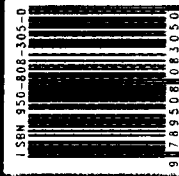


Enseñar o el oficio de aprender es un libro imprescindible para el profesorado que desea mejorar su práctica. La formación se ha realizado frecuentemente a través de la asistencia a cursos, realizada de manera individual por parte de los profesores y profesoras. Al volver al Centro, muchas veces, nada ha cambiado debido a las inercias institucionales, a las dificultades organizativas o a las resistencias de otros profesionales. El autor propone en este libro otro camino que considera más eficaz para alcanzar la mejora institucional a la que ha de tender la formación. Las organizaciones son el contexto del aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad (*Parte primera*) y la reflexión sobre la práctica es la estrategia que permite realizar aprendizajes significativos y aplicables a la acción profesional (*Parte segunda*). Es la escuela como institución la que aprende, es el conjunto de profesores el que reflexiona, es toda la escuela la que mejora como fruto del aprendizaje realizado. Con un lenguaje claro y directo el autor invita a los profesores y profesoras a convertirse en "aprendices crónicos". Y explica cómo pueden hacerlo en el marco de la institución en la que trabajan y en la que crecen como personas y como profesionales.



HomoSapiens
EDICIONES

Enseñar o el oficio de aprender

Organización escolar
y desarrollo profesional

Miguel Ángel
Santos Guerra

HomoSapiens
EDICIONES

895

Enseñar o el oficio de apre

Miguel Ángel Santos Guerra



Enseñar o el oficio de aprender

Organización escolar y desarrollo profesional

Miguel Ángel Santos Guerra



ÍNDICE

Prólogo 7

Santos Guerra, Miguel Ángel
Enseñar o el oficio de aprender : organización escolar y desarrollo profesional.- 1ª. ed. - 2ª. reimp.- Rosario : Homo Sapiens, 2006.
198 p. : 22x15 cm.- (Educación)
ISBN 950-808-305-0
I. Título - 1. Didáctica 2. Formación docente
CDD 370.1

1º edición, 2001
2º reimpresión, 2006

© 2001 · Homo Sapiens Ediciones
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 0341 4406892 / 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 950-808-305-0

Diseño Gráfico: Valeria Gorrin

Esta tirada de 1000 ejemplares se terminó de imprimir en octubre de 2006
en Talleres Gráficos Fervil S.R.L. · Santa Fe 3316 · Tel: 0341 4372505
E-mail: fervil srl@hotmail.com · 2000 Rosario · Santa Fe · Argentina

PRIMERA PARTE

ORGANIZACIÓN ESCOLAR O EL ÁMBITO DEL APRENDIZAJE

CAPÍTULO UNO. El círculo vicioso/virtuoso de la organización educativa ...	13
Referencias bibliográficas	23
CAPÍTULO DOS. Los entresijos de la organización	27
Referencias bibliográficas	38

CAPÍTULO TRES. Organización escolar y calidad de la educación	39
Referencias bibliográficas	57

CAPÍTULO CUATRO. Organizaciones educadoras	59
Referencias bibliográficas	71

CAPÍTULO CINCO. El archipiélago estratégico	73
Referencias bibliográficas	83

CAPÍTULO SEIS. Autonomía de los Centros escolares	85
Referencias bibliográficas	97

SEGUNDA PARTE

DESARROLLO PROFESIONAL O EL OFICIO DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO SIETE. Organización escolar y desarrollo profesional	103
Referencias bibliográficas	111

CAPÍTULO OCHO. Cultura profesional del docente	115
Referencias bibliográficas	129

CAPÍTULO NUEVE. Dinámicas de construcción de proyectos de Centro y desarrollo profesional del profesorado	131
Referencias bibliográficas	147

CAPÍTULO DIEZ. Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas	151
Referencias bibliográficas	163

CAPÍTULO ONCE. La profesionalización docente ante el cambio educativo	167
Referencias bibliográficas	179

CAPÍTULO DOCE. Investigación en el aula y profesionalización docente	183
Referencias bibliográficas	195

PRÓLOGO

La primavera y los cerezos

Tomo de Neruda una hermosa y profunda expresión que él aplica al amor y yo, ahora, a la educación, a los profesores y a las escuelas. Dice Neruda que el amor hace con las personas lo que la primavera hace con los cerezos. Es decir, hace posible que florezcan. La primavera no violenta al árbol, no lo presiona, no lo poda, no lo injerta, no lo obliga, no lo fuerza... Sencillamente, crea las condiciones para que se desarrolle. Ni siquiera podría decirse con rigor que "crea" las condiciones sino que "es", "que constituye en sí misma" la condición.

La metáfora de la primavera da luz a una concepción que concibe el hecho educativo como una fuerza que no sólo tiene en cuenta sino que hace que se desarrolle la naturaleza de las plantas y de los árboles. Es decir, que la primavera no hace que el árbol se convierta en otra cosa, sino que sea él mismo creciendo. Por otra parte, la primavera aparece y transcurre sin brusquedades, de forma paulatina y serena. Permite que el árbol sea él mismo y crezca hasta el límite máximo. Digamos que es la "zona de desarrollo próximo del árbol".

Esta obra que he titulado *Enseñar o el oficio de aprender* lleva por subtítulo *Organización escolar y desarrollo profesional*. La organización de la escuela es precisamente la primavera que permite que los profesores y las profesoras crezcan y florezcan, que se desarrollen profesionalmente. O así debería ser. Digo "debería ser" porque nadie puede garantizar que las cosas sean como es deseable. La escuela puede ser, también, el lugar donde el árbol se atrofie y quede definitivamente seco. Tormentas, sequía, granizo, heladas... En definitiva, unas condiciones adversas con las que resulta difícil (por no decir imposible) que el árbol sobreviva.

El contexto organizativo de la escuela es el ámbito en el que el profesor y la profesora trabajan y se perfeccionan como profesionales. La forma más efectiva de crecimiento es precisamente el desarrollo del currículum concebido, planificado, llevado a cabo y evaluado por la comunidad educativa. A través de la práctica sobre la que se reflexiona de manera rigurosa, colegiada y persistente, el profesor podrá comprender las claves y el significado de su actividad profesional y, de ese modo, establecer las decisiones correspondientes de mejora (SANTOS GUERRA, 2000).

ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO PROFESIONAL

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

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.

a. Desde la certeza a la incertidumbre:

La concepción y el desarrollo del currículum 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 currículum. La práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de ruinas. Y tengo que decir que me preocupa la falta de autocrítica y la cerrazón a las críticas externas que obstruye 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 esta-

do 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.

b. Desde 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 una imprecisión o un error sino en una perversidad. Porque las explicaciones que se den sobre la realidad defenderán posiciones e intereses particulares.

De los mismos hechos se pueden deducir conclusiones contrarias que confirmen nuestros aprioris pedagógicos. 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 interpelean 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.

c. Desde 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 y otros, 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.

d. Desde el 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 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.

e. Desde 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 brindar 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 de sobre su forma de intervenir, será muy difícil que pueda superar sus limitaciones y modificar sus líneas de acción.

f. Del voluntarismo a la institucionalidad

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

EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM 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.

a. 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 irrepetible. Todas las escuelas tienen unas características comunes, pero cada una las encarna de un modo diferente.

b. La práctica profesional del docente está cargada de conflictos 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 la misma.

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 entienden 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...).

c. 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 son seres cambiantes que están movidos 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 si-

no un pensamiento práctico capaz de acomodarse crítica, flexible e inteligentemente a las peculiaridades de cada situación.

"En realidad, el profesora 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; SCHON, 1983, 1987; CARR y KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 1990, 1991).

d. 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 currículum no sólo hay que tener en cuenta a las personas sino que existen leyes, tradiciones, estructuras, presiones, medios. Todo ello está condicionando la práctica.

EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

El currículum 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.

a. 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.

b. El currículum como ámbito de reflexión

Existe 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 agotado 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 responderían 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?

c. 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 atrincheira en su parcela, no dejando posibilidades al encuentro intelectual. Cuando ese modelo está asentado en la organización puede haber pro-

fesores peleándose 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.

d. 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 oprimido?

e. 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERLACK, A. y BERLACK, H. *Dilemmas of Schooling*. Methuen. London. 1981.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Madrid. 1998
- CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la acción en la formación del profesorado*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1988.
- CLARK, M. y PETERSON, L. *Procesos de pensamiento de los docentes*. En WITTRICK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, III*. Profesores y alumnos. Paidós Educador. Barcelona. 1990.
- CONTRERAS DOMINGO, J. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Ed. Akal. Madrid. 1990.
- CONTRERAS DOMINGO, J. *Curriculum como formación*. En ANGULO, F. y BLANCO, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*. Ed. Aljibe. Archidona. 1994.
- COMMON, D. L. *Power: The Missing Concept in de Dominant Model of School Change. En Theory Into Practice*. Vol. 22. Nº 3. 1983.
- DENSMORE, K. *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*. En POPKEWITZ, T.S. (1990): *Formación de profesorado*. Tradición. Teoría. Práctica. Educación. Universitat de Valencia. 1990.
- DOYLE, W. y PONDER, G. A. *The practicality Ethic in Teacher Decision-Making*. En *Interchange*. Vol. 8. Nº 3. 1977-1978.
- ELLIOTT, J. *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*. En GALTON, M. y MOON, B. (Ed.) (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1983.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata. Madrid. 1990.
- ELLIOTT, J. *Actuación profesional y formación del profesorado*. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 191. 1991.
- EISNER, E. *Learning and Teaching the ways of Knowing*. University of Chicago Press. Chicago. 1985.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen*. Ed. Eudema. Madrid. 1990.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización del docente*. Ed. Escuela Española, Madrid. 1988.
- FEIMEM MENSER, S. *Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives*. En HOUSTON: *Handbook of research on teacher education*. McMillan. New York. 1990.
- FERRY, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós Educador. Barcelona. 1991.
- GARCIA GARCIA, E. *Condición social y feminización del profesorado de Educación Básica*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.

- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Ed. Morata. Madrid. 1998.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona. 1990.
- GRIFFIN, G. *Critical Teacher Education*. En HOFFMAN, J. Y EDWARDS, S. (Eds.): *Reality and Reforms in Clinical Teacher Education*. Austin. The Research and Development Center for Teacher Education. Texas. 1982.
- HARTNETT, A. y NAISH, M. *¿Técnicos o bandados sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988
- KIRK, D. *Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy*. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Nº 2. 1986.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *El cambio profesional mediante los materiales*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 189. 1991.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Educació. Universitat de Valencia. 1989.
- MATTINGLY, P. H. *Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado*. En POPKEWITZ, TH. S. (Ed.): *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Educació. Universitat de Valencia. 1990.
- MINGORANCE DÍAZ, P. *Metáfora y pensamiento profesional*. Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla. 1991.
- OLSON, J. K. *Changing Our Ideas about Change*. En Canadian Journal of Education. Vol. 10. Nº 3. 1985.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. *La profesión de maestro*. CIDE. Madrid. 1991.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid. 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata. Madrid. 1998.
- POPKEWITZ, TH. S. *Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.
- POPKEWITZ, TH. S. *Profesionalización y formación del profesorado*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº184. 1990.
- RANJARD, P. *Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes*. En *Revista de Educación*. Enero-abril. 1988
- SANTOS GUERRA, M. A. *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga. 1989.
- SANTOS GUERRA, M. A. *Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado*. En *Investigación en la escuela*. Nº 10. 1990.
- SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid. 1990
- SANTOS GUERRA, M. A. *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos escolares de Centro*. Ed. Escuela Española. Madrid. 1997.
- SANTOS GUERRA, M. A. *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterios del Río de la Plata. Buenos Aires. 1998.
- SCHON, D. *The reflective practitioner*. Temple Smith. London. 1983
- SCHON, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona. 1992.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata. Madrid. 1984.
- STENHOUSE, L. *El profesor como tema de investigación y desarrollo*. *Revista de Educación*, 277, 43-53. 1985.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Ed Morata. Madrid. 1987.
- TENORTH, H.E. *Profesiones y profesionalización. Un nuevo marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.
- VARIOS. *Investigación educativa y apertura curricular*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 205. 1992.
- WARREN, R. *The classroom as a sanctuary for Teachers: Discontinuities in social control*. En *American Anthropologist*, 1-3. 1975.
- YINGER. *Examining thought in action: a theoretical an Methodological critique of research on interactive teaching*. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Nº 3.
- ZEICHNER, K. *Traditions of Reform in U.S. Teacher Education*. En *Journal of Teacher Education*. 1990.

Unidad de Aprendizaje III

**Procesos de interacción
pedagógica en el aula**