

La formación del profesorado en las instituciones que aprenden

Miguel Ángel SANTOS GUERRA

Correspondencia

Miguel Ángel Santos Guerra

Universidad de Málaga

Tel.: 952131077

Fax: 952131460

E-mail:

arrebol@uma.es

Recibido: 21/3/2010

Aceptado: 15/4/2010

RESUMEN

En el artículo se plantea la necesidad apremiante de la formación del profesorado. Nadie está formado para siempre. Y menos en la sociedad del conocimiento en la que se multiplican, profundizan y diversifican los saberes sin cesar. Y en la que se hacen más complejas y exigentes las competencias necesarias para trabajar en una institución tan problemática como la escuela. Se centra esa formación en el desarrollo de la práctica profesional que realizan los docentes en el centro escolar, entendido no sólo como institución que enseña sino institución que aprende. Se describen las características de esa práctica profesional y se establecen las condiciones organizativas que hacen posible el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional, Formación, Escuela que aprende, Organización escolar, Práctica profesional.

Teacher Education in the learning institutions

ABSTRACT

The article considers the urgent need for teacher training. No one is trained for ever, and less so in our learning society in which knowledge constantly increases, deepens and diversifies, and in which the competences needed to work in an institution as intricate as the school become more complex and demanding. This training concentrates on the professional development of teachers at a school, which is seen not only as an institution that teaches but also as a learning institution. The nature of the professional practice is described and the organizational conditions that enable learning are established.

KEY WORDS: Professional development, Training, Learning school, School organization, Professional practice.

“Las personas inteligentes aprenden sin cesar, las otras pretenden enseñar constantemente”.

1. Necesidad permanente de formación

Creo que nadie osará defender la tesis de que no se necesita la actualización en la formación específica que exige la actividad docente. Enumeraré una serie de razones, entre muchas otras posibles, que fundamentan esta exigencia imperiosa: los incesantes y acelerados cambios que se producen en la sociedad (Jaspers habla de “aceleración histórica”), las nuevas dimensiones del desarrollo humano, el avance incommensurable de los conocimientos, la diversificación y profundización del saber pedagógico, las demandas éticas y políticas que conllevan las nuevas situaciones, la presencia masiva de inmigrantes en la escuela, la invasión de las nuevas tecnologías, las exigencias permanentemente modificables del mundo laboral...

Hoy vivimos una especial coyuntura al estar inmersos en la cultura neoliberal que nos envuelve en dinámicas de individualismo exacerbado, competitividad extrema, obsesión por la eficiencia, relativismo moral, conformismo social, reificación del conocimiento, imperio de las leyes del mercado, olvido de los desfavorecidos, privatización de los servicios y globalización de la economía. No es ese precisamente un buen caldo de cultivo para la educación que se pretende ofrecer a los ciudadanos de una sociedad democrática asentada en valores. Los medios de comunicación, como competidores más o menos leales, persuaden a la juventud proponiendo modelos que distan mucho de los que la escuela plantea. El mundo del trabajo, dominado también por el neoliberalismo, constituye un ámbito que entronca con dificultad con las dinámicas de formación de las instituciones educativas. ¿Qué hacer?

Están apareciendo problemas en la escuela (sobre todo de convivencia y de motivación) que se atribuyen con escaso rigor, y no en pocas ocasiones con malicia, a la concepción y desarrollo de la LOGSE. Y existe el peligro de que al no analizarlos con precisión se tomen decisiones alejadas de los verdaderos males. En el sistema educativo se produce un fracaso que no se puede aceptar ya que los niños/as no tienen sólo derecho a la escolarización sino al éxito en la escolarización.

El problema de la formación reside, no tanto en el convencimiento sobre su necesidad, cuanto en la forma de adquirir esa formación y en su carácter voluntario o forzoso. ¿Cómo aprende un profesor a ser mejor profesor? (IMBERNÓN, 1989, 1994; HERNÁNDEZ y SANCHO, 1989; MONTERO, 2001; MARCELO *et al.*, 2001). ¿Qué sucede si no se propone hacerlo de manera voluntaria?

Una de las afortunadas iniciativas que se han emprendido para ayudar a conseguir esa formación es la creación de los ahora denominados Centros de Profesores y Recursos (por cierto, la Comunidad de Madrid los acaba de barrer de un plumazo). Situados ahí, a medio camino entre la Administración y el profesorado, pueden concebirse como instancias del poder para explicar e instar al cumplimiento de las prescripciones, como expendidurías de cursos y de títulos o como –opción por la que me inclino– facilitadores de las demandas de formación realizadas por los Centros y por el profesorado.

Existen dos modos de propiciar la formación. Uno de naturaleza menos profesionalizadora, que considera al profesor como un mero aplicador de teorías y prescripciones que han nacido fuera de la entraña de su quehacer. Según este modelo, la iniciativa y el interés por el cambio están fuera de la práctica que realizan los profesionales y la principal fuente de conocimiento y de decisión tiene un carácter jerárquico y externo.

En este modelo, los políticos tendrían la responsabilidad de concebir, impulsar y decidir qué cambios habría que realizar y el CPR sería una instancia que propone al profesorado las estrategias de formación pertinentes. El otro modelo considera al profesional como una persona capaz de diagnosticar, comprender y transformar su práctica. El profesor se interroga e investiga para encontrar la respuesta a las preocupaciones que le presenta el desarrollo su actividad cotidiana. Según este modelo, los políticos tendrían la tarea de generar condiciones para que se realizase esa reflexión y de propiciar los medios necesarios para hacer viables los cambios y el CPR sería una instancia facilitadora, que ayuda a realizar esa tarea de descubrimiento y de decisión para la mejora.

Hay otras cuestiones de fondo que no conviene relegar y que a veces sirven de excusa para el inmovilismo. Me refiero a los procesos de socialización que existen para seleccionar al profesorado, a los tiempos de su formación inicial y a los modos en que ésta se realiza. Si estos problemas no se abordan, será difícil mejorar de forma relevante.

Atender sólo la formación permanente es como poner vendas a un brazo que necesita una intervención quirúrgica.

2. Organizaciones que aprenden

La organización de las escuelas tiene una gran trascendencia para los profesionales que trabajan en ellas, por dos motivos. En primer lugar, porque la organización tiene carácter mediacional respecto a la consecución de los fines que

se pretenden alcanzar. La organización es un instrumento para obtener los objetivos propuestos. Así, para conseguir una enseñanza más adaptada puedo organizar grupos flexibles, para trabajar en grupo puedo distribuir los espacios de forma ajustada al tamaño... En segundo lugar, porque la organización es en sí misma un elemento de aprendizajes implícitos, de lo que podríamos llamar “enseñanzas camufladas”. La construcción del escenario del aula “enseña” contenidos de forma subrepticia (uno sabe, los demás aprenden; los alumnos no pueden aprender unos de otros...).

El curriculum oculto de la organización actúa de forma constante, omnímoda y omnipresente. La subrepción hace difícil detectar (y, consecuentemente, evitar) sus repercusiones negativas. El curriculum oculto no tiene incidencia sólo en los alumnos y alumnas. También actúa sobre el profesorado, aunque no se haya reflexionado mucho sobre este hecho.

Es necesario conocer la identidad de las organizaciones educativas, la peculiaridad de sus estructuras, de su funcionamiento, de la cultura que generan (MINTZBERG, 1993; ETKIN y SCHVARSTEIN, 1992; LÓPEZ YÁÑEZ y SÁNCHEZ MORENO, 1994; SANTOS GUERRA, 1997a; MARTÍN BRIS y GAIRÍN SALLÁN, 2010).

“Es necesario comprender las organizaciones sociales a partir de la naturaleza de sus elementos constitutivos, la trama de relaciones invariantes que perduran en el tiempo y los procesos internos de regulación que mantienen dichas relaciones dentro de los límites fijados por los rasgos de identidad organizacional” (ETKIN y SCHVARSTEIN, 1992).

La descodificación de la vida cotidiana (RUIZ OLABUÉNAGA e ISPIZUA, 1989; SANTOS GUERRA, 1990a, 2001) exige mecanismos de análisis sensibles para captar la complejidad y, al mismo tiempo, mecanismos comprensivos que faciliten la captación del papel de la escuela en la cultura neoliberal que nos envuelve (PÉREZ GÓMEZ, 1998). No se puede abordar el análisis de las organizaciones educativas perdiendo de vista su inclusión en la sociedad y su pertenencia al sistema educativo.

“La explicación de las organizaciones escolares, desmembrada del sistema educativo, impide la crítica ideológica al desnaturalizarlas. La naturaleza ideológica de las organizaciones escolares le viene dada por su dependencia del sistema educativo y no por su comportamiento organizativo en sentido estricto...” (SABIRÓN, 1999).

Es preciso tener los ojos bien abiertos, educados para ver lo que sucede. Para comprender es preciso contemplar la realidad con atención, disponer de un

principio estructurador de la mirada y de teorías que hagan posible una explicación coherente y enriquecedora. ¿Qué está pasando hoy en las escuelas? ¿Qué papel están desempeñando en la sociedad? ¿Cómo se desenvuelve la escuela entre la utopía y la realidad (CARBONELL, 1996)? ¿Qué les sucede a los profesores que trabajan en ellas? ¿Cómo evolucionan en el ejercicio de su profesión? ¿Qué aprende el profesorado a través de la organización del espacio, del tiempo, de los alumnos, de los materiales...? ¿Qué aprende el profesorado a través de su propia organización? Se piensa (y se escribe) sobre las características que han de tener las organizaciones que enseñan, pero se piensa (y se escribe) menos sobre las organizaciones que aprenden. Los cambios se estudian como si se dieran dentro de la escuela sin que ésta cambiase también (DÍEZ GUTIÉRREZ, 1999). Los cambios de las organizaciones son complejos (MARTÍN-MORENO CERRILLO, 1996; BOLÍVAR, 2000) y los impulsan las personas que trabajan en ellas. Muchos cambios diseñados desde fuera de la escuela han ignorado el contexto organizativo en el que van a producirse. De ahí su fracaso. He utilizado (SANTOS GUERRA, 1998a) la metáfora del coche que se diseña con línea aerodinámica, con motor potente, asientos cómodos, combustible económico..., pero que se pone a circular en los riscos de una montaña. El coche es magnífico, pero no podrá funcionar.

Las organizaciones que aprenden han de tener *flexibilidad* para el cambio, *permeabilidad* con el medio, *racionalidad* en el funcionamiento, *colegialidad* en las actuaciones y *reflexividad* sobre la acción. El profesorado que trabaja en la escuela aprenderá a ser mejor en la medida que asimile estas características de las instituciones haciéndolas pasar por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas. Porque el trabajo del profesorado en las escuelas no es meramente técnico, es de naturaleza moral y política, lo cual supone un compromiso con la acción que realiza y una exigencia por transformar las situaciones en las que se desarrolla la práctica.

Las características que he apuntado se convierten en meros enunciados si no tienen en el desarrollo de la vida organizativa unas estructuras que permitan desarrollarlas.

Por ejemplo, puede ser deseable reflexionar sobre la acción, pero deben existir *tiempos profesionales* para hacerlo. Hablo de *tiempos profesionales* para referirme a aquellos que pertenecen al horario laboral. Existen en la organización escolar tiempos para la planificación y tiempos para la acción, pero pocos para la reflexión sobre la acción. Otro ejemplo: si se considera importante la actuación colegiada es preciso que existan lugares y tiempos para desarrollarla. No es posible dialogar, intercambiar, acordar, sin disponer de tiempos para hacerlo.

Las organizaciones están inmersas en contextos que ejercen sobre ellas presiones, que formulan demandas y que realizan juicios. Es preciso utilizar todos estos procesos de incidencia para el aprendizaje y la adaptación a las nuevas situaciones (FERNÁNDEZ, 1994).

3. *Perspectivas de análisis*

Creo que los temas relacionados con la educación (y, por consiguiente, con la formación del profesorado) deberían abordarse desde nuevas perspectivas. Estas perspectivas tienen dimensiones intelectuales y, cómo no, componentes emocionales, sociales y políticos. Adoptar nuevas posiciones para hacer el análisis exige abandonar otras que, durante mucho tiempo, han marcado la línea de la reflexión y de la acción.

3.1. *De la certeza a la incertidumbre*

La concepción y el desarrollo del curriculum han de abordarse desde la incertidumbre y no desde el asentamiento de los dogmas psicológicos, didácticos y organizativos. Poco se puede aprender cuando se parte sólo de las respuestas entendidas como verdades absolutas, incontestables, incuestionables.

Si no se ponen en tela de juicio las prácticas educativas, será difícil la formación de los profesionales arraigada al desarrollo del curriculum. La práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas. Y tengo que decir que me preocupa la falta de autocritica y la cerrazón a las críticas externas que observo en algunos profesionales de la enseñanza, quizás amarradas al hecho de que como profesionales de la enseñanza nuestra tarea es la de enseñar y no (al parecer) la de aprender.

La duda es un estado intelectual incómodo. Llena a las personas de inquietud, de preocupación, de búsqueda, de insatisfacción. La certeza es un estado intelectualmente ridículo. Pensar que se sabe todo, que todo se hace bien, que sólo los demás se equivocan, es insostenible desde una posición cognitiva exigente.

Desde una actitud impermeable será muy difícil diagnosticar los problemas y buscar soluciones adecuadas para resolverlos. Será imposible descubrir nuevos caminos para avanzar. Cuando la “serendipity” nos ponga ante hallazgos inesperados y casuales, lo más probable es que nos cerremos haciendo una interpretación conducente al conformismo y a la rutina.

3.2. De la simplicidad a la complejidad

Los problemas de la práctica educativa son muy complejos. En ella existen componentes psicológicos, didácticos, emocionales, éticos, sociales... ¿Cómo es posible utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles?

Cuando se los simplifica se suele incurrir no sólo en imprecisión o un error sino en perversidad. Las explicaciones simples que se dan sobre la realidad defienden posiciones e intereses particulares.

De los mismos hechos se pueden deducir conclusiones contrarias que confirmen nuestros aprioris pedagógicos. Pondré un ejemplo. Un profesor sostiene que los alumnos y alumnas deben estar permanentemente vigilados para que estudien y aprendan. Otro defiende que debe dárseles libertad para que sean responsables. Un día, al faltar el profesor de turno, los alumnos de un curso se comportan de forma absolutamente indisciplinada. Los dos profesores se interpelan con la misma pregunta: “¿Lo ves?, ¿te convences?” Uno añade: “si hubiesen estado vigilados no habría sucedido nada”. El otro argumenta: “si estuviesen acostumbrados a estar solos, si supieran usar la libertad, no habría pasado nada”.

3.3. De la neutralidad al compromiso

Los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son, más bien, de naturaleza moral y política. Pensar que la realidad educativa se explica como las secuencias de carácter técnico es una tergiversación de su naturaleza.

La actividad educativa no tiene carácter instrumental, sino que está impregnada de contenidos morales. No importa solamente aprobar sino qué naturaleza ética tienen los medios que para ello se utilizan.

Existe un fuerte compromiso ético en las prácticas educativas. No importa únicamente la eficacia (REYNOLDS *et al.*, 1998) o, al menos, hay que entrar en la entraña de lo que esa eficacia significa.

La responsabilidad que nos afecta a todos los integrantes del proceso educativo (políticos, gestores, profesores...) tiene que tener un control democrático externo y, a la vez, un control interno nacido de la exigencia de los protagonistas.

No es indiferente hacer las cosas de una forma u otra. Hay consecuencias decisivas para la vida de los individuos y para el desarrollo de la sociedad.

3.4. Del individualismo a la colegialidad

La práctica educativa está afectada de un profundo individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del currículum. Los procesos de balcanización en las escuelas (HARGREAVES, 1996) minan toda la práctica y afectan no sólo a las relaciones sino a las actividades y a los resultados de las mismas.

El desarrollo del currículum asentado en el individualismo, empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas.

El paradigma de la colegialidad multiplica la potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad y la tolerancia.

La organización de los centros tenderá a potenciar la balcanización si no se reflexiona intensamente y de forma compartida. Es fácil que los espacios se estructuren en función del poder, que los tiempos se distribuyan de forma jerarquizada, que las normas emanen desde concepciones autoritarias.

3.5. De la clausura a la apertura

La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad. Planteo esta cuestión en dos dimensiones complementarias. Una de ellas más amplia que tiene que ver con la sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela. No se puede ignorar la situación que estamos viviendo, la dirección que lleva nuestra sociedad, las consignas que transmite... La socialización exige una acomodación a la cultura. La educación añade a estas exigencias unos componentes críticos ineludibles. La escuela ha de facilitar herramientas para analizar lo que está sucediendo y, además, generar compromiso para mejorarlo.

Existe otra dimensión más cercana, más circunscrita a la práctica, que es la influencia del entorno en la escuela y la influencia de ésta en el entorno. La permeabilidad de las instituciones es el antídoto contra sus rutinas y su rigidez. Ha de abrirse a la comunicación bidireccional que permita conocer lo que sucede en el entorno y que facilite las colaboraciones y la recepción de las informaciones críticas que se produzcan sobre su modo de estructurarse y de funcionar.

Si la escuela se cierra sobre sí misma, si no tiene en cuenta lo que sucede fuera de ella, si no recibe la retroalimentación-acción de sobre su forma de intervenir, será muy difícil que pueda superar sus limitaciones y modificar sus líneas de acción.

3.6. Del voluntarismo a la institucionalización

El desarrollo profesional no ha de ser una cuestión entregada de forma plena a la iniciativa de cada uno sino que ha de circunscribirse al marco institucional porque, de esta manera, los esfuerzos son más positivos y más alentadores.

La planificación, el desarrollo y la evaluación del perfeccionamiento de los profesionales es responsabilidad de la institución y en ella se han de encontrar no sólo las preocupaciones sino los medios y las estructuras para alcanzarlo.

No tiene mucho sentido que se haga depender el perfeccionamiento de las ganas y de las habilidades de cada uno. Porque toda la acción de las escuelas tiene una carácter colegiado.

La invitación reiterada a que cada uno, con su iniciativa, con su esfuerzo, con sus medios, resuelva las necesidades de perfeccionamiento hace que se tengan que multiplicar los intentos y aminora las repercusiones positivas de la formación, ya que para que el cambio sea eficaz tiene que instalarse en la estructura y el funcionamiento de la institución.

3.7. De la uniformidad a la diversidad

Las organizaciones escolares han centrado sus pretensiones educativas en un proyecto tendente a la uniformidad. Bajo la excusa de la igualdad se ha tratado a todos los alumnos y alumnas como si fueran idénticos. Nada más lejos de la realidad. Cada grupo es único, irrepetible, es dinámico, está atravesado por una red de relaciones y de emociones cambiantes... Cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes. Se ha entendido la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo.

Esa diversidad, que es consustancial al ser humano, permite construir una actividad intencionalmente diferente basada en la conversación y en el lenguaje adaptados a la idiosincrasia de cada persona (MATURANA, 1991).

3.8. De la queja a la transformación

Existe una cultura de la queja, del lamento, del masoquismo. Suele ser demoleadora para el buen vivir del docente y destructora del compromiso y del esfuerzo.

Abandonar el lamento no significa prescindir de la capacidad de análisis. Criticar no es demoler, es discernir. Cuando hemos comprendido lo que sucede en realidad y cuáles son las causas de lo que sucede, podemos adoptar una postura victimista, autodestructiva y paralizante o bien, desde el reconocimiento de la dificultad, romper la tendencia al fatalismo y abrir caminos a la esperanza. Dice Paulo Freire (1997):

“La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos. Aún más, en la medida en que mujeres y hombres se hacen seres de relaciones con el mundo y con los otros, su naturaleza histórica se encuentra condicionada a la posibilidad de esa concreción”.

La esperanza es consustancial con la tarea educativa, ya que ésta se sustenta en la perfectibilidad del ser humano y de la sociedad. De ahí la necesidad de abrirse al optimismo, aunque sean muchas las dificultades y los problemas.

4. El desarrollo del curriculum en los centros

La práctica profesional que realizan los docentes en las escuelas tiene unas características que es preciso tener cuenta para llegar a la comprensión de su desarrollo profesional.

4.1. La práctica profesional del docente está contextualizada

No hay normas genéricas que valgan para cada caso. En la enseñanza no existe la lógica precisa deductiva de tipo *Si A, entonces B*. En el contexto concreto de un alumno/a, de un aula, de un Centro, la lógica tiene, más bien, esta formulación: *Si A, entonces B, quizás*.

El carácter singular de los escenarios, de las culturas y de los contextos exige una actuación profesional específica que no se deriva de la aplicación automática, rígida, mecanicista, instrumentalista de las teorías y de los principios.

Cuando se legisla para todos los centros, cuando se teoriza para todas las escuelas, se olvida que cada una tiene una peculiaridad irreplicable. Todas las escuelas tienen unas características comunes, pero cada una las encarna de un modo diferente.

4.2. La práctica profesional del docente está cargada de conflictos de ideología y de valor

No hay neutralidad en la práctica educativa, no hay uniformidad de intereses, de fines, de valores. De ahí la necesidad de una formación, de una intervención y de una evaluación de la misma que procedan de la reflexión crítica sobre ella. Lo dice claramente Henry Giroux (1990):

“En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral... Con esta perspectiva en la mente quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos”.

La educación y la enseñanza están transidas, institucional y particularmente, por valores de diversa naturaleza. No solamente porque cada individuo y cada grupo entiende los valores de manera diferente sino porque a la institución escolar se le plantea una contradictoria tarea axiológica. Se le pide que eduque en los valores (solidaridad, paz, tolerancia, verdad...) y que prepare a los individuos para la vida y la sociedad. Ahora bien, en la sociedad imperan algunos contravalores que configuran su cultura (insolidaridad, violencia, intolerancia, mentira...).

4.3. La práctica profesional del docente es cambiante

La acción educativa está sometida a cambios de diversa naturaleza y alcance. La sociedad modifica sus patrones culturales, el conocimiento se diversifica y multiplica, las informaciones que recibe el estudiante fuera de la escuela se hacen más plurales... Todo ello hace que la función y la tarea de profesor/a sean a su vez cambiantes. La necesidad de ofrecer conocimiento cede importancia frente a la urgencia de reconstruir ese conocimiento vulgar que tiene el alumno, de ofrecerle criterios para su interpretación, de brindarle criterios para su uso. Los poderes que actúan en los diferentes ámbitos de la educación son inestables (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

El aula es también un contexto dinámico y cambiante en el que un grupo de estudiantes organiza su experiencia y el profesor/a trata de provocar procesos de aprendizaje y de experiencia significativa.

El alumno, en última instancia, cada alumno/a es un ser cambiante que está movido por intereses, expectativas y valores de diferente naturaleza.

Para hacer frente a ese complejo y dinámico mundo de culturas y subculturas el profesor necesita no un registro de respuestas estereotipadas y rígidas, sino un pensamiento práctico capaz de acomodarse crítica, flexible e inteligentemente a las peculiaridades de cada situación.

“En realidad, el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo, el centro y el aula; en un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento” (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Diversos movimientos y autores han trabajado esta perspectiva profesional del docente (STENHOUSE, 1984, 1987; EISNER, 1985; YINGER, 1986; GRIFFIN, 1982; CLARK y PETERSON, 1990; SCHÖN, 1983, 1992; CARR y KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 1990, 1991...).

4.4. La práctica profesional del docente está prescrita

El docente tiene una relativa autonomía, una recortada libertad. La práctica docente está condicionada por las prescripciones legales, por las condiciones organizativas, por las tradiciones institucionales y por las exigencias sociales (fundamentalmente de las familias).

Cuando se analiza el curriculum no sólo hay que tener en cuenta a las personas sino que existen leyes, tradiciones, estructuras, presiones, medios... Todo ello está condicionado a la práctica.

La autonomía de los centros y la de los profesores en las aulas (CONTRERAS, 1997) ha de tener como guía una mayor exigencia profesional y no una peligrosa proclividad al corporativismo y al descontrol.

5. El desarrollo del curriculum y la formación del profesor

El curriculum es para el profesorado una plataforma en la que puede plantear diversas estrategias (individuales o compartidas) que van a repercutir en su desarrollo profesional, en su perfeccionamiento, en la calidad de la práctica.

5.1. El currículum como campo de experimentación

El profesional de la enseñanza puede encontrar en el desarrollo del currículum un marco de indagación y de experimentación. Concebir el currículum como una solución a los problemas y no como un problema que hay que resolver es empobrecer sus potencialidades.

Si el profesor enfoca la tarea como la aplicación de prescripciones a una situación de aprendizaje, se limitará a seguir los pasos, a aplicar las secuencias y a ejecutar acríticamente las iniciativas que otros han tomado sobre lo que él debe hacer. Será un mejor profesional en la medida que aplique de forma más precisa y literal las prescripciones emanadas de los técnicos y de los políticos.

Los materiales servirán no tanto para generar innovación cuanto para aplastarla, ya que generan dependencia más que inquietud y búsqueda.

El currículum no es un repertorio de actividades que hay que realizar sino una invitación a explorar y a indagar en la apasionante realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.2. El currículum como ámbito de reflexión

Existe, como decía más arriba, un tiempo corto para la planificación, muy largo para la acción y escasísimo para la reflexión sobre la acción. Desde mi punto de vista este planteamiento constituye un error.

Frecuentemente damos la sensación de ser la tripulación de un barco agotada echando carbón a la caldera, pero sin la más mínima preocupación por la dirección que lleva el barco. Lo único que importaría es la velocidad. Cuando alguien reclama la rosa de los vientos, los atareados tripulantes responden que no hay tiempo para buscarla.

¿Y si el barco va hacia un lugar con arrecifes? ¿Y si está dando vueltas concéntricas sobre su propio eje?

El profesor aprende si se cuestiona, si se interroga, si admite las evidencias que ofrece la realidad, si dialoga con los compañeros y con los alumnos, si está abierto a recibir nuevas ideas, si está dispuesto a los cambios.

5.3. El currículum como espacio de intercambios intelectuales

En el desarrollo del currículum el profesor realiza múltiples intercambios de naturaleza cognitiva, con los compañeros, con los alumnos, con los materiales de trabajo. Si se realizan estos intercambios desde la apertura y la humildad intelectual será fácil el enriquecimiento personal.

“Toda enseñanza falsifica su disciplina al adquirir ésta la forma de enseñanza y aprendizaje: el arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del conocimiento. La aspiración a lograrlo, a formar el conocimiento sin distorsionarlo en formas pedagógicas, constituye el desafío para desarrollar el propio arte” (STENHOUSE, 1985, 48).

Las dinámicas de balcanización dificultan los intercambios enriquecedores. Cada uno se atrinchera en su parcela, no dejando posibilidades al encuentro intelectual. Cuando ese modelo está asentado en la organización puede haber profesores pelándose por un armario durante años, pero haciendo imposible el intercambio de algunas reflexiones sobre metodología, evaluación...

Para que haya intercambio no sólo se necesita voluntad y actitud abierta. Son necesarias también las estructuras de la participación que hagan posible aquello que se desea. Tiempos, espacios, organización posibilistas.

5.4. El currículum como lugar de encuentros personales

En la organización escolar nos encontramos personas que tenemos una trayectoria personal y profesional, emociones, expectativas, creencias, temores, etc. ¿Qué espacio queda para el encuentro personal de individuos que atraviesan momentos emocionales complejos y que necesitan a otras personas para compartirlos?

Esta dimensión, frecuentemente olvidada como objeto de estudio y como preocupación cotidiana, está condicionando el desarrollo de la práctica profesional y la evolución de los profesores en relación a sí mismos, a los compañeros y a su práctica profesional.

El clima que se genera en la convivencia de los profesionales y en la relación de éstos con los alumnos y con los padres y las madres constituye un marco de referencia para la formación, tanto de los profesionales como de los alumnos. ¿Puede aprender alguien democracia en un contexto depauperado y opresor?

5.5. El currículum como herramienta de formación

A través de la reflexión sobre la práctica, sobre todo cuando se realiza con los compañeros, el profesor aprende a conocer la naturaleza de su tarea, a comprender la influencia de los condicionantes, a explicar los ritmos y a desentrañar los conflictos...

Se trata de un tipo de formación que no sólo surge de la práctica sino que retorna a ella en forma de nuevas actitudes, nuevas concepciones y, también, de decisiones adaptadas respecto a la mejora.

6. Caminos y estrategias para el desarrollo profesional

Una forma jerarquizante y dogmática de entender el cambio no conduce a la mejora profesional. Lo que provoca, más bien, es la atrofia o la distorsión de la misma. De ahí que propongamos aquí algunas formas distintas de conseguir un mayor y mejor desarrollo profesional del docente. Digo distintas aunque algunas podrían y deberían ser simultáneas con las que emplea el proceso de reforma estructural emprendido desde el poder.

6.1. Reflexión compartida sobre la práctica

La reflexión crítica sobre la práctica profesional incluye la preocupación por comprender los entramados políticos, sociológicos y psicopedagógicos de la reforma. La conciencia crítica ha de obligar a los profesionales a reflexionar colegiadamente sobre las condiciones en que se da el proceso educativo, sobre las estrategias de cambio que se implantan y sobre las dificultades y los obstáculos que se arraigan en las costumbres inveteradas. Dice Popkewitz (1990):

“El estudio de la educación debe estar imbuido de una conciencia crítica que nos permita comprender cómo las tradiciones y costumbres en vigor limitan la búsqueda de nuevas posibilidades”.

Olson (1985) plantea dos tendencias en las que concentrar los esfuerzos innovadores, sin privar al profesor de su autonomía, de su capacidad para decidir su propia acción. Una sería ayudar a los profesores/as a que comprendan su propio pensamiento. La otra, a través de materiales curriculares que lleven al profesor a reflexionar de modo crítico sobre su propia práctica.

La propuesta de Stenhouse (1984) de convertir el curriculum en un lugar de experimentación permite al profesor contrastar sus propias ideas sobre la práctica con las que el curriculum expresa.

El conocimiento práctico generado por la reflexión sobre la acción y por la deliberación sobre la misma, genera y propicia el desarrollo de los profesionales de la educación.

“Las palabras desarrollo profesional pueden utilizarse para aludir al desarrollo del grupo profesional en su conjunto. Y yo afirmaría que, cuando los profesionales autónomos mejoran continuamente su conocimiento práctico por medio de la deliberación y los debates con sus iguales, no sólo se desarrollan a sí mismos, sino que además ayudan a desarrollar la tradición profesional, las existencias comunes de conocimiento mutuo tácito” (ELLIOTT, 1983).

En otro lugar (SANTOS GUERRA, 1990b) he defendido la tesis de que el desarrollo curricular es el marco por excelencia para la formación del profesorado.

El conocimiento profesional se adquiere a través de la experiencia, de la práctica reflexiva.

“El conocimiento profesional se genera a través de la experiencia, las teorías se traducen en pensamiento práctico que analiza la situación en el aula y formula modos peculiares de hacer. Supone un caudal de ideas que se adquieren en la vida diaria o en el ejercicio de la ocupación profesional, supone habilidad, pericia, sentido de la oportunidad, del cómo y cuándo. Se podría afirmar que es un saber hacer en el manejo de la situación cotidiana de la clase” (MINGORANCE DÍAZ, 1991).

Es en la dialéctica de la práctica y de la teoría donde puede articularse el debate sobre la profesionalización. Así nos lo recuerda Martínez Bonafé (1989) en las primeras páginas de su obra sobre renovación pedagógica y emancipación profesional de los docentes: *“Situación el análisis de la profesionalidad docente implica situarnos ante las relaciones entre el conocimiento y la acción en la práctica profesional del profesor”*.

Hacer investigación sobre la práctica exige un tiempo que no ha de ser detráido de la vida privada o del ocio del docente. Se trata de un tiempo que tiene carácter profesional, no de un tiempo del que sólo disponen los aficionados. Si al profesor/a se le pone en la tesitura de hacer este tipo de investigación, si se abre en él

mediante el discurso y la prescripción una actitud favorable a la indagación y a la experimentación, habrá que darle respuestas a las preguntas que inevitablemente se formulará: ¿Cuándo hago estas cosas? ¿Con quién puedo ponerlas en marcha? ¿Por qué motivos tengo que poner manos a la obra?...

Las tareas de reflexión multiplican su eficacia si son compartidas y generan plataformas de discusión y debate y estructuras de comunicación y de gestión del quehacer profesional, no movido por intereses gremiales sino por las necesidades de los ciudadanos, especialmente por las de aquellos que ni siquiera han podido liberar la voz para exigir sus derechos más fundamentales.

Poner por escrito esta reflexión rigurosa y compartida es una exigencia de gran interés. Si muchos profesores tienen una práctica larga y rica, ¿por qué no la cuentan? En primer lugar, porque la cultura profesional de los docentes no ha impulsado estos procesos narrativos. En segundo lugar, por una desconfianza sobre el valor de la producción de los “prácticos” que dejan este quehacer a los “teóricos”. En tercer lugar, por las malas circunstancias en las que se desarrolla la acción (no hay tiempo, la meritocracia se realiza por otros caminos...).

La escritura tiene, a mi juicio, unas virtualidades que hay que aprovechar: ayuda a sistematizar el pensamiento, facilita la discusión con otros colegas, permite compartir al ser difundida, invita a la innovación y hace posible la retroalimentación con los lectores.

6.2. Desarrollo de la autonomía profesional

El discurso de la reforma es altamente contradictorio. Por una parte se plantea desde la visión del profesor como un profesional autónomo y competente, y por otra, desde la prescripción minuciosa que lo convierte en un mero aplicador.

“Desde el punto de vista de la pertenencia a una profesión organizada, la enseñanza no es ya un oficio como otros. Funcionarios la mayoría, sometidos a jerarquías y a reglamentos administrativos, controlados por un inspector que los juzga sobre la base de los programas y de memoranda en donde los mandatos son bien precisos, los enseñantes se encuentran, a pesar de la seguridad del empleo, inseguros e infantilizados” (FERRY, 1991).

Sin autonomía no puede haber responsabilidad. Y es discutible que el profesor disponga de ella en cuestiones nucleares referidas a las decisiones sobre objetivos, contenidos, evaluaciones, comportamientos...

“No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsables, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo; poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder” (RANJARD, 1988).

No hablamos de una responsabilidad fingida, ni engañosa, ni relativa a cuestiones irrelevantes. La autonomía de la que hablamos encierra un poder de decisión significativo y relevante. No existe en muchas ocasiones en la enseñanza. Pocas profesiones tienen un nivel de prescripciones tan minucioso, a pesar de que se anuncie que la pretensión de la tarea educativa consiste en la liberación de los educandos.

La heteronomía del profesor proviene de las prescripciones, de las presiones sociales, de las rutinas institucionales, de las exigencias de los mismos usuarios, más atentos muchas veces a la consecución de logros que a la calidad de las actividades que se realizan. Cuando la naturaleza de la tarea pone en entredicho o, aunque sólo sea, carga de ambigüedad los resultados finales (las calificaciones) los alumnos/as demandan una mayor seguridad aun a costa del empobrecimiento educativo de las actividades.

Las exigencias que se han formulado al profesor no sólo han tenido un carácter técnico sino que han estado impregnadas de tintes morales y han afectado a su conducta pública:

“Mientras la conducta pública de un profesor es objeto de una vigilancia cultural continuada y efectiva, su conducta en el aula es relativamente inmune a los procesos de control que se generan dentro o fuera de la estructura y la forma de operar formales de la escuela” (WARREN, 1975).

La autonomía del profesor es, a veces, solamente nominal. Nos lo recuerda Ranjard en el trabajo anteriormente citado:

“Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un embotellamiento, la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oír mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de

sorpresas y creará que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su libertad pedagógica, montará en cólera”.

En los Centros privados la autonomía, frecuentemente amenazada incluso en la continuidad del puesto de trabajo, afecta a cuestiones tan básicas como la sumisión ideológica o confesional, el sometimiento de la opinión o el acatamiento de normas que nada tienen que ver con la profesionalidad.

La responsabilidad tiene estrechas vinculaciones con la conciencia profesional. En la conciencia profesional hay que distinguir un nivel puramente psicológico, que consiste en la interiorización de la exigencia del trabajo bien hecho, y un nivel social, que conlleva la responsabilidad ante las consecuencias de la forma de realizar el trabajo.

El profesorado evalúa a los alumnos, pero no los resultados de su propio trabajo. Los exámenes no evalúan la actividad de los profesores sino la de los alumnos. Un profesor puede suspender año tras año, a un elevado porcentaje de sus alumnos mientras en el curso paralelo un compañero solamente suspende a una mínima parte de los estudiantes.

“A los profesores no se les paga para que los alumnos aprendan. Se les paga para que den tantas horas de clase por semana y, si las dan, se les paga, hayan o no aprendido los alumnos. De todas formas, con las estructuras actuales, tengan buena o mala conciencia, no pueden hacer otra cosa. El discurso actual en el mundo de la enseñanza, incluyendo al empleador pagador, es el siguiente: No importa que los alumnos hayan aprendido, con tal de que los profesores hayan enseñado. Es el discurso de la conciencia profesional. El discurso de la responsabilidad sería éste: No importa que los profesores hayan enseñado, con tal de que los alumnos hayan aprendido” (RANJARD, 1988).

Es preciso instalar en la práctica de los profesionales mecanismos de evaluación para que la actividad se encamine hacia los intereses de los ciudadanos, para que se canalice la competencia hacia el servicio de los valores. Evaluación que tiene mucho que ver con la *accountability* o responsabilización social, pero que también está referida a la autoevaluación institucional. Es el modo de conseguir la mejora de los servicios destinados a los ciudadanos. Como apunta Ranjard en el trabajo al que nos hemos referido anteriormente: *“Poder absoluto e irresponsabilidad son las condiciones ideales para la resistencia frente al cambio”.*

6.3. Condiciones organizativas facilitadoras

La mejora de la calidad de la enseñanza y de la profesionalización de los docentes, exige unas condiciones organizativas que hagan viable al menos y si es posible fácil la transformación y la mejora de la racionalidad y de la justicia de la práctica educativa.

Si no se modifican los contextos organizativos de la educación será difícil que se produzcan en ellos mejoras significativas (SANTOS GUERRA, 1989, 2009). La organización actúa entonces como una cadena que aherroja los pies de los profesionales.

Estas condiciones organizativas comienzan por exigir la formación de plantillas coherentes, cohesionadas y mínimamente estables, aglutinadas en torno a proyectos y no sólo a intereses particulares.

Tienen que ver con la configuración, estructuración y utilización de los espacios. La vida escolar se sitúa en un contexto organizativo que condiciona, a través del currículum oculto y de las posibilidades de empleo, la acción educativa. Popkewitz dice de forma casi estremecedora: “*Los profesores son personas encantadoras que trabajan en lugares horribles*”.

Las condiciones organizativas que defienden subrayan la importancia del Centro como unidad de diseño, planificación, intervención y evaluación educativa. (SANTOS GUERRA, 1990a). Desde esa dimensión colegiada se potencia el diálogo y la participación, se enriquece la comprensión y se hace más efectivo y enriquecedor el cambio.

6.4. Formación permanente eficaz

Después de realizar una interesante *anatomía de una desprofesionalización docente* (hábitos no profesionales, autopercepción negativa, refuerzo institucional negativo, baja adscripción sociológica...), Fernández Pérez (1988) propone la institucionalización de la formación permanente del profesorado como un excelente medio profesionalizador.

Ahora bien, es preciso analizar la naturaleza de la formación para que resulte eficaz para el cambio y la mejora de las escuelas. Si la formación no revierte en la mejora de la práctica se convierte en un pasatiempo que, cuando es caro, deja de ser ético.

Mi propuesta para realizar una formación permanente que tenga carácter profesionalizador pasa por la investigación de los profesionales sobre su propia práctica. Es una investigación que está unida inextricablemente con la formación y con la innovación. De este modo defino ya la innovación que considero más efectiva: la que proviene de la investigación de los profesionales y que produce perfeccionamiento.

La formación más eficaz, la que tiene repercusión en la mejora de la práctica profesional, no se produce, a mi juicio, a través de la impartición de cursos, de la elaboración de prescripciones y de la implantación hegemónica de reformas escolares.

“Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa” (GIROUX, 1990).

El debate que hoy tiene lugar en nuestra sociedad acerca del pacto educativo permite al profesorado avivar la crítica respecto a las estrategias de cambio y reactivar la autocritica sobre el ejercicio profesional. También es una excelente ocasión para trabajar colectivamente y para organizarse con el fin de conseguir mejores condiciones para el ejercicio de su práctica profesional.

Referencias bibliográficas

- BERLACK, A. y BERLACK, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*. London: Methuen.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Ed. La Muralla.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- CASAMAYOR, G. y otros (2008). *Los trucos del formador*. Barcelona: Graó.

- CLARK, M. y PETERSON, L. (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes". En M.C. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLER, S.L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). "Currículum como formación". En F. Angulo y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Ed. Aljibe.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- COMMON, D.L. (1983). "Power: The missing concept in the dominant model of school change". *Theory Into Practice*, 22(3), 203-210.
- CORONEL LLAMAS, J. M. (1999). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
- DENSMORE, K. (1990). "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente". En T.S. Popkewitz, *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Educació. Universitat de Valencia.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.
- DOYLE, W. y PONDER, G.A. (1977-1978). "The practicality ethic in teacher decision-making". *Interchange*, 8(3), 1-12.
- ELLIOTT, J. (1983). "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En M. Galton y B. Moon (Ed.) (1986), *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1991). "Actuación profesional y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.
- EISNER, E. (1985). *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: University of Chicago Press.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Ed. Eudema.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- FEIMEM MENSER, S. (1990). "Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives". En W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FULLAN, M. (2004). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Ed. La Muralla.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1988). "Condición social y feminización del profesorado de Educación Básica". *Revista de Educación*, 285, 249-266.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GRIFFIN, G. (1982). "Critical teacher education". En J. Hoffman y S. Edwards (Eds.), *Reality and reforms in clinical teacher education*. Austin. The Research and Development Center for Teacher Education. Texas.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARTNETT, A. y NAISH, M. (1988). "¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 285, 45-61.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Ed. Laia.
- IMBERNÓN, F. (1989). *La formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Laia.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- KIRK, D. (1986). "Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy". *Teaching and Teacher Education*, 2, 155-167.

- LÓPEZ YAÑEZ, J. y SÁNCHEZ MORENO, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- MARCELO, C. y otros (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍN BRIS, M. y GAIRÍN SALLÁN, J. (2010). *Directivos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991). "El cambio profesional mediante los materiales". *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Educació. Universitat de Valencia.
- MATTINGLY, P. H. (1990). "Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado". En T. S. Popkewitz (Ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Educació. Universitat de Valencia.
- MATURANA, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- MERIEU, P. (2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- MINGORANCE DÍAZ, P. (1991). *Metáfora y pensamiento profesional*. Universidad de Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- MINTZBERG, H. (1993). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- OLSON, J.K. (1985). "Changing our ideas about change". *Canadian Journal of Education*, 10(3), 294-308.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, T.S. (1988). "Ideología y formación social en la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 285, 125-149.

- POPKEWITZ, T.S. (1990). "Profesionalización y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.
- RANJARD, P. (1988). "Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes". *Revista de Educación*, 285, 63-75.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HOPKINS, D., STOLL, L. y LAGERWEIJ, N. (1998). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. e ISPIZUA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SABIRÓN SIERRA, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Ed. Mira.
- SALGUERO, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989). *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. Universidad de Málaga: EAC.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990a). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990b). "Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado". *Investigación en la escuela*, 10, 23-32.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997a). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona: Ed. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997b). *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos escolares de Centro*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998a). "Un coche en los riscos. La organización en la E.S.O." *Revista Alalba*, 14.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998b). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Ed. Magisterios del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2009). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección escolar*. Madrid: Wolter Kluwer.

- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SMYTH, J. (Ed.) (2001). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1985). "El profesor como tema de investigación y desarrollo". *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TENORTH, H.E. (1988). "Profesiones y profesionalización. Un nuevo marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones". *Revista de Educación*, 285, 77-92.
- VARIOS (1992). "Investigación educativa y apertura curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 205, 31-32.
- WARREN, R. (1975). "The classroom as a sanctuary for Teachers: Discontinuities in social control". *American Anthropologist*, 1-3, 280-291.
- YINGER, R. J. (1986). "Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.