

HACIA UNA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA

TOWARDS A REFLECTIVE TEACHING PRACTICE

Fernando Sadio Ramos
María Angustias Ortiz Molina
Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra
(Portugal)

Recibido: 11 de enero 2010/Aceptado: 26 de abril 2010

RESUMEN

En este texto, procedemos a la presentación y defensa de una perspectiva de formación de profesorado en la que las ideas de reflexividad, intersubjetividad y narratividad son los ejes esenciales. En ese sentido, nuestro texto procede a una fundamentación teórica de esa perspectiva y a la presentación de un ejemplo concreto de aplicación de la misma.

Empezamos por la exposición de una filosofía de la educación y de la formación sentada en esos conceptos, bajo la cual se analiza el ejemplo de autoevaluación que se presenta en seguida. El ejemplo presentado corresponde a la autoevaluación a que uno de nosotros procedió como Profesora de Didáctica de la Expresión Musical en Universidad.

Palabras clave: Reflexividad; intersubjetividad; autoevaluación; narración.

ABSTRACT

In this text, we present and defend a perspective concerning teacher training in which the ideas of reflexivity, intersubjectivity and narrativity are the main supporting axis. In this sense, our text presents the theoretical foundation of that perspective and a practical example of its application.

We start by exposing a philosophy of education and formation based on those concepts, under which an example of self-evaluation is analysed. This example corresponds to the self-evaluation performed by one of us while University Teacher of Didactics of Musical Expression.

Key Words: Reflexivity; intersubjectivity; self-evaluation; narration.

(...) *examinándome a mí propio y a los otros,*
(...) *una vida sin este examen no merece ser vivida*
(Platón, 1984: 38a)

(...) *regresar a la convicción de que “la vida no reflexionada”*
no es efectivamente digna de ser vivida.
(Steiner, 2005: 55)

PRÓLOGO

El texto que presentamos busca dar cuenta de una forma de entender la formación del Profesorado en la que la autonomía y responsabilidad del Profesor sean la regla y la instancia decisiva. En efecto, somos conscientes de que la sociedad plantea determinadas exigencias a la formación del Profesorado que no dejarán de tener en cuenta aspectos de utilidad social y económica, que intentarán imponer la adaptación de los individuos al *status quo* vigente. En ese sentido, el sistema educativo se asume como vehículo por excelencia de modelación de los individuos a los intereses dominantes y prevaecientes en cada momento histórico y a cada configuración social, económica y política y que se presentan ideológicamente como evidentes y naturales (Freire, 1974a; 1974b; 1977; 2003).

Esto no es lo que en realidad ocurre. La sociedad es el campo de lucha política de intereses diversos y las configuraciones que presenta resultan de esa lucha y son su resultado concreto y momentáneo. Así, sus sistemas –y el educativo, por excelencia– traducen valores y perspectivas ideológicas de forma necesaria e ineluctable. En eso no habría peligro de mayor monta si se asumieran esos valores y perspectivas como tal y no se intentara naturalizarlos [tomamos ese concepto en el sentido de Roland Barthes (Barthes, 1957)], que es lo que ocurre frecuentemente.

Al hecho de que los sistemas sociales, educativo incluido, sean concretizaciones de valores, se le añade el de la *dominación* ejercida por la parte de la sociedad que determina esos sistemas sociales sobre aquéllos a quienes impone éstos y de cuya acción y trabajo vive y disfruta. Así, el hecho de naturalizar los sistemas sociales y sus características es un mecanismo ideológico de dominación y aspira a mantenerla, reproducirla y perpetuarla (Freire, 1974a; 1974b; 1977; 2003). Si ese proceso de dominación termina en la aceptación pacífica y sobretodo en el deseo de la dominación por parte del dominado, tienen las clases dominantes su triunfo más espectacular, ya que de la *sujeción obediente* (Gil, 2009: 40) se pasa a la *interiorización de la obediencia* (Gil, 2009: 51-56) y se llega al *amor de la servidumbre* (La Boétie, referido por Gil, 2009: 56).

Este es el caso del actual problema de la evaluación del Profesorado y de las Escuelas, sean ellas de enseñanza primaria, secundaria o superior. El capitalismo vigente impone padrones de productividad y explotación del trabajo, que se traducen en sistemas de control de las personas y de su tiempo en niveles nunca vistos anteriormente y gene-

rando una vivencia totalitaria de la vida contemporánea, en la que la persona autónoma y libre no tiene –ni puede tener– lugar (Heidegger, 1984; Gil, 2009).

Todavía, las cosas no tienen por que ser de este modo. *Otro* mundo es siempre posible y a la libertad es permitido soñar y desear otro orden de cosas y de vida humana y natural (Gil, 2009: 52). La política y la educación no tienen porqué estar vinculadas apenas a la dominación del Hombre y de la Naturaleza. Digamos, en particular, de algunos hombres por otros hombres. La transformación social es posible así como deseable y su concretización –dejando de lado las posibilidades revolucionarias y las mitologías totalitarias del “Hombre Nuevo”– se puede hacer en el día a día, en las prácticas sociales y educativas que conducimos cada uno de nosotros en nuestros centros, articulando nuestra praxis individual y colectiva.

El primer paso en este camino consiste en asumir explícitamente los valores que guían nuestra praxis y los ideales de Hombre, de Sociedad y de Mundo que ésta busca. Tal es la tarea de la Filosofía de la Formación y de la Educación y de la Antropología Filosófica y Pedagógica, a las que pedimos los valores indicados en el inicio de este prólogo. El trabajo de formación aquí presentado, presupone la libertad y la autonomía del Profesor, con la correspondiente responsabilidad y confianza. La concepción de base presupuesta es la del Profesor –y correlativamente, la del Alumno, lo que suponemos siempre en el horizonte de nuestro texto– como *Persona*, es decir, *ser en relación o intersubjetividad* originaria e ineludible. Como tal, es un factor fundamental en la relación pedagógica y rechazamos las perspectivas positivistas y objetivistas que pretenden encuadrar en modelos tecnocráticos la praxis formativa y educativa.

El texto tiene dos componentes distintos y articulados, correspondientes a dos personas en relación y que lo firman. Como tal, el mismo resulta de un *diálogo hermenéutico*. La primera componente nos presenta los fundamentos filosóficos de una perspectiva de la formación que entendemos ser la más conveniente a la dignidad ética y ontológica del ser humano como ser-en-formación histórico, los cuales son entonces aplicados a una lectura de la segunda componente. Esta, por su vez, consiste en la narración de una experiencia de auto-evaluación formativa y formadora de una profesora en el ámbito de la cual se busca dar una contribución conforme con esta perspectiva de educación aquí desarrollada.

1. FILOSOFÍA DE LA FORMACIÓN DESDE UN PUNTO DE VISTA INTERSUBJETIVO Y BIOGRÁFICO

En esta sección de nuestro texto procedemos a la presentación general de los fundamentos de una filosofía de la formación y de la educación desarrollada a partir de un punto de vista intersubjetivo –o ético–. A partir de ellos, se fundamenta la utilidad de la experiencia de autoevaluación que se presenta en la segunda sección y que se nos figura como más conforme para una visión enriquecedora de la educación y demarcada por ende de modelos tecnocráticos y positivistas de formación y evaluación del Profesorado.

Dicha perspectiva se basa en un conjunto de presupuestos de matriz esencialmente filosófica. Entre ellos, destacamos la definición de la *Persona* como *intersubjetividad originaria y fundante*. De ellos se deduce una Filosofía de la Educación *dialógica e intersubjetiva*, con la correlativa noción de *Educación* y de sus fines orientados por la promoción de la Persona en su ser/eticidad.

En la afirmación y explicitación de esos fundamentos va implicada la pertinencia de los procedimientos biográficos y narrativos para la investigación educacional. De esta manera, el concepto-base de *intersubjetividad* opera en un *estatuto fundacional y se proyecta/ integra en el plan empírico*, otorgando *sentido* a una *práctica docente ética y ciudadana*. Nuestro trabajo se basa, así, en un *modelo teórico dialógico y hermenéutico*. En su transcurso asumen particular relieve la recogida y formulación de *biografías educativas*¹ de Profesores teniendo en cuenta los conceptos originados en esa Filosofía de la Educación.

Los presupuestos de orden filosófico en que se fundamenta teóricamente este modelo de trabajo se enuncian concisamente en las siguientes premisas que se proponen como mejor corresponde a la Dignidad ética, ontológica y metafísica atribuible al Ser Humano. En el plan de esa Dignidad originaria se procura radicar los conceptos de *formidad* y de *formatividad*² en cuanto trazos estructurales del *ser-en-formación* propio al Ser Humano (Honoré, 1990: 22-25). Se reconoce, así, a la Formación en su dimensión fundamental de *proceso ontológico del ser que se forma global e integralmente* (Fabre, 2006: 23).

A la Persona la entendemos como un *ser relacional, intersubjetivo e histórico*, simultáneamente *singular y capaz de abarcar reflexivamente la totalidad de la realidad*, idea designada por Aristóteles por medio del término *nōus*. Este término fue interpretado en la tradición filosófica posterior en el sentido de *capax universi* (Pereira, 1967: 8-9), y por Maurice Nédoncelle como *perspectiva universal* (Nédoncelle, 1963: 38-42; 1942: 96-98, *passim*; 1957: 259; 1953: 196). La utilización sistemática de la reflexividad ejer-

¹ Recurrimos al concepto propuesto por Pierre Dominicé (Dominicé, 1984; 1990) y retomado por Christine Josso (Josso, 1991), reteniéndolo e interpretándolo a efectos de captar solamente el aspecto *educativo* de la historia personal de los sujetos del estudio, así como su efecto formativo y formador para esos sujetos; de este modo, evitamos una posible ambigüedad contenida en el término *historias de vida* y su implícito sentido global relativo a la totalidad de la historia personal. A este efecto, la *biografía educativa* designa la producción de un relato de vida centrado en un aspecto –la relación del biografiado a la educación en cuanto docente–, relato ese cuya producción genera en el biografiado un proceso reflexivo y práxico mediado por ese mismo discurso.

² «Nous nommons “formativité” le fait que l’être-homme existe en formation et qu’il soit au monde. (...) Nous risquons le néologisme de “formité” pour désigner le concept ontologique existencial lié à la mondanité, en précisant que “forme” (...) veut dire un genre d’être du *Dasein*-en-forme – de l’être-homme en tant qu’être-en-monde.» Honoré, 1990: 22-24. El prolífico dialogo pensante de Honoré (1990) con el pensamiento de Martin Heidegger, formulado en *Sein und Zeit*, sigue al filósofo alemán en la atención prestada a la alteridad del Mundo, no tomando como punto de partida de la relacionalidad del Ser Humano la Alteridad del Otro, la cual, para nosotros, viene primero y es condición de apertura y regalo de un Mundo. V. Ramos (2007).

cida sobre la narración y la biografía es un medio formativo e investigativo central en los trabajos que ambos conducimos y de los que se da aquí cuenta de uno.

Concebimos la Educación como relación intersubjetiva de cariz eminentemente *ético*, siendo sus fines esenciales los de posibilitar el crecimiento, la promoción y la emancipación de la Persona. En ese sentido, la calidad ética y ciudadana del *Educador* debe ser vista como esencial en la prosecución de esos fines de la Educación.

Afirmamos así la necesidad de defensa de una Educación y de una Escuela que promuevan la Persona de aquellos que la integran en los aspectos que hemos referido. En cuanto espacio de crecimiento interpersonal, Educación y Escuela son igualmente continuos prácticos espaciales y temporales de carácter *ético*, basados en la relación cara-a-cara y su esencia ética, como nos lo enseñó Emmanuel Levinas (Levinas, 1965; 1974).

A estos presupuestos se añade igualmente la necesaria vinculación de la Educación, de su discurso y del discurso científico sobre la misma a la *Praxis*, entendida como instancia de producción y transformación de la realidad humana y social por medio de valores constituyentes e integrantes de un deber-ser de orden futuro que la Persona y la Sociedad postulan y prosiguen. Así, el registro lingüístico conveniente a la Educación no se puede limitar a la producción de enunciados indicativos y constataivos, afines a un entendimiento positivista del discurso científico sobre ella. Antes, debe/ puede recurrir a enunciados *performativos* y a *actos de habla* (Austin, 1970; Searle, 1980), en los que dé cuenta del *hacer* y del *actuar* no-poético. Si es cierto que la Educación se concreta en fenómenos de orden factual, espacio-temporales, el núcleo que le da alma es del orden de la Libertad y del Deber-Ser. En nombre de ese núcleo esencial, se postula la transformación y superación de la situación presente de modo a que prosiga con la humanización del Ser Humano patente en su esencial *ser-en-formación*. Entre el discurso del Ser y el discurso de la Acción tiene su lugar la Educación. De esa situación deriva la necesidad de cuadrarla en un discurso que dé cuenta reflexivamente, tanto de la conceptualización y estructuración racional de ella, como de la articulación de las acciones con los fines y valores orientadores del acto educativo.

De lo expuesto anteriormente, se deduce la afirmación de la necesidad de tenerse en cuenta, en el proceso educativo, al *cuidado ético* con la formación personal de sus intervinientes, y al Profesorado, en particular (Severino; Fazenda, 2002), pero no sólo (Alumnado, Personal de Administración y Servicios y otros miembros de la Comunidad Educativa, por supuesto). Una perspectiva de Educación completa se entenderá en la perspectiva de promoción de *competencias (inter)personales*, y será susceptible de ser desarrollada en los más diversos contextos educativos y formativos, en particular bajo de la perspectiva de formación permanente a lo largo de la vida. Tanto en la formación de Profesorado, inicial o continua, como en la educación del Alumnado que integra los diferentes niveles del sistema educativo, el cuidado ético con la formación personal y social de sus integrantes debe ser una constante, con el fin de que se formen personas capaces de pensar y de actuar en el plan personal, social y de ciudadanía de modo autónomo y emancipado/emancipatorio, orientados por valores de la Dignidad Humana y de su traducción en los Derechos del Hombre. De entre los diferentes actores que integran el sistema educativo, asume particular relieve en nuestra investigación la Persona del

Profesor en la que concentramos nuestro estudio. Procediendo de este modo, vemos en el *ser profesor* un múnus orientado por la exigencia ética de promoción del Alumno en la integridad de su ser personal, en una línea en que las ideas de *servicio* (Reboul, 1982) y de *responsabilidad* (Levinas, 1974) ganan un relieve considerable.

Un entendimiento del sentido y de los fines de la Educación acorde con estos presupuestos implica que, en su esencia, la Educación se juega en la relación intersubjetiva y dialógica entre el *yo* y el *tú*, sobre el trasfondo originario del *nosotros intersubjetivo en cuanto espacio ético, ontológico y metafísico de formación de las personas en relación*. Esta formación tiene como trazo ontológico propio la *historicidad*, la cual se traduce en el reconocimiento del estatuto de permanente incompletud y de continuo proceso de advenimiento de ser como caracterizador de la Persona. Se inserta así en el proceso de la persona la *práctica* en cuanto actividad de transformación inmanente de lo agente y orientada ética y moralmente [en el sentido aristotélico de *praxis* (Aristóteles, 2004)]. Relación y Tiempo concurren de este modo para la formación de la Persona.

De los estatutos de la Persona y de la Educación definidos a partir de esta perspectiva, el polo formado por el Profesor aparece como un elemento merecedor de especial atención en la constitución de la Persona. El cuidado ético con su formación personal se asume como una preocupación mayor en las acciones que ocurren en el espacio-tiempo educativo/formativo si se quiere promover a la persona en las posibilidades que su Dignidad ética, metafísica y ontológica comporta. Al revés, ignorar esta dimensión implica la introducción en lo social de un efecto de cascada conducente a la anulación de la capacidad crítica y emancipatoria que caracteriza al Ser Humano en cuanto Persona y Libertad capaz de *ser/hacer ser* y de introducir en la realidad un acrecentamiento de valor mediante la Praxis.

Para esta perspectiva relacional y práctica de la realidad social constituida por la Educación, se requiere una perspectiva epistemológica y metodológica que asuma el carácter central del sujeto del conocimiento en la producción del conocimiento y la referencia de éste a ese mismo sujeto. Esto implica en último análisis la asunción del carácter de auto-conocimiento propio de toda actividad gnoseológica humana. La idea de reflexividad, esencial en la elaboración de biografías educativas y en el procedimiento narrativo-formativo en general, asume explícitamente la tesis de la omnipresencia del sujeto en el real conocido y en el conocimiento del real, en dirección al propio acto constitutivo y originante del surgimiento del sujeto ético-práctico (Kant, 1985; Santos, 1989; 1990; 2000). Como tal, la dimensión epistemológica de la reflexividad deberá corresponder isomórficamente a la reflexividad narrativa presente en la biografía educativa del Profesor.

La narración y reflexión propuesta retira su pertinencia de la reconocida necesidad de Profesores que se asuman como contribuyentes para un desvelamiento de horizontes de sentido y respectiva apertura de posibilidades prácticas de humanización libre de la Persona. Entre los que a esto se han referido, vemos con particular destaque la afirmación de esta idea como siendo un imperativo existencial e histórico por parte de Paulo Freire (Freire, 2003: 10; Baptista, 2005; Alarcão, 2003; Seiça, 2003).

En este trabajo intentamos presentar categorías susceptibles de encuadrar el desarrollo de un entendimiento de la formación de Profesorado que nos permita destacar la

densidad ontológica y ética de la Profesión. En la medida en que ésta existe en referencia a un modo de ser antropológico –el dialógico ser en formación como trazo esencial del ser inacabado del Hombre, tarea para sí mismo y ser-en-riesgo (Gehlen, 1987: 35-36)–, en ella se encuentra uno frente a la problematicidad radical que Max Scheler veía en el ser del Hombre (Scheler, 1957: 24) derivada precisamente de su Libertad ontológica originaria y no-objectivable (Jaspers, 1978: 61-64). Según esto, la formación en general –y la formación de Profesorado, en particular– corresponderá al ser esencial del Hombre en la medida en que es la expresión originaria de su praxicidad, historicidad y no-acabamiento perenne, manifestados en su Cura ontológica y humanizadora (Heidegger, 1986: 229ss). Seguimos así el camino abierto por la cuestión planteada por Bernard Honoré relativa a la necesidad de definir «(...) les outils conceptuels pour penser la formation comme praxis du changement (...)» (Honoré, 1992: 20), buscando anclar el pensamiento sobre la formación en el sentido radical de la praxis aristotélica y de la reflexión filosófica.

Con estos presupuestos, se intenta proceder a la presentación de un trabajo práctico de autoevaluación formativa y formadora de una profesora de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada. Con ello pretendemos dar a conocer experiencias alternativas de evaluación formativa y formadora de Profesorado que no se pauten por modelos positivistas y tecnocráticos, antes busquen en el discurso y reflexión del profesor sobre su práctica y el respectivo sentido la fuente de datos susceptibles de mejorar efectivamente su docencia en un sentido fructífero para el individuo y el grupo profesional en el que se inserta. De este modo, las pertinentes críticas hechas por José Gil a la figura hodierna del Hombre Evaluado (Gil, 2009: 51-59), bajo cuyo signo el totalitarismo tecnocrático actual comprende al ser humano, son asumidas aquí e inténtase mantener la Dignidad y sentido de la profesión docente mediante ejemplos prácticos de resistencia y apertura de posibilidades, bien que estemos conscientes de que la tarea es quijotesca. Pero hay que mantener siempre abierta la posibilidad de otros mundos...

2. UN EJEMPLO DE EVALUACIÓN Y FORMACIÓN REFLEXIVA DESDE UN PUNTO DE VISTA BIOGRÁFICO E INTERSUBJETIVO

El procedimiento autoevaluativo que se nos presenta en la siguiente sección se desarrolla a lo largo de estas fases: 1) Autoobservación como docente; 2) autoidentificación del propio perfil como docente; 3) en cada una de las asignaturas que se sometieran a “autoidentificación”, realizar un “trabajo por pares”; 4) acometer un estudio sobre el perfil del compañero observado; 5) hacer un autoestudio sobre motivación.

Del relato autoevaluativo y reflexivo que se sigue, destacaríamos los siguientes elementos y conclusiones.

En primer lugar, el registro lingüístico en el que es hecho, en este caso el de la primera persona, lo que nos apunta para un registro de subjetividad y responsabilidad asumidas desde un inicio. La persona se coloca autónomamente en cuestión, se examina a sí misma y a sus obras y actos en orden a detectarles su sentido, criticarles asumiendo determinados aspectos y proponiéndose a cambiar otros. La capacitación y autonomía

del Profesor, la confianza y la responsabilidad son elementos que hay que valorar, sobre todo en tiempos y contextos de promoción de procesos de evaluación del Profesorado en los que la perspectiva maquinal y dominadora impera, como –tristemente– podemos verificar en el proceso de destrucción del sistema educativo portugués –y principalmente de las personas que lo integran– conducido en los últimos años y de que el Hombre Evaluado es la figura.

La valorización de la Persona del Profesor es otro aspecto a subrayar en el ejercicio al que vamos a asistir. Se ve el desarrollo de un proceso en vista a la mejora de la Profesora como enseñante y como persona, proceso que revela igualmente la perspectiva de los reflejos de este proceso en su alumnado, como efecto deseable y previsible. El proceso de autoobservación y autoidentificación de las características propias es señalado y la asunción de la finalidad de mejorar la calidad del Profesorado Universitario es un hecho fundamental. Se reconoce la necesidad de promover los procedimientos reflexivos, analíticos y críticos a nivel del individuo y del grupo de profesores para mejorar la calidad del trabajo en una perspectiva de formación a lo largo de la profesión y de la carrera profesional.

En el relato, vemos que no hay un único perfil como Profesora pero sí varios dependiendo de la asignatura impartida, del respectivo ciclo de estudios y de la circunstancia de los estudios y sus condiciones, pero destacándose el hecho de que son los alumnos que lo exigen de acuerdo con sus características. Esto nos coloca frente al hecho fundamental de la relación pedagógica y sus efectos, manifestaciones, variantes y exigencia de aplicación al caso concreto planteado a la praxis (Gadamer, 1998; Aristóteles, 2004). Al mismo tiempo, se reconoce la utilidad de recurrir a diversos estilos educativos en las clases de acuerdo con la circunstancia concreta (tipo de asignatura, nivel de enseñanza, tipo de alumnado, etc.).

En este campo hay que señalar el hecho de que no se asuma la existencia de un perfil único de profesor, ya que la Persona es en su esencia singular e irreplicable, así como intersubjetiva, es decir, definida a partir de la relación concreta en la que existe y se desarrolla. Aplicado al Profesor, tendremos la asunción desde un principio de que no se puede diseñar un modelo único de procedimientos y modo de ser, antes por el contrario estamos frente a alguien cuyo modo de actuar será siempre especular, relativo a aquellos a quien tiene que educar en aquel momento concreto y específico. Georges Gusdorf nos ha dejado brillantes e inolvidables páginas relativas a este entendimiento de la relación pedagógica en su magistral obra *Pourquoi des Professeurs?* (Gusdorf, 1963). Otro aspecto que se plantea aquí, pero que suplanta el ámbito de este texto, es la cuestión del Profesor intuitivo, es decir la relación entre razón e intuición en la práctica educativa (Atkinson; Claxton, 2002).

La autorreflexión y su mediación por el Otro nos surgen igualmente en este procedimiento evaluativo. La intersubjetividad surge como instancia a partir de la cual uno accede a sí mismo y mediante la que se desarrolla en su proceso de formación, por ejemplo, en la fase de confrontación de las autopercepciones con las del observador externo/ par de trabajo. Este principio dialógico se puede alargar a la dimensión de la escuela (Alves; Machado, 2008: 97-108), pero aquí estamos en el plan de la

día. Se efectúa un trabajo por pares, dándose cuenta de los resultados obtenidos al colectivo para beneficio de todos, asistiendo a las clases del par para observación de las mismas, su grabación y análisis. En cuanto a la observación externa posibilitada por la grabación de las clases, señálese el sentido de autocrítica revelado así como el reconocimiento de la utilidad de este procedimiento para mejora futura del trabajo de la profesora en autoevaluación.

3. ANÁLISIS REFLEXIVO SOBRE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE ALGUNAS ASIGNATURAS DE EDUCACIÓN MUSICAL

Contextualización sobre el trabajo

Este trabajo de autoobservación y autoidentificación de las propias características como profesional de la educación superior, surge en el ámbito de un ambicioso Proyecto para la mejora de la calidad del Profesorado Universitario, financiado por la *Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas (U.C.U.A.)*; tuvo comienzo en el curso 2004-2005 y aún hoy no se han publicado los resultados definitivos del mismo, al tratarse de un arduo y amplio trabajo.

El germen del mismo tuvo lugar en la Universidad de Granada, con la solicitud de Ayuda a la U.C.U.A. de financiación de un Proyecto titulado «Hacia un modelo de profesor colaborativo desde el análisis de las tareas docentes: una experiencia interdisciplinar»; dicha solicitud se efectuó el 14 de julio de 2003.

Este Proyecto se trazó como objetivo primordial envolver en una seria autorreflexión a la mayor cantidad posible de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, abarcando todas las posibles titulaciones.

El inicio del trabajo consistía en el estudio reflexivo de un documento (de unas 200 páginas) elaborado por la propia U.C.U.A., sobre los estilos del profesorado y su posible mejora.

Después de ese estudio reflexivo había que pasar a realizar una autorreflexión, en la que accedimos a involucrarnos, que tenía a su vez como objetivo final la mejora de la calidad de la enseñanza que desde la Educación Superior impartimos, mejorando las acciones que como responsables –en parte– de la misma ejercemos y mejorar, no sólo como enseñantes, sino también como personas al profesorado responsable de la Educación Superior; de esta forma, mejoraremos también y beneficiaremos a nuestro alumnado que al finalizar este periodo de formación comenzarán a engrosar los cuadros laborales en los más variados ámbitos sociales.

Autoidentificación del perfil como docente

Tras realizar ese difícil estudio, concluí con que no me encuentro un único perfil como profesora, sino que éste depende del carácter de la asignatura (troncal, obligatoria de universidad, optativa, libre configuración) y del ciclo en el que se imparta: 1º, 2º ó 3º y de su colocación en cuatrimestres.

En primer ciclo, las asignaturas que sometimos a la autoidentificación, fueron:

- Ø “Lenguaje Musical”: troncal de 4,5 créditos, 1º cuatrimestre de 1º curso, Especialidad de Maestro en Educación Musical.
- Ø “La Melodía y el Ritmo musical y su didáctica”: obligatoria de universidad, 8 créditos, 2º cuatrimestre de 1º curso, Especialidad de Maestro en Educación Musical.
- Ø Coordinación del Prácticum II de Educación Musical: troncal, 20 créditos, Especialidad de Maestro en Educación Musical; hasta el curso 2002-2003 estaba en 1º cuatrimestre de 3º curso y el curso 2003-2004 se pasó a realizar en el 2º cuatrimestre de 3º curso.

En segundo ciclo se analiza la asignatura: “La Educación Musical y sus dificultades de enseñanza-aprendizaje”, asignatura optativa de 6 créditos de la Licenciatura de Psicopedagogía y se ubica en el 1º cuatrimestre.

En tercer ciclo se analiza la docencia en el 1º curso de un Programa de Doctorado y se analizan las características que conlleva la dirección de Proyectos de Investigación Tutelados.

Por lo que respecta a la docencia en **Primer Ciclo**, hay que empezar a señalar que tampoco el estilo docente es el mismo en todas las asignaturas:

- Ø En *Lenguaje Musical* el estilo docente es más de Lección Magistral *sui generis*, ya que al ser la asignatura troncal y fundamental para el desenvolvimiento del resto de las materias específicas de la especialidad, y al llegar la mayor parte del alumnado sin ningún tipo de conocimiento musical, el “Programa” ha de cubrirse completamente en un tiempo récord. Los contenidos teóricos se van explicando en clase, pero apoyados continuamente con ejemplos prácticos para asentarlos. Si bien es cierto que no se realiza ningún tipo de negociación de los contenidos teóricos ni de los prácticos que se incluyen en esta asignatura, creo que sí se es bastante negociadora en cuanto a la manera de desarrollarlos; pero ocurre que el alumnado recién salido de la Educación Secundaria, prefiere seguir con las clases magistrales a verse preparando una asignatura, realizando trabajos en grupo con los compañeros y exponiéndolos posteriormente en clase, por lo que ellos solos son los que eligen este tipo de enseñanza, porque les resulta más cómoda, más tranquila y menos inquietante. Creo que también se es bastante negociadora en lo que respecta a fechas para la realización de las pruebas y entrega de trabajos y bastante flexible en lo que a elección de libros que complementen lo explicado en clase se refiere, pues no existe ninguna preferencia al no ser ninguno del total agrado.
- Ø En la asignatura *La Melodía y el Ritmo Musical y su Didáctica*, el estilo docente cambia completamente, porque aunque siguen sin ser negociables los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura (que está puesta para ampliar la formación escasísima que se puede obtener con 4,5 créditos de Lenguaje Musical), los co-

nocimientos teóricos (profundizaciones) corren a cargo del alumnado al que previamente se les facilitan los documentos que han de consultar; en clase los leen y discuten por grupos tomando acuerdos entre los distintos grupos y todos los grupos leen todos los documentos, pero luego no realizamos una exposición para el gran grupo sobre el trabajo previo grupal. Los contenidos prácticos los realizan bajo la supervisión de la profesora de forma individual pero en voz alta, de manera que todo el grupo participa y a veces de forma colaborativa entre todo el grupo; esta tarea colaborativa del gran grupo culmina con el montaje instrumental de una obra musical.

Ø En la asignatura *Coordinación del Prácticum II de Educación Musical*, la labor es de Coordinadora, claramente, no de profesora *stricto sensu*, se trabaja en reuniones y seminarios con la totalidad del alumnado de 3º curso de Educación Musical. El trabajo consiste en explicarle el Plan de Prácticas, aclararles sus derechos y deberes en este periodo tan importante para su formación, ponerlos al “corriente” de lo que se encontrarán al llegar al centro educativo, presentarles al profesor supervisor comentándoles cual será su misión y los días, horas y lugar que dedican a los Seminarios de Supervisión. También se les explica paso a paso en qué consiste el trabajo que con posterioridad han de presentar (comúnmente conocido por “Memoria” o Informe Final presentado por el alumno). Se les comunica que en Reprografía encontrarán una carpeta con los documentos que durante este periodo han de trabajar (legislación educativa vigente y normativas referentes al área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Musical, *Guía de estilo para universitarios* y bibliografía recomendada para este período).

El problema que encontramos a la labor como Coordinadora del Prácticum es que siempre se va con prisas, en mi caso, ya que en 3º no imparto ninguna otra asignatura, por lo que no dispongo de “un tiempo propio” para estar con el alumnado y cuando he de abordarlo es pidiendo parte de su clase a algún compañero, o citándolos “formalmente” en plan reunión, cosa que a ellos los disgusta mucho porque consideran que dedican a esta asignatura mucho más tiempo de los créditos presenciales que tiene reconocidos (periodos de trabajo aparte) y opinan que incluso sobran (en cuanto a horario) todos los Seminarios de Supervisión. En fin, no estoy contenta con el resultado de esta asignatura, pero no termino de ver el posible remedio para encaminarla de mejor manera.

Plantea también el serio problema de la Calificación Final. La calificación de los centros educativos puntúa el 50% y la calificación de la Facultad el otro 50% (25% la asistencia a los seminarios y 25% la calificación de la “Memoria”). Los centros educativos tienen desde siempre acostumbrado al alumnado a la calificación de Sobresaliente (ya que desde el curso 2002-2003 no tienen opción de hacerlo con Matrícula de Honor) y sobresaliente es la calificación final que éstos esperan obtener, sorprendiéndose cuando el profesorado supervisor de la Facultad los califica con aprobado o notable, a veces incluso suspenso cuando el trabajo es de bajísima calidad y su asistencia y participación a los seminarios escasa o nula; esta situación plantea a veces conflictos no solamente con el profesorado supervisor, sino con la Coordinadora, generando en ocasiones bastante

violencia académica y provocando situaciones desagradables y estrés. Definitivamente, no se termina de ver la solución a esta asignatura.

El curso académico 2003-2004 se experimentó el cambio que supone su paso al segundo cuatrimestre de 3º curso, con lo que el alumnado habrá cursado una asignatura tan fundamental para su formación como educadores como es Didáctica de la Expresión Musical, que hasta ahora cursaban al volver de la fase de prácticas. Otra novedad es que se elaboró –por nuestra parte– el *Cuaderno de Prácticum II de Educación Musical*, durante el Curso 2002-2003. Se espera que estos dos cambios mejoren la asignatura y la consideración que de la misma tienen tanto el alumnado como el profesorado.

Por fin y terminando el análisis del Prácticum II de Educación Musical, comentar que las relaciones con los tres Vicedecanos de Prácticas que hemos tenido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada –durante este periodo–, a nivel personal han sido cordialísimas y fluidas, pero a nivel académico no se termina de ver cohesionada su actuación con la de los Coordinadores en múltiples aspectos del desarrollo de la fase práctica de las titulaciones.

En **2º Ciclo** la autoidentificación del perfil docente se realiza en la asignatura *La Educación Musical y sus dificultades de enseñanza-aprendizaje*, optativa de 6 créditos, ubicada en primer cuatrimestre. Aquí en esta asignatura, el estilo docente creo que es totalmente colaborativo, señalando como se ha hecho anteriormente, que los contenidos del programa no son negociables. Partiendo de ello, comentar que desde finales del mes de septiembre de cada año lectivo, se pone a disposición del alumnado en Reprografía una carpeta con todos los documentos que conforman la totalidad de los Contenidos del Programa y la bibliografía recomendada para preparar de forma alternativa la asignatura.

Cada día al comenzar la clase, se agrupan de a 5 o 6 personas de manera aleatoria, cambiando los grupos cada vez que cambia la actividad, con objeto de que todos se conozcan y no formen grupos de trabajo con miembros fijos. Las clases las solemos dividir en tres partes:

1. Estudio de varios documentos de los que conforman el programa, realizando un resumen colectivo.
2. Exposición al resto de la clase de los resúmenes de los diferentes grupos, variando el relator en cada clase, para que todo el alumnado participe de la misma manera.
3. Presentación y desarrollo de actividades musicales prácticas que tengan referencia y se relacionen con los documentos estudiados.

Las actividades prácticas unas veces las propone o las presenta la profesora, y otras veces la elección de las mismas y la presentación corren a cargo de un alumno.

Se ha previsto en el calendario de sesiones espacio suficiente de tiempo, para que cada miembro del grupo/clase exponga un tema de elaboración propia al resto de compañeros y a la profesora, en este caso.

Todos los resúmenes del trabajo en grupos del alumnado se facilitan en fotocopias con posterioridad a todos con la idea de enriquecer el material de partida.

Por lo que respecta al 3º Ciclo, comentar que debemos diferenciar lo que es la docencia de Cursos de Doctorado de lo que es el Proyecto de Investigación Tutelado:

- a) El Curso analizado en el presente trabajo es de carácter fundamental, optativo, de 3 créditos y la docencia estuvo compartida con otra Profesora de mi Área, cuando se realizó este estudio; el curso se denomina *Formación del Profesorado de Educación Musical: asesoramiento curricular en los diferentes niveles educativos* y está inserto en el Programa de Doctorado Fundamentos del Currículo y Formación del Profesorado en las Áreas de Educación Primaria y Secundaria, con *Mención de Calidad*. Aquí el estilo docente vuelve a variar, pues la formación que pretendemos impartir se supone que va dirigida a Licenciados con una formación mayor que la del alumnado del 1º y 2º Ciclo; además se pretende que vayan buscando su perfil como investigadores, con lo que el estilo docente de impartir “clases magistrales” se convierte en una atención a ratos personalizada, tarea que no resulta demasiado dificultosa dado que la ratio profesor/alumnado es mucho menor (entre 55 y 120 alumnos en 1º Ciclo, 50 en 2º Ciclo y 4 o 5 personas en el Curso de Doctorado). Las clases llevan una parte de lección magistral algo interactiva, pues se imparten con presentaciones en Power-Point, audiciones en cd’s y proyección de algunos trabajos en vídeo; tienen también una parte de trabajo de análisis de documentos por parte del alumnado; una parte en que ellos exponen las conclusiones de su trabajo; una parte donde desarrollan trabajos prácticos que preparan con anterioridad y unas conclusiones a modo de recapitulación al final de cada sesión. La evaluación se realiza teniendo en cuenta la asistencia y participación en las sesiones, observación directa y se les pide al final un trabajo de pre-investigación, acorde con los intereses más directos de cada uno.
- b) El Proyecto de Investigación, al tener parte tutelada, también conlleva un trabajo directo con el alumno. Se les aconseja que escojan un tema con el que se sientan cómodos trabajando y les atraiga, que por supuesto se esté dentro de las líneas de investigación con las que estamos trabajando. Lo que se tiene en este nivel muy claro, es que se prefiere no dirigir ningún Proyecto de Investigación que dirigirlo a alumnos con poca capacitación, preparación y motivación; que tengan intereses contrapuestos a los del Director del Proyecto o con los que a nivel personal no exista cierto *feeling*, ya que realizar este tipo de trabajo exige de bastante empatía entre ambas partes.

Implementación del trabajo “en pares”

Desde un principio, pareció muy positiva la idea del trabajo en pares porque, sin duda, ayuda a complementar la autoidentificación que podamos tener como docentes y la modificará y enriquecerá.

Para un mayor enriquecimiento de todo el colectivo, el trabajo realizado en pares se debe presentar con posterioridad al grupo, para que den su opinión y aconsejen, por si cometemos equivocaciones o desviaciones en el trabajo.

Propusimos en su momento y fue aceptado por todos, que en una primera fase se asistiese a alguna clase del “par” en plan de observación, para de manera conjunta tomar ideas sobre el trabajo del otro.

La fase de grabación en vídeo de diferentes clases la realizamos con posterioridad a esta «observación del otro» en asignatura similar.

El trabajo sobre “Pares” –en este caso–, se eligió llevarla a cabo con una *compañera* con la que durante dos cursos habíamos coincidido en la impartición de varias asignaturas a grupos diferentes de alumnos y que –según mi opinión–, aportaba en ese momento además otras ventajas añadidas que paso a relacionar:

- Ø Ambas compartimos créditos de una misma asignatura.
- Ø Durante dos cursos fue Profesora Supervisora del Prácticum II de Educación Musical, materia de la que yo he sido desde su creación la Coordinadora y habíamos trabajado juntas diseñando un plan de mejora del mismo, asistiendo a Congresos y presentando Comunicaciones conjuntas sobre el tema.
- Ø Fue alumna mía de Educación Musical (Promoción 1997-2000), con lo que resultaba –a mi entender, en aquel momento–, una magnífica conocedora de las asignaturas y sus programas, profesorado con sus defectos y virtudes (incluida yo).
- Ø Estuvo durante el curso 2000-2001 como Profesora en la Universidad de Almería, con ello aportaba una visión diferente y enriquecedora de similares asignaturas.
- Ø Fue durante unos años *compañera* del Grupo de Investigación que dirijo, HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*), y en el que abordamos trabajos relacionados en algunos aspectos con el presente.
- Ø Trabajamos en dos Proyectos de Innovación Docente en los que se tratan temas relacionados con el presente trabajo.
- Ø Organizamos juntas Cursos de Formación para complementar parte de las carencias que observamos en los titulados de nuestra especialidad.

Observación Externa

La observación tuvo cierta dificultad para realizarse, pero finalmente se llevó a cabo mediante la observación de la grabación de vídeo que de varias clases se hicieron.

Los aspectos mejorables en las aulas descritas anteriormente, que la observación externa a la misma hizo notar fueron los siguientes:

- Parece que sería de desear que en mi práctica cotidiana comenzara cada sesión de clase exponiendo de manera clara y contundente cuál es el objeto de la misma. Esta percepción no la había yo ni siquiera intuido, quizás por la deformación profesional propia de que al tener yo clarísimo cuál es ese objeto, piense que los demás lo conocen igualmente.
- Debo cuidar la disposición del alumnado y el mobiliario en el espacio-clase se-

gún la actividad que en cada momento se esté realizando. En este sentido se me hace notar que si cuando el alumnado expone temas que previamente han preparado por grupos en la clase, la disposición fuese en semicírculo, la atención del gran grupo sería mayor y también mejoraría el contacto visual entre todos los compañeros. De esta forma, también mejoraría el respeto a las intervenciones ajenas, evitando los corrillos que hablan bajo y dificultan la escucha de las aportaciones del resto. Quiero comentar que esta percepción externa me parece de lo más juiciosa y aprovechable.

- En la observación externa –con la que coincido totalmente al visionar el video– después de estudiar las reflexiones que acertadamente se me ofrecen, se me hace notar que es posible que existan estereotipos sexistas en la asunción de roles en la clase; sería un punto interesante de reflexión con el alumnado, sobre todo para evitarlos en la medida de lo posible, aunque no era el caso real de la clase visionada.
- Debo promover más la reflexión y el análisis entre los contenidos que se trabajan y desarrollan con el grupo-clase y no favorecer tanto el resumen de los contenidos trabajados; este extremo quizás reste interés y atención a los grupos que en ciertos momentos no intervienen directamente. Fomentando la reflexión y el análisis favorecería el protagonismo del alumnado, verdadero actor y protagonista de las clases.
- En el desarrollo de la parte práctica de la clase, debo pedir al alumnado que ponga más énfasis en explicar “para qué” se realiza la actividad y no tanto el “cómo realizarla”.

Al resto de mi práctica docente, la observación externa no le realizó más apreciaciones, por lo que debo decir que quedé bastante satisfecha, no sólo por no cometer en la misma grandes desviaciones que puedan perjudicar al alumnado, sino porque las observaciones realizadas son fáciles de incorporar a la práctica docente para mejorar la misma.

Contraste

Nos alegró comprobar que las autopercepciones no difieren mucho de la percepción del observador externo, que después amablemente facilitó sus comentarios.

Está clara la diferencia entre impartir una asignatura troncal, una optativa o un curso de doctorado. Ni el número del alumnado es el mismo ni por lo general su implicación.

En nuestra práctica docente, debemos alternar las clases con un cierto estilo “directivo” con clases mucho más participativas y colaborativas por parte del alumnado, pero en todas ellas dejando claro desde un principio cuál es el objeto de esa clase en concreto.

Siempre se debe de tener en cuenta la disposición del alumnado en el espacio-clase, al igual que la distribución del mobiliario, para sacar el mayor rendimiento de cada momento y experiencia educativa.

Hemos de promover siempre los procesos de reflexión y análisis, al igual que el de la crítica y autocrítica de todos los implicados en el proceso educativo para poder lograr un mayor enriquecimiento y aprovechamiento de todos los sectores que participan del proceso.

Al analizar los “pasos usados en las estrategias de enseñanza” tendríamos siempre en cuenta el realizar una *Recapitulación* sobre la adecuación o no de los contenidos desarrollados sobre los objetivos previamente trazados.

En estas autoobservaciones sobre mejora de la calidad docente, debemos atender a los *Medios utilizados (Recursos Materiales)*, no sólo por nosotros, sino por los demás colegas que trabajan junto a nosotros –dentro de las posibilidades de cada uno de los centros-, porque de los demás siempre se aprende y uno de los graves problemas detectados al enfrentarnos a este trabajo de autoobservación de la propia práctica docente, fue el de la soledad del profesor.

Una buena manera y fácil de mejora de la “Atmósfera, ambiente de aprendizaje” es el incidir con nuestras acciones docentes en la *Procura un trabajo colaborativo entre el alumnado* y atender las sugerencias de los estudiantes y sus opiniones, pues suelen proporcionarnos ideas sobre variaciones y mejoras.

En el documento de partida estudiado, en el apartado “Pasos usados en las estrategias de enseñanza”, habría quizás que añadir: *Recapitulación* (adecuación o no de los contenidos desarrollados sobre los objetivos previamente trazados); esta misma apreciación de añadir sería deseable en el epígrafe *Otros aspectos*, habría que recoger los *Medios utilizados*, y también en “Actividades del alumno” se podría incluir *Intervención aportando opiniones*.

En el apartado “Identificación de los esquemas de acción que construyen el sistema de actividades del modelo de actuación docente” habría que volver a incluir las fases de Reactualización y Mejora (desarrolladas con sus objetivos y subobjetivos, acciones y consecuencias).

En “Identificación de las implicaciones del modelo de actuación docente” falta añadir claramente y sin complejos la siguiente anotación:

En las aulas de Educación Superior, se continúan utilizando mayoritariamente la lección magistral, porque aunque estemos “vendiendo” calidad de enseñanza, hay masificación de alumnos y precariedad de instalaciones y medios.

En lo referente a los “Factores personales que reducen y limitan las posibilidades del profesorado”, habría que volver a añadir como uno de las más importantes:

- Ø Malas e inadecuadas instalaciones.
- Ø Precariedad de medios y recursos.

En cuanto a la idea de “Aprovechar la experiencia para mejorar la práctica”, comentar brevemente lo siguiente:

- Ø Son muy adecuados los comentarios incluidos relativos a la Investigación-Acción.

Ø En los comentarios referentes a las Prácticas Docentes, el autor del documento manifiesta un conocimiento muy superficial, permitiéndose hablar de las mismas con descripciones sin “sustancia”.

Para concluir, reiterar la idea de que nunca terminamos de aprender y mucho menos de “enseñar a aprender” y “enseñar a enseñar” por lo que nuestra mente tiene que estar siempre abierta y receptiva a cualquier tipo de mejora para un más completo y eficaz desarrollo de nuestro trabajo, la tarea educativa. En este sentido, creo que hemos sido afortunados por haber podido participar en este Proyecto de la U.C.U.A. para mejorar el trabajo y el rendimiento tanto de alumnado como de profesorado de Educación Superior.

4. EPÍLOGO

Al terminar la presentación de este trabajo –y sin retornar sobre las ideas expuestas anteriormente– queríamos subrayar la importancia de que la Escuela pueda seguir contando con profesionales que le permitan seguir cumpliendo su atribución primera y atinjar su finalidad máxima, la de permitir el *desarrollo integral de la Persona del Alumno*. En eso podríamos citar a muchos autores ya que son inmensas las variaciones del tema a lo largo de la historia de la educación, pero hay que referir la formulación prístina del tema en Comenius, en su obra *Didáctica Magna* (Comênio, 1976) así como la idea de las escuelas como «Oficinas de Humanidad» (Comênio, 1976: 145-161) ahí presente, bien como la encarnación de este tema en la obra y en la práctica de Henri Pestalozzi (con destaque para los institutos de Berthoud y de Yverdon). En Portugal, hay que subrayar la asunción de esa finalidad de la educación en la *Lei de Bases do Sistema Educativo* portuguesa (*Lei n.º 46/86*, de 14 de octubre, con las alteraciones introducidas por la *Lei n.º 115/97*, de 19 de septiembre, y por la *Lei n.º 49/2005*, de 30 de agosto, art. 1º, nº 2). La actualidad de esta perspectiva educativa y educacional se impone cada vez más en el contexto de las sociedades más volcadas para el desarrollo tecnológico y económico, como la podemos constatar con cada noticia que surge respecto de la vivencia escolar y social de hoy día, en la que la violencia y el sin-sentido de la praxis son patentes. Para que sea alcanzada esa finalidad, la existencia de Profesorado capacitado y autónomo, el desarrollo de la educación bajo esa perspectiva y la defensa de la relación pedagógica y su eticidad son decisivos. Así, el desarrollo de una *praxis* docente en la que la Persona del Profesor sea valorizada y promocionada se impone como una urgencia y un imperativo del tiempo presente. Si a los sistemas les incumbe enmarcar el funcionamiento macroscópico de la educación – y así condicionar naturalmente la acción de los individuos–, siempre quedará un margen de actuación para que las personas individuales y los pequeños contextos relacionales y grupales puedan generar experiencias nuevas y valiosas, en las que el cambio social se pueda basar e inspirar. Así ocurre siempre que no se deje que el sistema se imponga a la Persona y a su dimensión relacional, intersubjetiva y ética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2ª edición. S. Paulo: Cortez Editora.
- Alves, M. P.; Machado, E. A. (2008). Para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola. In Alves, M. P.; Machado, E. A. (Orgs.), *Avaliação com sentidos: Contributos e Questionamentos* (pp. 97-108). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Atkinson, T.; Claxton, G. (Eds.) (2002). *El Profesor Intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Éditions du Seuil.
- Coménio (1976). *Didáctica Magna. Tratado da Arte universal de ensinar tudo a todos*. 2ª edición. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1984). La Biographie éducative: un itinéraire de Recherche. *Éducation Permanente*, nº 72-73, 75-86.
- Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11ª edición. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1977). Acção cultural para a libertação. In Freire, P, *Acção cultural para a libertação e outros escritos* (pp. 59-90). Lisboa: Moraes Editores.
- Freire, P. (1974a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974b). *Educação como Prática da Liberdade*. 4.ª edición. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H.-G. (1998). *O Problema da Consciência Histórica*. V. N. de Gaia: Estratégias Criativas.
- Gehlen, A. (1987). *El Hombre*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi des Professeurs?* Paris: Payot.
- Heidegger, M. (1986). *Être et Temps*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1984). La question de la Technique. In *Idem, Essais et Conférences* (pp. 9-48). Paris: Gallimard.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'oeuvre de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la Formation, sens de l'Être*. Paris: L'Harmattan.
- Jaspers, K. (1978). *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimaraes Editores.
- Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Éditions l'Âge de l'Homme.
- Kant, I. (1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Haia: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1965). *Totalité et Infini. Essai sur l'Exteriorité*. 2.ª ed. Lovaina: Martinus Nijhoff.

- Nédoncelle, M. (1963). *Personne humaine et nature. Étude logique et métaphysique*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1957). *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1953). *De la fidélité*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1942). *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.
- Pereira, M. B. (1967). *Ser e Pessoa. Pedro da Fonseca. I – O Método da Filosofia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Platão (1984). *Apologia de Sócrates. Críton*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica/ Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.
- Ramos, F. (2007). A intersubjectividade em *Ser e Tempo* de Martin Heidegger. In Ramos, F., *Intersubjectividade, Praxis e Sentido* (pp. 107-124). Coimbra: Fernando Ramos (editor).
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Santos, B. S. (2000). *Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da Experiência [Para um novo Senso Comum. A Ciência, o Direito e a Política na transição paradigmática. I]*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1990). *Um Discurso sobre as Ciências*. 3ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Scheler, M. (1957). *El puesto del Hombre en el Cosmos*. 3ª edición. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Searle, J. R. (1980). *Les actes de langage*. 2ª edición. Paris: Hermann.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Departamento de Educação Básica.
- Severino, A. J.; Fazenda, I. C. A. (Orgs.) (2002). *Formação docente: Rupturas e possibilidades*. S. Paulo: Papirus Editora.
- Steiner, G. (2005). *As lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

