



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: UN ESPACIO DESOLADO

JUAN YANES GONZÁLEZ (*)

Admiro de verdad a mis colegas de Secundaria y considero que son la gente que tiene más mérito en esta sociedad. Pero si ahora me metieran en un instituto, me volvería loco.

Félix de Azúa, 1997

No parece que el optimismo pueda ser el tono que inspire un examen desapasionado de la formación permanente del profesorado de Secundaria en nuestro país. En los últimos treinta años, sin embargo, hemos pasado de un modelo de formación permanente, limitado, ineficaz y en cierta medida elitista –inexistente para muchos–, encarnado por los ICEs¹, a poder hablar de un paisaje diverso de propuestas de formación. Ha hecho acto de presencia planes, vías encaminadas al desarrollo profesional de los docentes y un conjunto de instituciones específicas para dicha formación. Parece que puede empezar a hablarse de políticas educativas relacionadas con la mejora y la cualificación del profesorado en el ejercicio de la profesión. Políticas de formación, en algunos casos, resultado de consensos diversos, de procesos de debate democrático y descentralizadas (Puelles, Blas y Pedró, 1996). Pero no es menos

cierto que el mapa que se dibuja nos ofrece un panorama muy heterogéneo y, en ocasiones, contradictorio. Detrás de la retórica oficial de las distintas administraciones, subsiste el minifundismo y la atomización de las políticas de formación, la insistencia en modelos puramente culturalistas o la promoción de la formación como un mecanismo de acreditación, en contradicción con otras políticas curriculares y educativas. Se produce el fenómeno de «sobreoferta» formativa, de la saturación, de una cierta mercantilización. Correlativamente apunta el fenómeno de la escasa participación del profesorado, frente a la oferta apabullante de formación, presentada en ocasiones, de forma torrencial y caótica. Dentro de sus limitaciones, el presente artículo, intenta describir el conjunto de estos fenómenos para remitir, a continuación, a una serie de principios teóricos y a una experiencia histórica coherente con ese con-

(*) Universidad de La Laguna.

(1) Hay excepciones notables como es, por ejemplo, el caso de alguno de los ICEs de las universidades catalanas, con una extensa y prolongada tradición en el campo de la formación permanente y el asesoramiento a proyectos de innovación educativa.

junto de principios, cual es la de los Movimientos de Renovación en nuestro país².

CLAROSCUROS

En los años setenta, con la LGE, culmina un proceso de implantación hegemónica de una visión técnico-científica de la educación y de superación de la visión vocacionalista y patrioterista de la profesión docente. «Se defendía la "profesionalidad" docente mostrando la labor educativa como "técnica" y, por tanto, como política e ideológicamente aséptica; así, se intentaba que el objeto de las preocupaciones e intereses formativos y "profesionales" del profesorado viniese dado sólo por los *medios* educativos y se dejase a un lado la reflexión y búsqueda de alternativas en torno a los fines y las mismas condiciones bajo las que se impartía la enseñanza» (M. Jiménez Jaén, 1994, p. 139). Las «alternativas democráticas a la enseñanza» durante la transición, recogieron desde sus primeras formulaciones las necesidades de cualificación profesional del profesorado. La formación del profesorado aparecía vinculada al conjunto de propuestas que se hacían para tener un sistema educativo democrático: relaciones entre la escuela y la sociedad, la estructura y funcionamiento del sistema educativo, el modelo de gestión y de toma de decisiones en la política educativa, los contenidos de la enseñanza,

las metodologías, las condiciones de trabajo, los modelos organizativos del profesorado y finalmente, el nuevo marco general de libertades democrático.

La década de los ochenta supuso el inicio y la progresiva extensión de una oferta de formación que intentaba dar respuesta a la demanda generalizada en los sectores más comprometidos con la educación y su mejora. Los procesos de reforma del sistema educativo urgieron también la necesidad de incrementar la oferta de formación, para adaptarse al nuevo marco curricular, institucional y profesional³. Vista con cierta perspectiva la situación actual, y aun admitiendo enormes deficiencias, lagunas y contradicciones, puede afirmarse que la formación en servicio se ha instalado en el horizonte del sistema educativo y del profesorado como una realidad. Lo cual no la exime, como decimos, de ser un terreno problemático, generador de nuevos conflictos, fracturas e incertidumbres (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997). Problemas que acentúan las contradicciones entre cantidad y calidad, extensión y profundidad que cuestionan las estrategias de formación y el sentido mismo de la formación al que éstas remiten. La propia Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, por ejemplo, introduce el difícil principio de cohesión de derechos y deberes en la formación, cuando afirma que, «la formación permanente del profesorado constituye un derecho y una

(2) Este artículo expresa las opiniones del autor apoyadas en una sucinta bibliografía. Su vinculación con los Movimientos de Renovación Pedagógica, si bien no le autorizan a hablar en su nombre, sí le estimulan a plantear algunas cuestiones en la línea de lo que han sido los debates de este colectivo, sobre todo en los Encuentros Estatales de Secundaria.

(3) La proliferación de organismos, centros gestores, programas e instancias políticas diversas que planifican y/o coordinan planes de formación puede verse en L. M. VILLAR (1996). El abanico incluye desde comisiones técnicas de carácter provincial, a otras de ámbito autonómico, como el Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, la Subdirección General de Formación Permanente del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña, el Consejo de Formación de Navarra, etcétera. También han proliferado instituciones o centros de carácter local o comarcal, como los Centros de Profesorado, Centros de Apoyo al Profesorado, Centros de Recursos, Centros de Orientación Pedagógica, etcétera, dependiendo de la configuración peculiar adoptada en cada Comunidad Autónoma.

obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros» (LOGSE, art. 56/2), dejando, en la práctica, sin delimitar los contornos de esos aspectos compulsivos u obligatorios a los que alude. El «tiempo de formación», cuestión adyacente a la anterior, es otro de los macro-problemas al que la oferta institucional de formación no termina de dar una solución satisfactoria y que podría explicar, en parte, la baja participación en actividades de formación del profesorado de Secundaria: «Sólo se articulan fórmulas de compromiso: compartir la formación entre el tiempo del profesor y el de las horas complementarias y retribuir económicamente de forma indirecta dichas actividades, en parte de manera administrativa bajo la fórmula de certificación de créditos válidos para concursos, etc.» (J. Segovia, 1997, p. 224). Quedando pendiente la formación en horario laboral.

Así pues, una visión ingenua se compadecería mal con la situación real. Cualquier análisis crítico, nos conduce a un cierto pesimismo o escepticismo y nos remite a un cúmulo de factores que están el origen de la situación que describimos. Este cúmulo de factores va desde una errática política de formación permanente del profesorado en general y de la formación permanente del profesorado de Secundaria en particular —obsesivamente centrada en los aspectos cuantitativos de la formación: número de profesores asistentes, número de cursos, número de grupos de trabajo o seminarios, etcétera—, a la ausencia de formación inicial profesionalizadora para gran parte del profesorado de Secundaria. La reforma de la formación del profesorado aparece en España como una reforma aplazada (S. Morgenstern, 1994). Factores que son en buena medida viejas historias, acumulación de problemas no resueltos y falta de coraje político, pusilanimidad e incapacidad para abordarlos. Cuando no, pura y simplemente, una cues-

tion hacendística, que remite en última instancia a la crisis general de lo público y a la progresiva desregulación impuesta por nuestra peculiar ideología neoliberal (F. Angulo, 1995) que altera sustancialmente los tímidas conquistas del Estado del Bienestar.

La actual situación se caracteriza por la ausencia de una cultura específica del profesorado de Secundaria. En este contexto cristalizan actitudes, visiones de la realidad educativa y de la actividad del profesorado que configuran al profesorado Secundaria como un colectivo heterogéneo, sometido a una reconversión en gran medida impuesta. Algo que también repercute en el diseño de políticas de formación del profesorado impidiendo su generalización: hay que atender a una enorme masa de personas que a su vez tienen grados de implicación y experiencia muy diversa. Se ha tratado de establecer, sin demasiada fortuna, mapas de actitudes que conforman perfiles de profesorado, como por ejemplo, el propuesto y elaborado por J. M. Masjuan (1995): profesorado tradicional, didactistas, reformistas pedagógicos, o reformistas pedagógicos y organizativos. Pero este tipo de aproximaciones no ha tenido repercusiones en la práctica. El tipo de formación que se ofrece a estos profesores debería estar adaptado a su perfil profesional, lo que implica una enorme dificultad.

En su momento, es decir, durante el prolongado período de experimentación de la Reforma, no se quiso abordar con todas sus consecuencias la formación permanente como el elemento dinamizador por excelencia de una profunda reforma del sistema educativo. Tampoco se hizo una reestructuración de los cuerpos docentes y sus competencias profesionales. Consecuentemente la cualificación académica de lo que podría haber constituido los tipos de profesorado de Secundaria, tal y como propuso, en su momento el Grupo XV: profesores de área de Secundaria Obligato-

ria y profesores de disciplina para la Postobligatoria, quedó también pendiente. Esta es una de las cuestiones más llamativas y desalentadoras de las casi dos décadas de reformas educativas. Si la creación de la Secundaria Obligatoria es la cuestión más emblemática de la Reforma, ¿cómo es posible que no se haya creado titulaciones específicas de Profesorado de Secundaria? ¿Cómo es posible que no se elevara la titulación de Primaria e Infantil a licenciatura? El mantenimiento de la diplomatura en estas etapas, contradice de manera flagrante los principios defendidos en la Reforma. Máxime cuando en octubre de 1990 la totalidad de las Escuelas de Magisterio, reunidas en Barcelona, se pronunciaron a favor de la elevación de todas las titulaciones de magisterio, con lo que se removía uno de los posibles escollos corporativos. La falta de visión estratégica y generosidad del MEC y del Consejo de Universidades resulta un asunto bastante penoso. Hubiera supuesto un primer paso para la progresiva integración del profesorado. Así ha quedado pendiente, *ad calendas graecas*, la cuestión del famoso «cuerpo único de enseñantes» que constituyó una de las reivindicaciones históricas del movimiento democrático de enseñantes desde sus orígenes. La cuestión de la formación inicial no es, pues, un problema aislado. Tiene repercusiones en la formación permanente que se ve limitada por el conjunto de competencias y el estatus profesional de los futuros profesores y profesoras que se establece en la formación inicial.

Si se concibe la formación inicial y la continua como una proceso unitario que no tiene solución de continuidad en la vida profesional de los docentes, las implicaciones teóricas y prácticas de este principio se amplifican. La formación inicial no debería desvincular, en el caso del profesorado de Secundaria, su formación científico-cultural, de la formación pedagógica y profesional. Si como ocurre en el caso español esta formación es inexistente o epi-

sódica (CAP/CCP), no podemos escandalizarnos de las enormes lagunas de la formación del profesorado. Este hiato en la formación inicial del profesorado tiene, además consecuencias perversas. Pensamos que está en la base de la escasa participación del profesorado de secundaria en la formación continua institucional. En las conclusiones de un reciente informe sobre la evaluación de los Planes de Formación, los profesores V. Ferreres, J. Gairín, B. Jiménez, E. Martín, Ch. Barrios, M. Vives y V. Benedito (1997), afirmaban:

Dejamos para el final una temática de fondo, que tal vez no ha sido aclarada suficientemente por las personas e instituciones investigadas, pero que constituye un fondo en el que casi nadie quiere entrar. [...] Lo cierto es que el profesorado de secundaria no está suficientemente involucrado en los procesos de implantación de la LOGSE, ni en las tareas de planificación y de desarrollo de la formación, ni participa con entusiasmo en las actividades de formación ofertadas por la Administración. (V. Ferreres *et al.*, 1997, p. 297).

No se puede culpar al profesorado de forma generalizada diciendo que es renuente por naturaleza al cambio. Ese es el mejor camino para no revisar las políticas y las responsabilidades que trascienden el ámbito del profesorado. Debemos tener el coraje de plantear la necesidad de la transformación de los planes de estudio de formación inicial del profesorado y de las instituciones y planes responsables de la formación permanente. Subyace también aquí un problema estructural de difícil solución, cual es la segregación institucional de ámbitos relacionados con la educación y la mejora del sistema educativo como son la formación del profesorado y la renovación o innovación pedagógica. Como señala el profesor A. Pérez Gómez:

Ya es hora de integrar los programas de formación inicial, investigación educativa, innovación curricular y perfeccionamiento del profesor en proyectos convergentes.

¿Quién puede comprender el espectáculo de la disociación y aislamiento actual? Una escuela de Magisterio que nada tiene que ver con la investigación educativa ni con la innovación curricular, ni con el perfeccionamiento del profesorado. Unas secciones de Pedagogía en las Facultades que para nada se relacionan ni con la formación ni con la innovación, ni con el perfeccionamiento. Unos Institutos de Ciencias de la Educación en declive, cumpliendo con variopintas y autodefinidas funciones. Unos CEP trabajando en la innovación curricular y perfeccionamiento del profesorado que demandan, frecuentemente sin éxito, el apoyo del resto de las instituciones. En fin, una Administración provincial, regional-nacional y estatal, que promueve programas paralelos de investigación, innovación curricular y perfeccionamiento del profesorado. (A. Pérez Gómez, 1990, p. 87).

Remover esta situación es no sólo enfrentarse a poderosísimas inercias institucionales, al arraigado y secular corporativismo, sino que supone una batalla política que nadie parece estar dispuesto a abandonar.

La formación permanente del profesorado de Secundaria, está lastrada por un rosario interminable de problemas (R. Yus Ramos, 1995). Piénsese, por ejemplo, en la hipoteca que supone para la formación permanente la cuestión, mal resuelta, de la homologación de profesorado. Al quedar ésta vinculada a los sexenios y a la acreditación de un número determinado de horas de formación, se desvirtúa en gran medida la propia formación. Una cierta teorización sobre el carácter «plano» de la carrera docente (C. Marcelo, 1994) podría inducir al mantenimiento de este estímulo extrínseco, pero esto no hace más que desviar el genuino sentido de la formación, como un proceso de crecimiento personal y social. Esta sería una mala solución, como en su momento fue un fiasco el intento de crear una «Carrera docente».

Pero hay más cuestiones que inciden en la situación actual. Si bien en su momento la inclusión del profesorado proce-

dente del Ciclo Superior de la EGB en el Primer Ciclo de la ESO evitó un conflicto corporativo de grandes dimensiones, la convivencia de dos tipos de profesorado con culturas profesionales distintas ubicadas sobre estructuras del puesto de trabajo también distintas (horarios, tareas, salarios, funciones) hace previsible un foco permanente de disfunciones —permítaseme el eufemismo— dentro del sistema. Las políticas de las distintas Administraciones son, en este terreno bastante dispares y elusivas, y no constituyen un ejemplo demasiado edificante. La situación con respecto a las condiciones de trabajo de los dos colectivos laborales más importantes que se integran en los Institutos de Enseñanza Secundaria —profesorado del Cuerpo de Maestros adscritos a Secundaria, procedentes de la EGB y profesores del Cuerpo de Secundaria— es bien dispar. Coexisten cuatro categorías salariales que se corresponden con: el Profesorado adscrito del Cuerpo de Maestro; el Profesorado del Cuerpo de Profesores de Secundaria, compuesto por tres colectivos: el de los antiguos Agregados de Instituto, más el antiguo Cuerpo de Catedráticos, hoy sólo profesores de Secundaria que tienen la *condición* de catedráticos, pero que no son un cuerpo diferenciado, y los antiguos Tecnólogos de Formación Profesional. Todos ellos forman, repito, el Cuerpo de Secundaria. Finalmente en los IES se integran los antiguos Maestros de Taller, hoy reconvertidos en Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Los Maestros tienen un sueldo, los Profesores Técnicos otro, los Catedráticos otro y el resto del Cuerpo de Secundaria, otro. Pero no en todos los sitios es así, ni en cuanto a los horarios, ni en cuanto a los salarios. Esta situación evidencia las condiciones semicaóticas con que se está implantando la ESO y los riesgos que ello comporta. En general la información «oficial» sobre estas cuestiones suele ser bastante gaseosa y se pasa por encima de ellas como gato por ascuas. La formación del profesorado tiene

que ver con la estructura del puesto de trabajo. No es una cuestión angelical e incorporea que se de al margen de las condiciones materiales en las que desarrolla su trabajo el profesorado.

Otro problema. Pensamos que habría que ir a una formación diferenciada y específica del profesorado novel de Secundaria. Disponemos ya de algunas investigaciones referidas a nuestra realidad que así lo indican (C. Marcelo, 1991). Resulta difícil comprender que no exista previsión alguna por parte de las distintas Administraciones educativas sobre este grupo de profesorado que se enfrenta indefenso a una realidad muchas veces hostil y siempre compleja, como es la enseñanza. Establecer un período de progresiva inmersión en la práctica, debidamente tutorizado, parece una necesidad urgente que debería desarrollarse como parte de la formación del profesorado más bisoño y que pondría de manifiesto la sensibilidad de las autoridades educativas hacia este colectivo de principiantes.

Por fin, nos gustaría añadir que algunas de las revisiones que se citan en la bibliografía (Villar, 1996; Ferreres, 1997) hacen referencia de manera pormenorizada a los planes generales (o plan marco) de formación, a los planes anuales, a conjuntos de estrategias e, incluso, aluden a numerosas actividades desarrolladas por el MEC y por la Comunidades Autónomas⁴. No obstante, en todos estos trabajos se constata que gran parte de los programas y sus concreciones son conglomerados heterogéneos de actividades, poco coherentes con los objetivos que los propios planes se plantean⁵. Esta situación se debe al método

«acumulativo» que se emplea para su elaboración, o al intento de contentar o tratar de conciliar intereses contradictorios. Son por tanto no sólo el resultado del *modus operandi*, digamos, de los organismo responsables de su planifica, sino el resultado de la falta de debate sobre los principios que deben inspirar el conjunto de acciones formadoras. Las distintas Administraciones amparadas en la excusa de hacer una oferta diversificada que responda a los distintos intereses del profesorado, hace ofertas indiscriminadas en una suerte de caleidoscopio.

Las anteriores observaciones no se anotan por simple prurito crítico, sino por que creemos que condicionan, y en algunos casos señalan, el tipo de medidas prácticas que habría que emprender. O, en todo caso, el tipo de obstáculos que gravitan sobre el campo de la formación y que sería conveniente remover.

PRINCIPIOS

Una de las claves de cualquier plan de reforma, de su éxito o de su fracaso, está en el propio profesorado. Este parece ser uno de los principios mejor asentados en la mentalidad de reformadores y administradores. Sin embargo, no deja de ser una verdad a medias. No se puede establecer una relación de causa a efecto entre la bondad del profesorado y la bondad del sistema educativo. Y no se puede establecer porque es el sistema educativo, la definición política de los perfiles y requisitos que deben reunir los docentes, los compromisos económicos e institucionales y la

(4) Podrían consultarse, así mismo, los Informes anuales del Consejo Escolar de Estado (no incluidos en la bibliografía final de este trabajo), que detallan con precisión, gran parte de las medidas adoptadas sobre formación en las distintas etapas de la enseñanza no universitaria.

(5) Hay ejemplos pintorescos, donde se clasifican las modalidades de formación en complicadas jergas. Poco o nada se dicen de las claves teóricas de tan curiosos sistemas que planteados así al profesorado le parecerá un arcano y sólo contribuirá a aumentar el desprecio que muchos sienten por pedagogos y psicólogos educativos como usuarios de una jerga incomprensible y pedante.

mentalidad social, la que condiciona y en muchos casos determina la naturaleza de la función docente. Los administradores políticos de la educación cuando sustentan la bondad del sistema educativo en la bondad de su profesorado, hacen un ejercicio de simplificación interesado. No creemos que sea necesario insistir en esta consideración que hace referencia a las determinaciones sociopolíticas del contexto en el ejercicio de la docencia, necesarias para una comprensión global del fenómeno de la formación. Lo normal suele ser la culpabilización del profesorado, atribuyéndole la responsabilidad de los males del sistema (J. Elliott, 1990), en cualquiera de las variantes de la llamada «hipótesis de causalidad docente».

Las políticas no pueden estar descerebradas. Deben basarse en la defensa explícita de valores. ¿Desde qué perspectiva, pues, debemos imaginar y pensar la función de educar y, en consecuencia, la formación del propio profesorado? Responder a esta pregunta no es una cuestión abstracta, sin conexión alguna con la realidad. Más importante que el estudio de modelos, que proceder a inventariar objetivos, contenidos y estrategias de formación permanente del profesorado de Secundaria, nos parece que la hipotética validez de este escrito puede radicar en insistir en el tipo de principios que debe inspirar esos modelos, objetivos, contenidos y estrategias de formación. Sólo se puede redefinir el discurso y la práctica de la formación explicando los valores y principios en los que se sustenta⁶. Nos gustaría centrarnos en cuatro princi-

pios, que pasamos a enumerar: primero, la necesidad de enfrentarse a las concepciones y prácticas tecnocráticas de la formación; segundo, la necesidad de que las escuelas elaboren proyectos culturales; tercero, la defensa de principios democráticos de participación; y cuarto, la necesidad de generar procesos de identidad colectiva.

El *primer principio* que debe inspirar la formación hace referencia a la necesidad de combatir activamente las concepciones técnicas de la educación. Las concepciones técnicas alejan al profesorado de una profesionalidad reflexiva, lo convierten en instrumento y lo alienan profesionalmente. La formación del profesorado no es exclusiva ni principalmente un problema que se pueda resolver desde una perspectiva técnica, sino un proceso que habría que abordar desde una plataforma teórica y política enfrentada a sus presupuestos. Por desgracia, casi todas las parcelas de la formación se convierten en espacios de la expansión de la *racionalidad técnica*, constelando formas de conocimiento y de actuación en la práctica que configura modelos de acción profesional y de formación inspirados en ella. Pongamos un ejemplo que hace estragos entre gran parte del profesorado de «ciencias». Entre este tipo de profesorado, la ciencia está elevada a la categoría absoluta de mito⁷. El profesorado de Secundaria, educado en un respeto cuasi sacramental a la ciencia y al conocimiento científico y al cultivo del llamado «método científico», desarrolla una mentalidad poco flexible al cuestionamiento del conoci-

(6) Hemos tratado este problema de manera más extensa en un artículo firmado por YANES GONZÁLEZ y AREA MOREIRA (1998), aparecido bajo el título «El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital».

(7) Hace, sin embargo, bastantes años que esta visión de la ciencia ha entrado en crisis y es muy cuestionada. Desde T. S. KUHN a E. MORIN, por sólo citar dos ejemplos, se ha producido una revisión radical del papel de la ciencia. Este último, por ejemplo, calificaba el enorme progreso del conocimiento científico y tecnológico como paradójico, unidireccional y reductor, y su crecimiento como un factor que aumenta la incertidumbre y no la certeza, en una especie de «nueva conciencia de la ignorancia». Para MORIN, la invisibilidad del paradigma es la que permite su vigencia.

miento empírico, y mantiene una idealización de la formación universitaria recibida. Este profesorado es vulnerable a las concepciones eficientistas de la educación, del currículum y a las concepciones gerencialistas de la gestión de las organizaciones humanas como la escuela. Para nosotros, una orientación de la formación del profesorado de carácter crítico, en sentido amplio, es quizá la única perspectiva que puede evitar que el profesorado se convierta en aprendiz de brujo.

Así pues, uno de los problemas básicos de la formación radica en la incompreensión de la latencia de la razón instrumental que se filtra por la totalidad de los poros del edificio escolar, de la formación inicial del profesorado que en ellas trabaja y de las opciones más usuales de desarrollo profesional. Todas las mitologías tecnológicas remiten irremisiblemente a este supuesto.

Esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y, en particular en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de la enseñanza como intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, al concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica. (A. I. Pérez Gómez, 1988, p. 130).

La jerarquía de conocimientos en la formación del profesorado de Primaria y Secundaria; la asignación de un papel meramente técnico al profesorado y a los centros, en el que el desarrollo de medios está separado de los fines a los que sirven; la supeditación de la práctica a las prescripciones externas a la misma; la reciente y multitudinaria invasión de expertos y especialistas; la fragmentación del conocien-

to en asignaturas... son obstáculos para una regeneración de la educación. Convertir este principio de crítica a la racionalidad técnica en motor de una nueva concepción de la formación es una tarea ineludible que debería impregnar todos los ámbitos de la educación. De igual forma el desarrollo de estrategias coherentes con este principio, no sólo supondrá la impugnación de gran parte de las formas de actuación en el terreno de la educación y otros, sino de las políticas que la inspiran.

La materia fundamental que debería alimentar la formación del profesorado es el desarrollo crítico de su propia práctica. La formación, para que no sea otorgada, ni asumida como algo extrínseco, como un don o un regalo, debe que coincidir con el ejercicio profesional. En esta línea sería necesario desarrollar todos aquellos proyectos que enfatizen la construcción de conocimiento por parte del profesorado. Todos aquellos proyectos que, de manera arriesgada, apuesten por su autonomía y que contribuyan a cortar la cadena de dependencias y prescripciones que no estimulan desarrollo profesional autónomo del profesorado.

El *segundo principio* que proponemos es la necesidad de que la formación del profesorado esté encaminada a que las escuelas construyan proyectos culturales de carácter global y emancipador. En íntima conexión con el principio anterior que ayudaría a concebir la práctica de la docencia de una manera no instrumental, este segundo principio induciría al profesorado a entrar en un proceso de interpretación global de la realidad. Llamémosle como queramos, la escolaridad como la construcción de una experiencia que permite interpretar la complejidad del mundo. El profesorado y la escuela, situados en el extrarradio de los intereses económicos y políticos de un mundo globalizado, cumplirá una función marginal en la economía política del conocimiento (Hargreaves, 1996; Castells, 1994). De ahí la necesidad

de cambiar desde el interior del propio proyecto modernista de escuela, la concepción fragmentaria, compartimentada y depauperada del conocimiento y reivindicar el currículum como un proyecto de cultura socialmente necesaria (J. Gimeno, 1988; Gimeno y Pérez, 1992; D. Ashenden, J. Blackburn, B. Hannan y D. White, 1989; J. Martínez Bonafé, 1995). Esta reorientación es capital, si —como intentamos aquí— reivindicamos la función social de la escolaridad desde una posición crítica, donde el profesorado se vea a sí mismo como un trabajador cultural, un trabajador intelectual.

Sin un proyecto cultural emancipador la escuela se verá relegada a una labor de segundo orden tratando de hacer una imposible competencia a las poderosas tecnologías de la información y la comunicación. Un proyecto cultural ha de cumplir la doble función de ser, por un lado una estructura de interpretación de los fenómenos sociales y del conocimiento disperso y fragmentado, contribuyendo a la interpretación global del conjunto de saberes y experiencias sociales. Por otro, el de constituir un instrumento para la acción cultural y política de la propia escuela. Si vamos hacia una sociedad en la que el poder se va a estructurar sobre el control del conocimiento y la información, habría que crear nuevos centros de contrapoder, redes de cultura que actuando localmente respondan a un proyecto que trate de extender el conocimiento, y busquen la creación de una sociedad más justa e igualitaria.

La formación del profesorado aparece como un factor necesario en la consecución de esta utopía en donde también las nuevas tecnologías no sólo pueden proporcionarnos el soporte virtual de nuevos proyectos culturales, sino ser la metáfora misma de la respuesta global. Este proyec-

to cultural supone la posibilidad de hacer frente a la complejidad de los problemas con que se enfrenta la educación. Nace del rechazo a la artificiosa y fragmentaria organización del conocimiento que se imparte en la escuela y de su falta de relevancia. Este es, sin duda, el nudo gordiano del problema al que nos enfrentamos: el profesorado debe tener la oportunidad de construir su identidad profesional en el seno de proyectos culturales de esta naturaleza, lo que implica la posibilidad de socializarse críticamente en contacto con ellas en el propio seno de las instituciones responsables de su formación inicial y permanente.

Esto pone también de relieve la relación entre profesorado y currículum. Su contenido está implícito en los principios que defendemos. La confluencia desde distintas perspectivas en una epistemología de la práctica profesional y la formulación del desarrollo del currículum en los centros como el medio idóneo para lograr el desarrollo profesional, han hecho posible un acceso a la teoría que vincula la formación permanente con el desarrollo del currículum. Esta perspectiva la encontramos en Laurence Stenhouse (1984; 1987), cuando estatuye al profesorado como investigador de su práctica, y en Donald Schön (1987), al conceptualizar al profesorado como profesional práctico reflexivo de su práctica. Las posibilidades que la Reforma ofrece para concretar esta perspectiva en torno a las complejas labores de desarrollo del currículum, llámense Proyecto Curricular de Centro, etc. son evidentes. Una aproximación que vincula formación permanente y desarrollo del currículum en nuestro contexto ha sido alentada, entre otros, por el profesor J. M. Escudero Muñoz⁸. Queda en pie el reto y la necesidad de vincular la formación al

(8) Remitimos al lector a alguno de sus textos: Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997; Escudero Muñoz y López Yáñez, 1991; Escudero Muñoz y González González, 1994.

desarrollo de proyectos de innovación en el centro, al PEC y al PCC, aspecto sustantivo de la formación que tienen que ver con el currículum. La formación permanente del profesorado de Secundaria ha de hacer referencia fundamental a la planificación, desarrollo y evaluación del currículum. Lo que realmente profesionaliza es la práctica reflexiva y la comprensión de esa práctica como un ejercicio profesional. Como hemos criticado en la primera parte, gran parte de la formación que hoy se ofrece al profesorado se centra en aspectos extrínsecos a esa práctica y muchas veces deviene en un estereotipo de lo que debe ser la formación, acentuándose sólo los aspectos credencialistas.

El *tercer principio* que proponemos como inspirador y vertebrador de la formación del profesorado en general y de la formación del profesorado de Secundaria, en particular, hace referencia a que la formación debe sustentarse en profundos valores democráticos y ella misma debe ser un ejercicio de democracia como participación. A pesar de los consensos que suscita este principio, es un valor conflictivo. Democracia y educación encarnan un binomio de larga tradición. Desde el ideal deweyano de democracia como una aspiración moral en el que las escuelas debían ser espacios y formas de vida genuinamente democráticos, hasta el revisionismo de sus presupuestos por la nueva derecha para hacer acopio de argumentos y buscar cierta cobertura ideológica, hay un dilatado proceso de reflexión sobre su significado e implicaciones (F. Beltrán, 1994). Nos interesa sobre todo subrayar la ecuación de quienes asimilan una concepción crítica de la educación con la creación de sociedades democráticas en sentido radical que define la democracia como la finalidad sustancial de la educación, como forma distintiva de vida social. Por ejemplo W.Carr cuando afirma:

Entendida como una forma de investigación moral y reflexiva, la aspiración de una

ciencia de la educación crítica sería la aspiración principal de la educación misma: contribuir al cultivo de aquellas cualidades de mente que fomenten el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas. En la actualidad, la educación y la ciencia de la educación están infectadas por la infatigable extensión de la lógica de la racionalidad instrumental, y la democracia es entendida como un sistema de gerencia política más que como una forma distintiva de vida social. (Carr, 1990, p. 159)

Resulta ilustrativo a estas alturas volver la mirada sobre la propuesta de Kenneth Zeichner (1983), hecha hace más de tres lustros, y comprobar que los modos de clasificación de los modelos de formación del profesorado se diseccionan sobre dos ejes que hacen referencia a la tensión democrática. En el primero de los ejes, que se refiere al currículum de formación del profesorado, la tensión se establece en la forma de aceptación del currículum. En un extremo estaría el currículum que es impuesto a los futuros profesores o a los profesores en servicio y que es recibido por ellos aceptando el contenido de los programas formativos. No hay posibilidades de participación ni de negociación. En el otro extremo estarían los modelos de formación en los que no se predetermina el currículum, sino que se basan en las necesidades de los alumnos, en su capacidad de negociación, de participación y en su capacidad de llegar a acuerdos. El otro eje se refiere al papel de las instituciones sociales (escuela, sistema educativo, sistema social), a la actitud y visión que se transmite durante la formación y si se deben promover acciones para cambiarlas o no. De tal forma que en un extremo se situarían aquellos modelos de formación que presentan la escuela, el sistema educativo y el propio sistema social como estructuras inamovibles destinadas a la continuidad, o por el contrario se transmite la idea de que tanto la escuela, como el sistema social

pueden ser objeto de cambio y transformación. Dentro de estos dos ejes se sitúan los cuatro paradigmas que propone el autor. K. Zeichner entiende también que cualquier plan de formación conlleva una orientación ideológica.

Toda formación del profesorado es una forma de ideología. Cada programa se refiere a la ideología educativa mantenida por un particular formador de profesores o institución de formación de profesorado. No hay nada libre de valor en formación del profesorado así como no hay nada libre de valor en la educación de los niños (K. Zeichner, 1983).

La propuesta de este autor norteamericano, representante de la corriente crítica en el campo de la formación del profesorado, no es más que un ejemplo radical de comprensión de la formación del profesorado como un impulso moral democrático. K. Zeichner, en el citado artículo, entiende que los paradigmas de formación son «una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que conforma prácticas específicas en la formación del profesorado», tiene pues una concepción expansiva de lo que es un paradigma de formación. La formación conecta con otros espacios (¿qué no está conectado en educación?)⁹.

La lucha por la democratización puede ser abordada desde múltiples facetas en la vida del profesorado. Todo el proceso educativo es una permanente invitación a participar en esa lucha que siempre tendrá nuevos escenarios y posibilidades desconocidas. Generar una cultura democrática

no tiene connotaciones épicas o espectaculares. Puede implicar resistir, reconquistar pequeños espacios de participación... La lucha del profesorado por la democracia puede consistir en conseguir, de forma organizada, su participación en la planificación, ejecución y evaluación de las políticas de formación, hasta evitar la pérdida de autonomía de los centros de profesorado. El profesorado ha de oponerse tanto al *desarrollismo curricular*, como al *prescriptivismo organizativo*: subsiste el afán de regular todos y cada uno de los entresijos de la vida de los centros. Condición que el profesorado sobrelleva como una especie de herencia o de maldición al ser hijos de un Estado con un aparato burocrático con tanta tradición hipercentralista e intervencionista. Una lectura de los Reglamentos Orgánicos de Centro, o de las Circulares de principio de curso, nos muestra cómo la normalización inunda los intersticios de la vida escolar. Democratización y autonomía dejan, inmediatamente, de ser entelequias para convertirse en materia de reflexión del profesorado y en la sustancia de muchos proyectos. El déficit democrático —democracia entendida como ética de la participación, como impulso y compromiso moral por la transformación individual y colectiva—, en toda la estructura de formación del profesorado es notorio. El grado de democracia participativa, no se puede medir con un sí o un no, más bien se asemeja a un continuo y se distribuye de forma desigual a lo largo de nuestra sociedad y del sistema educativo. Pero lo que parece evidente es que sin el arraigo de profundas convicciones democráticas del profesorado entraremos desvalidos en un

(9) Las posiciones de K. Zeichner pueden ampliarse en una obra que ha tenido amplia difusión en nuestro país y de la que es coautor junto con D. P. Liston: *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Sus propuestas son conocidas también a través de diversos trabajos: «Dialéctica de la socialización del profesor», «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado», «Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor», «El maestro como profesional reflexivo», «Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar», como puede verse en la bibliografía que se adjunta.

nuevo siglo de profundas diferencias, marcadas entre otros aspectos, por una participación desigual y antidemocrática y la exclusión de grandes sectores de población de los beneficios de la cultura. La educación formal, para muchas personas de nuestro país, sigue siendo la llave de acceso a la cultura hegemónica y a los beneficios asociados a la misma en una sociedad desigual y competitiva, donde se practica ferozmente el darwinismo social, cultural y escolar. Lograr que el profesorado de Secundaria se implique en procesos de participación democrática es una cuestión de supervivencia.

Finalmente, el *cuarto principio* que nos parece relevante en cualquier proyecto de formación, es la dimensión social y comunitaria: la formación permanente del profesorado debe ir encaminada a que *el profesorado se reconozca como sujeto colectivo*, capaz de compartir el conocimiento y capaz de compartir un espacio común de acción social. Reconocerse como sujeto colectivo significa asumir y compartir la conciencia de ciudadanía. Este concepto es a todas luces una expresión política que encierra un imaginario de creencias, supuestos e ilusiones sobre la sociedad en la que queremos vivir. La construcción de la conciencia colectiva de los docentes es un recorrido que difícilmente puede abordarse desde la soledad de las aulas y desde la cultura del individualismo, tan común entre el profesorado de Secundaria. Precisa de la experiencia compartida, del intercambio y apoyo entre unos docentes y otros. Reclamar que la formación del profesorado debe ser un proceso colaborativo, una trayectoria socializada todavía sigue siendo una reivindicación necesaria en estos tiempos de feroz individualismo.

Los enfoques y modelos de formación al uso, con escasas excepciones, han planteado el perfeccionamiento profesional y la innovación pedagógica como un fenómeno que debe ser vivenciado por cada profesor de manera individual¹⁰. Esta concepción formativa es coherente con el paisaje comunitario existente en la mayor parte de las escuelas. Los centros educativos se asemejan más a un bloque de apartamentos individuales y aislados que a una casa común. Describir las relaciones de trabajo entre los profesores de un mismo centro como un proceso de *balcanización* o de «reino de taifas» es una de las metáforas más acertadas de los últimos tiempos. Una política que apueste por una formación crítica del profesorado tiene que tener entre sus metas la superación de esta cultura del individualismo.

LOS MRPS O LA MEMORIA

La historia última de la formación del profesorado en nuestro país está marcada por una experiencia singular. Experiencia que hoy es quizá menos perceptible que hace diez o veinte años, pero necesaria que entonces. Nos referimos a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). No quisiéramos terminar sin aludir a la necesidad de fomentar vías autónomas de formación, como un reto ineludible de una política educativa de formación: los Movimientos de Renovación Pedagógica son un caso paradigmático (J. Martínez, 1989, 1992, 1993; J. Yanes, 1990, 1994, 1996, 1997). Me permitirán la debilidad de hacer una breve mención a su experiencia. Estos colectivos nacen en las distintas regiones y nacionalidad de España en la década de

(10) Los Centros de Profesorado (CEPs), a los que me ha sido imposible aludir con cierta profundidad, han intentado fomentar una cultura no fragmentada ni individualista. De todas formas sobre ellos se ha ejercido una política llena de miedos, ambigüedades y contradicciones. El progresivo desmantelamiento de los Centros de Profesorado, se viene a sumar al conjunto de desatinos en la política de formación, sin que exista una alternativa clara a esas instituciones (R. YUS RAMOS, 1997; J. M^a GOBANTES, 1997).

los setenta impulsados mayoritariamente por grupos de profesores y profesoras de EGB, aunque también participan, en menor medida, profesorado de Enseñanzas Medias, de las Escuelas de Magisterio y de la Universidad. Con posterioridad estos colectivos pasan a denominarse Movimientos de Renovación Pedagógica, constituyendo una original experiencia de autoorganización del propio profesorado. Las Escuelas de Verano (EV) fueron foros de debate, formación y autoformación que impulsaron la creación de proyectos educativos encaminados a la renovación y mejora de la práctica de la enseñanza. Desde sus comienzos hicieron una decidida apuesta por la transformación cualitativa de la educación. Se interesaron por incorporar las corrientes más vigorosas y progresistas de la pedagogía moderna y por rescatar las tradiciones renovadoras sepultadas o silenciadas durante la Dictadura, corrientes que incluyeron en sus cursos y debates. Las EV cuestionaron la menesterosa situación de la enseñanza pública y las funciones sociales que los poderes públicos asignaban al profesorado y a la propia escuela. Su proyecto de transformación cultural fue divulgado bajo la denominación de «Modelo de Escuela Pública». Criticaron el autoritarismo escolar abogando por la participación y la gestión democrática de los centros y del sistema educativo en general. Defendieron una educación activa, que se adaptara al desarrollo psicológico de la infancia y la juventud. Una educación que fuera no-sexista y que estuviera ligada al medio social, geográfico, cultural e histórico en el que vivía el alumnado. Fomentaron, así mismo, una aproximación global al conocimiento, criticando la compartimentación del mismo en asignaturas. Entendieron que todo esto habría que hacerlo desde los centros y las aulas donde el profesorado representaba un papel primordial. Se necesitaban profesores no sólo preparados científica y pedagógicamente, sino que mantuvieran un fuerte compromiso por la

defensa de las personas más desfavorecidas. Entendían la función docente como la de un «activista social» que tuviera una visión crítica y política de la educación. Las EV, siempre combinaron actitudes combativas y lúdicas entendiendo la formación como un proceso de compromiso político y educativo. J. Martínez Bonafé, dice al respecto:

Un MRP no es un colectivo profesionalista con una mirada miope sobre el trabajo en la escuela y con los ojos cerrados a las influencias sociales, políticas y culturales del amplio y complejo sistema social en el que se inscribe la escuela. Un MRP no participa del sospechoso silencio con que se ignora la desigualdad y se enmascara la diferencia cuando un grupo de personas se encuentran en la escuela para socializar y reconstruir las culturas. Y tampoco es cómplice de una concepción del trabajo docente que deja en manos de los lenguajes expertos la dirección del proceso educativo y desplaza el protagonismo del maestro o la maestra a la recepción pasiva y la aplicación técnica –funcionarial y burocrática– de lo que otros han pensado fuera de la escuela. Un MRP se enfrenta a la colonización del trabajo docente, a la división social de ese trabajo, a la separación y el aislamiento como estrategias de poder sobre la configuración de ese trabajo. Lo dejamos claro en el Congreso de Gandía. Un MRP es un movimiento social que, con una perspectiva histórica trata de confluir con otros movimientos sociales en la transformación liberadora de la escuela y de la sociedad. Es también un movimiento independiente de instituciones administrativas u organizaciones políticas y sindicales. Y quiere ser autónomo en la construcción compartida del conocimiento pedagógico y social que permita avanzar hacia un modelo de Escuela Pública, en tanto que proyecto cultural emancipador. (J. Martínez Bonafé, 1993, p. 104)

La construcción de alternativas a la formación del profesorado no debería perder de vista la rica experiencia acumulada por estos colectivos autónomos del profesorado.

* * *

Subsiste el problema de una formación permanente suficientemente atractiva y consistente para el profesorado de Secundaria. Una política que explicita los valores emancipadores y los principios en los que se sustenta. No basta lamentar y constatar el «absentismo formativo» de este profesorado, tratando de culpabilizarlo de su propio infortunio. Tampoco basta achacarlo a que este tipo de profesorado, mayoritario en la ESO, está estigmatizado por la especialización disciplinar¹¹. No parece un problema de fácil solución, sobre todo porque no se han abordado los problemas de raíz. Problemas que conducen a este perfil de educador escasamente profesional, creando una formación inicial *ad hoc* y su o sus correspondientes títulos de Profesorado de Secundaria. Tanto el antiguo CAP, como el actual CCP, no dejan de ser sucedáneos de una verdadera formación inicial para el profesorado de Secundaria. Para muchos colectivos de enseñantes (sindicatos de clase y MRPs) sigue siendo fundamental ligar los aspectos relacionados con la formación, con las condiciones estructurales en las que se desarrollan los programas de formación. No hay formación desvinculada de la estructura del puesto de trabajo.

Hoy la formación permanente ha de asumir la pesada carga de muchos errores, lagunas y tiene, además, que asumir de la compensación de un conjunto de desequilibrios. Una formación que asuma las contradicciones a las que hemos hecho referencia debería diseñar políticas de formación que atraigan la atención y el interés de este profesorado. Debería, así mismo, fomentar aquellas dimensiones re-

lacionadas con el desarrollo del currículum en la práctica e introducir la dimensión teórica y crítica de la formación de la que carece en muchas ocasiones. Es también necesario huir de una cierta mentalidad fatalista con respecto a la dificultad de lograr el interés y motivación del profesorado de Secundaria. Habría quizá que recordar los inicios de la experimentación de la reforma del Bachillerato General del año 1983 y el relativo entusiasmo que despertó entre el profesorado de Enseñanzas Medias, renuente a participar en procesos colaborativos de innovación y formación.

En todo caso, el desarrollo profesional no es una progresión horizontal, sino más bien, una especie de progresión circular alrededor de un centro dinámico y móvil como es la práctica. En manos de los administradores está la planificación de políticas justas y el cuidado y la mejora de instituciones que fomenten un desarrollo profesional en la línea de lo aquí expuesto. El profesorado tampoco puede esperar con los brazos cruzados a que se les «otorgue» un tipo de formación. Deben exigir, mientras construyen sus propias organizaciones, que las autoridades allanen el terreno de las dificultades, se comprometan económicamente y remuevan los obstáculos para que este espacio de la educación no sea un espacio desolado.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, F.: «El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo». *Kikiriki*, 35 (1995), pp. 25-33.
- ASHENDEN, D. BLACKBURN, J., HANNAN B. and WHITE, D.: «Manifiesto para un currículum democrático». En MRP Escola

(11) La introducción del concepto de *área* que suaviza y amplifica teóricamente el de *disciplina*, dentro del conjunto de conocimientos obligatorios que se imparte en la Secundaria, apenas ha tenido incidencia (Yus Ramos, 1995). De igual modo la concepción, más inclusiva, de *ámbito* lingüístico, tecnológico y científico. Como anécdota apunto el sabroso comentario que me hacía un veterano y experimentado profesor de Física de un I. B., en tono jocoso: «¿Para qué vamos a engañarnos?, ciencias y letras, ¡lo de toda la vida!».

- d'Estiu del País Valencià: *Un currículum para una escuela popular*. Valencia: MRP Escola d'Estiu del País Valencià, 1989, pp. 11-27.
- BELTRÁN LLAVADOR, F.: «¿Lee a John Dewey la nueva derecha?». *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 1994, pp. 80-86.
- CASTELLS, M.: «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional». En VV.AA.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós Educador, Barcelona, 1994, pp. 13-53.
- ELLIOTT, J.: «Implicaciones de la investigación en el aula sobre el desarrollo profesional». En J. ELLIOTT, *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990, pp. 191-211.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y LÓPEZ YAÑEZ, J. (Com): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo Ediciones, 1991.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y GONZÁLEZ, M^a T.: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones pedagógicas, 1994.
- ESCUDERO, J. M., BOLÍVAR, A., GONZÁLEZ, M^a T. y MORENO, J. M.: *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE/Horsori, 1997.
- FERRERES PAVÍA, V. S., et al.: *El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona, Oikos-tau, 1997.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores*. Madrid, Morata, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.
- GOBANTES OLLERO, J. M^a: *Los Centros del Profesorado (CEPs): Evaluación y cambio educativo*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna. 1997.
- MARCELO GARCÍA, C.: *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.
- *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, CIDE, 1991.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: «Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política». En J. PANIAGUA y A. SAN MARTÍN (Eds.): *Diez años de educación en España (1978-88)*. Valencia, Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 1989, pp. 337-349.
- «Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español: un esquema de aproximación». En VV.AA. *Crítica de la Pedagogía y pedagogía Crítica*. Valencia, Federación de MRPs del País Valenciano, 1992.
- «Los MRPs y el compromiso con la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (1993), pp. 104-109.
- «El profesorado en el tercer milenio». *Cuadernos de Pedagogía*, 240 (1995), pp. 23-28.
- MASJUAN I CODINA, J. M.: «Actitudes y tipologías [del profesorado de Secundaria]». *Cuadernos de Pedagogía*, 238 (1995), pp. 55-58.
- MORGENSTERN DE FINKEL, S.: «La formación del profesorado en España: una reforma aplazada». En T. POPKEWITZ, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1994, pp. 129-160.
- PUELLES, M. DE; BLAS, P. DE, y PEDRÓ, F.: *Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE/ Horsori, 1996.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: «El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado». En A. VILLA (Coord.). *Perspectivas y problemas de*

- la función docente*. Madrid, Narcea, 1988, pp. 128-148.
- SCHÖN, D. A.: *Educating the Reflective Practitioner*. London, Jossey-Bass Publishers, 1987.
- SEGOVIA PÉREZ, J.: *Investigación educativa y formación del profesorado. Primaria y secundaria*. Madrid, Escuela Española, 1997.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1984.
- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona, Oikos-tau, 1996.
- YANES GONZÁLEZ, J.: «Prácticos, reflexivos, críticos, transformadores y autónomos: Algunas consideraciones sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica y la Formación Permanente del Profesorado» (1990). En *1 Jornadas sobre Formación del Profesorado*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1990.
- «Cambio educativo y comunidades críticas del profesorado: los MRPs en Canarias». En *Jornadas de Innovación Educativa. Ponencias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 1994, pp. 54-70.
- «Algunas especies domésticas del bestiario pedagógico». *La Gaveta*, 2-3 (1996), pp. 11-17.
- *La república del profesorado. Etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, 1997.
- «Espacios del profesorado. Algunos antecedentes». En VV.AA.: *Apuntes para la Historia de la Educación en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, 1997, pp. 141-155.
- YANES GONZÁLEZ, J. y AREA MOREIRA, M.: «El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital». *Píxel*, 10 (1998), pp. 25-36.
- YUS RAMOS, R.: «¿Existe un profesorado para la ESO?». *Cuadernos de Pedagogía*, 238 (1995), pp. 48-54.
- «Claves para un análisis de la evolución del perfeccionamiento del profesorado en España». *Tabor*, 25 (1997), pp. 48-61.
- ZEICHNER, K. M.: «Alternative Paradigms of Teachers Education». *Journal of Teachers Education*, 3, (1983), pp. 3-9.
- «Dialéctica de la socialización del profesor». *Revista de Educación*, 277 (1985), pp. 95-123.
- «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 288 (1987), pp. 161-190.
- «Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor. Tendencias actuales en Estados Unidos». En A. VILLA (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1988, pp. 110-127.
- «El maestro como profesional reflexivo». *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (1993), pp. 44-49.
- «Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar». En VV.AA.: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*. Vol.II. Madrid, Morata/Paideia, 1995, pp. 385-398.
- ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata/Paideia, 1993.