investigativas. Esta concepción ha moldeado la ya citada departamentalización, pudiendo describirla como limitada a la “investigación de escritorio”; de carácter burocrático, al obviar las posibles habilidades o competencias de los docentes relativas a la actividad investigativa, ya que las horas de investigación se reparten proporcionalmente a las horas clase elegidas -sin evaluaciones que puedan llevar a su pérdida- remuneradas con igual criterio: por permanencia, dentro del departamento. Tiene una impronta endógena, característica del sistema desde el cual se genera. Al perder de vista lo medular de la función investigativa, se trataría, según un entrevistado, de un “incremento salarial encubierto” que no necesariamente redundaría en resultados concretos.

Hoy, el sentido común sostiene la importancia de incluir la práctica y la teoría de la investigación en la formación docente. La necesidad de formación de los docentes en contacto con la investigación, postulado tradicionalmente sostenido por los actores más vinculados con la Universidad debido a su concepción según la cual el cumplimiento de las funciones de investigación enseñanza y extensión son inherentes al desempeño docente, aparece ahora en los discursos de los distintos actores de la ANEP. Es este un elemento positivo destacable, que implica un avance hacia la concreción de soluciones al problema de la formación docente en el país.

Conclusiones y recomendaciones

Los elementos recogidos durante la investigación revelan la necesidad de establecer relaciones cooperativas entre ambas instituciones, en campos disciplinares, de formación docente, de investigación, y en otros a surgir. Como ya dijéramos, la creación del IUDE en el marco del SNEP genera el marco legal que posibilita la cooperación, manifestando expresamente que la ANEP no puede ni debe por sí sola, encargarse de la formación de docentes para todo el país.

Este Instituto de carácter universitario, conservando los principios de autonomía y cogobierno, impulsando simultáneamente, investigación, enseñanza y extensión, genera las condiciones necesarias –aunque insuficientes- para la conformación de un sistema de formación docente más abierto, flexible y plural.

La Universidad presenta fortalezas, fundamentalmente en el campo investigativo, que deberán aprovecharse para la formación de los docentes que dictarán clases en otros niveles del sistema educativo; los docentes que dictan clase en Educación Media particularmente, necesitan tener la formación adecuada para educar a los jóvenes en el desarrollo de las capacidades necesarias para continuar estudios universitarios, y continuar aprendiendo durante toda su vida.

La búsqueda de una sociedad del conocimiento como modelo de desarrollo, necesita el pensamiento hipotético, generado en contacto con la investigación, la generación del conocimiento, y la formulación permanente de nuevas preguntas. Sólo éste es el adecuado para generar las capacidades necesarias para enfrentar los requerimientos formativos y actitudinales de un mundo en permanente mutación. La desvinculación entre generación de conocimiento y enseñanza, olvida lo más interesante de las ciencias y de la búsqueda de nuevos saberes: sus preguntas, ello podría terminar generando culturas institucionales alejadas del interés científico, con potenciales efectos adversos en la definición de vocaciones hacia la ciencia y la tecnología, y el conocimiento en general.

Es responsabilidad de la Universidad, procurar que la investigación realizada y el conocimiento generado, logren su difusión y penetración en el tejido social, hacia otros niveles del sistema educativo, a la sociedad en general, impactando en el mundo de la producción, de lo público, de la cultura, y de la vida personal de los uruguayos. Así lo entiende aquella, expresándolo mediante múltiples declaraciones y resoluciones que reafirman su interés y voluntad de colaborar con otras instituciones “ANEP, Intendencias, etcétera) para generalizar la educación superior en todos los campos.

Por su parte, la ANEP posee una red de centros educativos en el Interior del país, fundamental para la difusión de una cultura más afín con la sociedad del aprendizaje y el conocimiento que la UR se propone impulsar. Existen ya importantes programas de formación terciaria impartidos conjuntamente entre el CETP y la UR, lo que indudablemente se profundizará desde la implementación de la Ley 18.437 y el funcionamiento del IUDE.

Independientemente del marco legal que generara la Ley de Educación, destacamos la voluntad política de la ANEP de colaborar con la UR, manifestada a través de declaraciones expresas del CODICEN¹⁶ que, aunque menos numerosas y más contenidas que las expresadas por la UR en el mismo sentido, constituyen una buena señal a subrayar.

Las dos instituciones involucradas, son financiadas con dineros públicos, siendo responsabilidad social maximizar esfuerzos para optimizar esos recursos, efectivizándolos mediante una cooperación amplia y fluida entre ambas instituciones. En varios aspectos relacionados con la formación docente, la separación institucional entre generación y transmisión de conocimiento, ha significado esfuerzos duplicados. La cooperación, coordinación, y la búsqueda de mecanismos para efectivizarlas, debe garantizar el mejor uso de esos recursos.

¹⁶ Consejo Directivo Central (de la ANEP)

También hallamos obstáculos para la cooperación, que deberán visibilizarse para actuar sobre ellos amortiguándolos:

- Cierta recelo desde algunos sectores de la ANEP hacia la UR, posiblemente ligado a un sentimiento de insuficiente reconocimiento social hacia los primeros, y una tendencia a establecer cierres al acceso al ejercicio profesional de la docencia, relacionada al temor de que la apertura haga peligrar ciertas convicciones, percibidas como “derechos”.
- Diferente concepción sobre los saberes que definen la profesión docente: organización de la carrera, criterios evaluativos del desempeño, etcétera. Primero habría que “quebrar” cierto sentido común conformado, que naturaliza peculiaridades del sistema educativo -como el derecho a acceder a un cargo público mediante simple obtención del título docente, así como promoción sin concurso; defensa del monopolio y currículo único, con el consiguiente “cierre” de la carrera, etcétera; aspectos, como ya vimos, incuestionados por la función legitimante de la tradición.
- Prejuicios, supuestos e idealizaciones, y prácticas asociadas – idealización de la “práctica docente” en la formación de docentes, supuesto de la indiscutida “tradición” de los IFD en lo pedagógico y de la Universidad en la Investigación- que, sostenidos por diversos actores del sistema educativo, no favorecen el diálogo, condicionando imperceptiblemente las perspectivas de los actores, orientando sus prácticas.
- Los intereses corporativos son otra dificultad para la comprensión de algunos fenómenos observados durante la investigación, particularmente los ligados a la carrera docente (ingreso y promoción).

Fundamentalmente: detectamos el nudo gordiano, que aglutina la mayoría de las debilidades de la formación docente, en la relación directa entre la obtención de un título docente en alguno de los IFD, y el otorgamiento del derecho a un cargo en el mismo sistema. La conexión inmediata entre ambos –apoyada en: el monopolio de la formación docente, el programa único, una carrera docente basada en la inamovilidad y en la promoción por antigüedad simple- impide que el sistema educativo uruguayo cuente con un sistema de incentivos y motivaciones basado en el concurso abierto y pruebas entre egresados de distintas titulaciones, provenientes de diversas formaciones; con la evaluación permanente y la responsabilidad por la tarea, para seleccionar a los mejores docentes para la educación que el país necesita.

Bibliografía

- o ANEP-MesyFod y UTU-BID: (2001) *Aportes al análisis de los Bachilleratos en la Educación Secundaria*, Montevideo.
- o ANEP (s/f), Una apuesta para el Instituto de Profesores Artigas. Plan de acción en apoyo al proyecto de centro, Montevideo, ANEP.
- o ANEP-Memfod, (2003) *Estudio sobre los procesos de inserción de los egresados del plan 1996 en la Educación Media Superior*, Montevideo.
- o Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Área Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores, Documento sin título, inédito.
- o Arocena, R. (Seleccionador) (1995) *Ciencias técnicas y sociedad*, Mdeo., Ed. Trilce.
- o Arocena, R., y Sutz, J. (2003), *Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento*, Cambridge University Press, Madrid;
- o Arocena, R., Bortagaray, I., y Sutz, J. (2008), *Reforma universitaria y desarrollo*, s/ed., Montevideo
- o Beck, U.(1986) *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.
- o Beck, U., (2000) *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Paidós, Barcelona.
- o Bell, Daniel (1976) *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid. Alianza Universidad.
- o Bourdieu, P. (2000) *Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social*, en Bourdieu, P. "Poder, derecho y clases sociales", Barcelona, Desclée.
- o Castel, R., (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard
- o Castel, R., *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayad, Paris.
- o Centro de Estudiantes del IPA, Aportes de los Estudiantes, Montevideo, s/f, inédito.
- o Charlot, B., (2008) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Trilce, Montevideo
- o Díez de Medina, R. (2001) *El trabajo de los jóvenes del Mercosur y Chile en el fin de siglo*, Organización Internacional del Trabajo, Cinterfor-OIT, Montevideo
- o Díez de Medina, R., (2001) *Jóvenes y empleo en los noventa*, Cinterfor-OIT, Montevideo.
- o Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, *Propuesta para el Plan Nacional Integrado de Formación Docente*, Montevideo, noviembre de 2007. Documento inédito.
- o Drucker, P.F., (1959) "La revolución educativa" en: Etzioni A. y Etzioni E., (comp.) (1968) *Los cambios sociales. Fuentes tipos y consecuencias*, FCE, México.
- o Enguita, M.F. (2001) *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata.
- o ERT, (1995) *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, Bruselas
- o Frankel, B., (1989) *Los utópicos postindustriales*, Ed. Alfons el Magnànim, Valencia.
- o Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa (2002), *La formación docente en cifras*, en: *Serie Educativa*, N° 1, Montevideo, ANEP-CODICEN.
- o Gorz, A., (1998) *Métamorphose du travail*, Ed. Galilée, París.
- o Gouldner, A., (1978) *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Alianza, Madrid
- o Gouldner, A., (1980) *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, Alianza, Madrid.
- o Habermas, J., (1973) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu.

- o Habermas, J., (1989) *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid, Tecnos.
- o Lema, F., (2003) *Sociedad del Conocimiento: ¿desarrollo o dependencia?* En Aguirre y Batthyány (Coord) (2003)
- o Marrero, A., (2003) *Promesas incumplidas: los alcances del universalismo en el bachillerato*, en Mazzei, E. (Coord.) "El Uruguay desde la Sociología", DS, Montevideo.
- o Marrero, A., (2008) "La herencia de nuestro pasado. Reflexiones sobre la Educación Uruguaya del Siglo XX" en: "El Uruguay del siglo XX: La sociedad", Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, pp. 45-75.
- o Offe, C. (1992) *La sociedad del trabajo*. Problemas estructurales y perspectivas de futuro, Madrid, Alianza Ed.
- o Piñón, F, Ciencia y Tecnología en América Latina: una posibilidad para el desarrollo, <http://www.campus-oei.org/salactsi/pinon.pdf>
- o Rubio, E., (2003) *Saber y poder. La cuestión democrática en la sociedad del conocimiento*, FESUR, Montevideo.
- o Seoane, J., (2008) Ley de Educación y formación docente: la hora de conjugar tradiciones, Semanario Brecha del 1º. de Agosto, Montevideo.
- o Strobel, P., (1995) *Los servicios en el centro de las mutaciones del trabajo*, en Arocena, R.
- o Tedesco, J.C. (1999) "La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento" IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- o Tedesco, J.C., (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- o Toffler, A. (1981) *El "shock" del futuro*, Editorial Plaza & Janés, Barcelona.
- o Toffler, A. (1990) *El cambio del poder*, Editorial Plaza & Janés, Barcelona.
- o Toffler, A. y H., (1994) *Criando uma nova civilização. A política da terceira onda*, Record, Rio de Janeiro.
- o Touraine, A., (1973) *La sociedad post-industrial*, Ariel, Barcelona.
- o Vaillant, D.,(2002), Formación de formadores. Estado de la práctica, PREAL, Santiago de Chile.
- o Vázquez, S., (1997), El área de formación y perfeccionamiento docente y la reforma educativa, ANEP, Montevideo.
- o Young, M. F. D., (2008) Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education. Routledge, Londres