

# Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares  
Editor: Sherman Dorn  
College of Education  
University of South Florida

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman  
Arizona State University

Pablo Gentili  
Laboratorio de Políticas Públicas  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 15

Número 19

Septiembre 15, 2007

ISSN 1068–2341

---

## ¿Sirven las Políticas y Prácticas de Formación del Profesorado para Mejorar la Educación? Una Respuesta desde el Análisis de la Construcción Social de la Docencia

Jesús Romero Morante y Alberto Luis Gómez  
Universidad de Cantabria  
España

Citación: Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n19>

### Resumen

Pocas personas negarían que la formación inicial y permanente del profesorado sea un factor crucial para la mejora de la educación. Sin embargo, convendría adoptar cierta reserva ante las respuestas rotundas y poco matizadas al interrogante que preside el título de este artículo. No ya sólo por la ambigüedad de las evidencias disponibles, tanto mayor cuanto más se incurra en la simplificadora tentación de establecer una relación monocausal entre ambas, sino también por la propia complejidad de una pregunta cuyos términos explícitos e implícitos (la “mejora” y sus condiciones, el “objeto” y el “sujeto” de la misma, la orientación conferida a la preparación profesional...) son todos controvertibles. Al igual que lo es, por añadidura, la creencia en la factibilidad de determinar empíricamente el cuerpo de conocimientos, destrezas y compromisos precisados por los maestros para garantizar una enseñanza “eficaz” y exitosa. Dada la naturaleza socio-política de la educación institucionalizada, cualquier proyecto de formación del profesorado estará abierto a

la discusión por referencia a consideraciones supraempíricas y, por ello mismo, sujeto a la exigencia de legitimarse apelando a principios generales. Ahora bien, estos principios o valores se proponen, no se descubren. De ahí lo inevitable de entrar en el terreno del “discurso” que, como se sabe, trata de persuadir mediante argumentos y no mediante predicciones. Por descontado, esto no significa en absoluto reducir el problema a una mera elección doctrinal. Los planes que se arbitren ni pueden ni deberían estar divorciados de los mejores saberes a nuestro alcance. Precisamente por tal motivo, los autores buscarán hacer una modesta aportación a este debate llamando la atención sobre un cuerpo de investigación preocupado por cómo se constituye de facto esta práctica profesional. Un cuerpo de investigación a menudo soslayado dentro de este campo, a pesar de que se nos antoja fundamental a la hora de sopesar las posibilidades y los límites de la formación del profesorado. Su consideración les dará pie a repensar algunos de los retos pendientes, y a revisar bajo su luz las reformas dirigidas a redefinir la profesionalidad docente que parecen imponerse en la actualidad.

**Palabras clave:** formación del profesorado, construcción social de la docencia, culturas e identidades profesionales.

## **Do the Policies and Practices of Teacher Education Serve to Improve Education? A Response Based on the Analysis of the Social Construction of Teaching**

### **Abstract**

Few people would deny that initial and continuing teacher education are crucial factors in the improvement of education. Nevertheless, one must adopt a certain reservation before offering categorical and knee-jerk responses to the question which heads this article. This is not only a result of the ambiguity of the available evidence, so much the worse if one were to succumb to the temptation of establishing monocausal relationships, but also due to the very complexity of a question whose explicit and implicit terms (‘improvement’ and its conditions, the ‘object’ and the ‘subject’ of the same, the approach to professional preparation, etc.) are all debatable. Moreover, there needs to be some caution in examining the belief that it is feasible to determine empirically the body of knowledge, skills and commitments which would be required by teachers in order to guarantee ‘effective’ and successful teaching. Given the socio-political nature of institutionalised education, whatever teacher education project must be open to supra-empirical consideration and, for this reason, should be expected to defend itself in accord with general principles. However, these principles or values are proposed; they are not discovered. It follows, therefore, that one inevitably enters into the world of ‘discourse’, which tries to persuade by means of arguments and not through the proposal of predictions. On the other hand, in no way does this mean that the problem is reduced to a mere doctrinal choice. The arguments presented neither can nor ought to be divorced from the best knowledge available to us. Precisely for this reason, the authors seek to make a modest contribution to this debate, drawing attention to a body of research which focuses on how professional practice is ‘constituted’ de facto. It is a body of research too often passed over within this field, despite the fact that it seems fundamental to us in weighing up the possibilities and limitations of teacher education. Its consideration

will give us cause to rethink some of the immediate challenges, and to revise (in the light of our findings) the reforms presently being imposed in an effort to redefine professionalism in teaching.

**Key words:** teacher education, social construction of teaching, professional cultures and identities.

## Presentación

En el bonito ensayo que abre uno de sus últimos libros, Claudio Magris (2001) reivindica la actitud existencial discernible en el *Diálogo entre un vendedor de calendarios y un transeúnte*, escrito por el poeta italiano Leopardi. Un texto “inexorable en el diagnóstico del mal vivir”, y no obstante impregnado “de un tímido amor a la vida y una hosca espera de la felicidad”, a menudo vana y consciente de serlo, pero capaz en su perseverancia de hacer sentir el dolor y el absurdo con mucha mayor intensidad que el fácil pesimismo catastrófico. Magris percibe en las palabras de su compatriota la mezcla de utopía y desencanto que, a su juicio, necesitamos en estos tiempos que se dicen posmodernos. Utopía y desencanto que no deben contraponerse, sino sostenerse y corregirse mutuamente. La utopía ha de corregir la proclividad del desencanto a la deriva nihilista y/o a la absolutización del presente, a ese rendirse a las cosas tal como son y no luchar por las cosas tal como debieran ser. El desencanto ha de corregir la propensión de la utopía a confundir los sueños con la realidad, y la peligrosidad de quienes pretenden imponer los suyos por cualquier medio a los demás. Para salvar de la perversión los ideales de justicia encarnados por la utopía, el desencanto debería liberarla de cualquier idolatría mítica y totalizadora, en aras, precisamente, de proporcionar más consistencia a esos ideales, y más paciencia y tesón para perseguirlos, a sabiendas de que nunca se alcanzarán de un modo definitivo. “El mundo—escribe nuestro autor—no puede ser redimido de una vez para siempre y cada generación tiene que empujar, como Sísifo, su propia piedra, para evitar que ésta se le eche encima aplastándole” (p. 11).

Más allá del adorno literario, esta invocación nos ha parecido oportuna, pues permite adivinar al lector o lectora, siquiera de manera intuitiva, cuál será a la postre el aliento de nuestra respuesta al interrogante inserto en el título de este artículo. Un interrogante que, como argumentara Merchán (2005a), dista mucho de ser retórico. Ciertamente podría considerarse ocioso a la vista del lugar común en que se ha convertido afirmar la relación existente entre la formación del profesorado y la mejora de la enseñanza. Sin embargo, comienzan a acumularse investigaciones según las cuales la incidencia real de la formación llevada a cabo resulta con frecuencia bastante lábil (Bullough, 2000; Feiman-Nemser, 2001). No sorprende, entonces, escuchar voces más cautelosas (Terhart, 1987). Incluso entre quienes esgrimen evidencias empíricas demostrativas de que la cualificación docente sería un factor crucial a la hora de entender las diferencias en el logro estudiantil, se oyen algunas (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Brouwer & Korthagen, 2005) tachando de ingenua la confianza en que una mejor preparación de los maestros pueda, por sí misma, “regenerar” la educación, en ausencia de otras reformas profundas en la organización escolar. Si se nos pide desvelar desde un inicio nuestra posición a este respecto, estaríamos tentados de traducir la insinuación anterior en esta breve sentencia: atribuimos potencialmente a la formación del profesorado un poder, irrenunciable aunque limitado. Ahora bien, este fugaz avance de la “tesis” por motivos de estrategia expositiva no debería llevar a equívocos. No hemos llegado a ella por mera simpatía doctrinal y/o conveniencia, sino a través del proceso de razonamiento que se intentará recrear en los párrafos siguientes. En efecto, convendría no plantear este dilema como un asunto de fe o descreimiento, sino en clave analítica, a fin de inferir las oportunas implicaciones. Lo cual conlleva, de entrada, reconocer la complejidad de una pregunta cuyos términos son todos

controvertibles. Es decir, parece difícil aquilatar las eventuales respuestas sin someter a revisión sus presuposiciones acerca de la “mejora” y sus condiciones, acerca del “objeto” y el “sujeto” de la misma, o acerca de la orientación conferida a la capacitación para el magisterio. Dada la enorme enjundia de estos temas, aquí nos contentaremos con posar la mirada en uno que se nos antoja básico: a nuestro juicio, no cabe una contestación tentativa adecuada sin examinar *cómo se constituye de facto esta práctica profesional y cuál es el papel que juega el conocimiento en dicho proceso*. La advertencia sobraría, por obvia, si diésemos menos cosas por sentadas. Desde luego—valga la queja aún vigente de Cuban (1993)—, no lo propicia el hecho de que las disciplinas pedagógicas se hayan preocupado mucho más por definir cómo deberían enseñar los maestros que por explicar cómo se configura su actuación. Cuando esta exploración seguramente ayudaría a discernir con mayor perspicacia el lugar que ocupa la formación dentro de ese devenir estructurante. Y, por ende, sus posibilidades y sus límites.

## Elementos para una Radiografía de la Práctica Docente

La crisis del optimismo prescriptivo sobrevenida ya a finales de los 60 en varios países occidentales—a raíz de la débil repercusión alcanzada por muchas reformas e innovaciones impuestas de arriba abajo, a la manera técnico-burocrática—condujo progresivamente a tomar conciencia de que las directrices, guías o ideas disponibles para encarar la instrucción, el currículum y la organización escolar no se proyectaban sobre una masa inerte. Lejos de ser usuarios pasivos, los destinatarios de proyectos y propuestas los pasaban por el filtro de su interpretación y valoración. En unos casos los adoptaban, acomodándolos a su quehacer de acuerdo con pautas variopintas, no siempre en sintonía con la inspiración primigenia de los promotores. En otros, sencillamente los eludían o rechazaban. Se revelaba, en suma, que su puesta en obra exigía, como condición necesaria, la comprensión—y disposición—de los agentes involucrados. Tal constatación suscitó un interés académico genuino por la “práctica”, por las creencias y actitudes de los profesores, por su dominio de la materia impartida y de la programación, sus expectativas, criterios de decisión, hábitos y usanzas, esperanzas y miedos, etc. No obstante, una buena porción de los estudios realizados ha compartido una premisa endeble: la de la presunta unidad entre la forma y el sentido de la acción<sup>1</sup>. En otras palabras, el comportamiento de un docente sería la plasmación de sus nociones, sentimientos e inclinaciones. De tal suerte que podríamos desentrañar el desempeño de su oficio por la vía de retratar su pensamiento, su autoimagen, sus motivaciones y el saber hacer proporcionado por su experiencia personal.

Las indagaciones de este género han tenido la gran virtud de recuperar la figura del maestro como sujeto activo del currículum y la vida escolar (amén de mostrar la evanescencia de los planes de mejora sin desarrollo ni compromiso profesional). Pero adolecen de una descripción deficiente de su “acción”. Permítasenos utilizar como argumento de autoridad a Giddens (1995) para llamar la atención sobre una de sus fallas más profundas. Las personas somos en verdad seres activos, reflexivos e intencionales, pero sería incorrecto equiparar exclusivamente nuestra *agencia* u *obrar* con intervenciones conscientes dirigidas a un fin, con actos de los cuales pueda decirse que teníamos la intención de conducirnos así. Las acciones humanas se ven sorprendidas de continuo por consecuencias inadvertidas, no buscadas, que pueden enredarnos involuntariamente en la

---

<sup>1</sup> Nos referimos principalmente al enfoque volcado en el “pensamiento del profesor” (*teacher thinking*). Tras las críticas recibidas, tal enfoque tiende en la actualidad a subsumirse dentro de otros modelos más englobadores, como los consagrados al “conocimiento” o a la “identidad” profesionales, pero en nuestra opinión no todos sus cultivadores han conseguido escapar de aquella premisa.

reproducción de ciertas dinámicas sociales. Esto se debe, al menos en parte, a que el conocimiento de los actores acerca de las circunstancias que les rodean siempre es, dentro de fronteras variables, limitado; al igual que lo es, también en grado muy desigual, su poder para incidir sobre esas circunstancias. Cabría añadir, en consonancia con el citado sociólogo británico, que ese entendimiento no adquiere por entero un estilo proposicional ni discursivo. En una medida importante se nutre de una aprehensión tácita de los procedimientos rutinarios para participar en las actividades colectivas en que nos vemos implicados y resolver, según convenciones, las situaciones cotidianas. Y, como señaló con agudeza Young (1988, p. 40), “los hábitos no son elegidos normalmente de manera deliberada”. Su protagonismo en nuestra vida es un indicio de que nos constituimos como agentes en los mismos escenarios en que nos desenvolvemos día a día, y esos escenarios (incluido, por descontado, el escolar) están estructurados por pautas institucionalizadas de comportamiento históricamente creadas y recreadas. De ahí las insuficiencias de cualquier encaramiento puramente mentalista, y de ese idealismo individualista que enfatiza el poder de las ideas para dirigir la acción, olvidando: 1) que las circunstancias de la acción—por ejemplo, y en lo que nos atañe, las condiciones cambiantes de la escolarización; la dirección de las distintas políticas gubernamentales, no únicamente la educativa; la salud de lo público frente a la lógica del mercado; la atenuación o acentuación de las líneas de diferenciación y segmentación inter e intra centros; las definiciones sociales dominantes del conocimiento valioso y legítimo; la relajación o intensificación del control sobre el currículum; la capacidad de movilización, en esta sociedad corporatizada (Giner & Pérez Yruela, 2003), de las distintas visiones de la “buena educación”; los intereses gremiales; el ambiente organizativo y laboral en los colegios e institutos; los recursos disponibles, etc.—amplían o estrechan el margen de maniobra; y 2) que la acción y las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas, preformando y confinando nuestro entendimiento de las dinámicas concurrentes y de lo que es factible hacer. La práctica de un enseñante no es sólo el producto de su “mundo interior” y su experiencia idiosincrásica, sino además una *construcción social, histórica y política*: construimos nuestra práctica tanto como la práctica es construida por el marco en el que opera.

Este planteamiento no supone negar la diversidad de praxis docentes. Ni las imaginamos reductibles a una quimérica quintaesencia, ni pretendemos elevar una descripción empírica concreta a la dignidad de arquetipo universal válido para cualquier tiempo y lugar. Después de todo, en este apartado no perseguimos una caracterización “sustantiva”. Lo que estamos intentando es una aproximación a las “potencialidades constitutivas” de esa praxis, susceptibles de adoptar distintas manifestaciones, a partir de las inferencias que hemos podido extraer de la literatura europea, norteamericana e iberoamericana consultada. Desde tal perspectiva, creemos que para comprender adecuadamente el ejercicio de esta profesión se debería, cuando menos:

Primero, *ponerlo en conexión con las reglas, a menudo no escritas, que gobiernan la “cultura escolar” en general, y las “subculturas de asignatura” en particular*. Los centros y las aulas no son en absoluto un recipiente vacío, límpidamente relleno desde el exterior, a poca credibilidad que se otorgue a los análisis sociohistóricos y culturales del sistema educativo y del currículum<sup>2</sup>. A lo largo de su

---

<sup>2</sup> Como miembros de la Federación *Icaria* (Fedicaria) queremos destacar las contribuciones en dicho ámbito surgidas dentro de esta plataforma en España. Baste recordar el hito que supuso en nuestro país la publicación de las indagaciones de Raimundo Cuesta (1997) sobre la sociogénesis de la Historia como asignatura escolar, apoyadas en la potente herramienta heurística del “código disciplinar”. O el rico debate sobre el significado de la escolaridad universal y obligatoria que ha reabierto su último libro (Cuesta, 2005). O la disección de las prácticas escolares acometida por Javier Merchán (2005b), probatoria de la incidencia que poseen la mercantilización del conocimiento—y su consiguiente sumisión al omnipresente examen—o el control de las conductas discentes en el proceso que acaba conformando el currículum finalmente ofrecido a los alumnos. O las pesquisas de Julio Mateos y Juan Mainer, centradas respectivamente en la genealogía del

desarrollo histórico, la ordenación institucional o “gramática básica” (Tyack & Cuban, 2001) de este espacio específico de socialización—inexplicable al margen de las funciones reales que ha venido cumpliendo y de los mecanismos de control y clasificación soterrados en él—se ha envuelto y a la par sustentado en un manto de ritos, mitos, esquemas de percepción y actuación, categorías, distinciones, normas y rutinas que confieren un sentido a las tareas diarias, fijan los sobrentendidos que los actores reconocen y prevén tácitamente en sus interacciones (aunque no sean compartidos por todos), proporcionan anclajes a quienes se incorporan y estrategias para cumplir las obligaciones esperadas, etc. (Viñao, 2002). A mayor abundamiento, sobre ese sustrato común ha ido creciendo, dentro de cada asignatura, un conjunto más singularizado de prácticas, presuposiciones y expectativas, vertebrado en *subculturas* o *códigos*, que dibujan los contornos selectivos de lo que cabe concebir como un contenido de enseñanza, una gestión de la clase o un estilo pedagógico posibles y razonables, y que actúan como catalizadores de esa curiosa alquimia recontextualizadora que transforma las ciencias referenciales en un conocimiento *sui géneris* para uso escolar. En ambos niveles hablamos de procesos de larga duración, acompasados por la crisis y mutación de algunos rasgos, y la conversión de otros en tradición duradera. Como indican Tyack & Tobin (1994, p. 454), una vasta fracción de esa tradición ha llegado a establecerse con tal firmeza que es admitida generalmente como el retrato obvio de lo que la escuela y el currículum son, de manera que no precisa ser sopesada consciente y sagazmente para operar con desenvoltura a través de las rutinas y convenciones acostumbradas, que, entre otras cosas, aportan cierta estabilidad y seguridad a los partícipes. Ahí radica, precisamente, su fortaleza como principio generador y articulador de las prácticas y subjetividades de los agentes, amén de su resistencia frente a los desafíos reformistas. Llegados a este punto, conviene reparar en algo importante: aunque dichas tradiciones anteceden y sobrepasan a los profesores individuales, es a través de su acción como aquellas se reproducen o modifican. Por lo tanto, para penetrar en la textura de esa acción es menester escudriñar el aprendizaje profesional de los maestros y los distintos mecanismos formales e informales de su socialización en la cultura escolar y las subculturas de asignatura.

Segundo, *examinar el papel que juega la formación del profesorado en ese proceso de socialización*. En este oficio, el noviciado no es un camino transparente que pueda reducirse a la adquisición de una competencia laboral, primeramente en una carrera universitaria y, más tarde, sobre el terreno. A diferencia de lo que ocurre en otras ocupaciones, el proceso de convertirse en profesor empieza muchísimo antes de que los postulantes se matriculen en alguna titulación reglada de formación inicial. Dada la naturaleza de la educación, quizá arranca en la más tierna infancia. Y de un modo más palmario con la escolarización, mediante ese “aprendizaje por observación” de la actividad diaria de sus maestros, sobre el cual llamó la atención Dan Lortie (1975). Este hecho tiene su trascendencia. Como es obvio, las historias personales poseen un grado de variabilidad importante. No obstante, la investigación pionera de Lortie y las emprendidas con posterioridad (véase la revisión de Bullough, 2000) han detectado algunas tendencias repetidas, sintetizadas a continuación.

Cuando los estudiantes llegan a la universidad arrastran consigo un bagaje acopiado durante las miles de horas pasadas en un aula. Ese período tan dilatado e intenso les ha reportado un “conocimiento práctico”, imágenes y creencias acerca de qué se espera de un alumno, acerca de las asignaturas escolares... y acerca de la tarea de enseñar. Una tarea de enseñar que, lógicamente, han vivido desde su lado del pupitre, mientras suelen quedar fuera de su vista muchas decisiones,

---

“código” rector de la pedagogía del entorno, y en la cimentación de una tradición discursiva y un campo profesional de expertos alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales. O los estudios sociogenéticos de los arriba firmantes sobre distintas asignaturas del área social (véase <http://www.ub.es/geocrit/b3w-711.htm>), etc. Las referencias de estos y otros trabajos pueden consultarse en la página web de la federación ([http://www.fedecaria.org/otras\\_public.html](http://www.fedecaria.org/otras_public.html)).

dilemas, problemas e incertidumbres subyacentes. A consecuencia de lo cual, ese aprendizaje por observación tiende a reforzar, por ejemplo, la idea de que impartir una materia consiste en explicar o mostrar un temario que sencillamente está ahí, dado y configurado de antemano, tan “natural” como la parcelación disciplinar. Y a alimentar concepciones intuitivas de la enseñanza basadas preferentemente en la personalidad del docente (más o menos afectuosa, cordial o tolerante). Según parece, la formación inicial apenas logra socavar las asunciones más “somatizadas”, remedo—siquiera parcial o deformado—de la capa de significados sedimentada en los cimientos de esta institución. Sólo las asunciones más superficiales cambian con facilidad. Doquiera se tomen las muestras, un porcentaje elevado de egresados considera que los profesores universitarios son “demasiado teóricos”. La reprobación no alude tanto a la densidad intelectual de sus clases como a su alejamiento del modelo de necesidades prácticas que dan por sentado, al idealismo escasamente cabal en que incurrirían, o a la prédica de elevadas metas sin facilitar estrategias para alcanzarlas. No es de extrañar el frecuente desapego por buena parte de los contenidos recibidos. Ni el que tantos diplomados en magisterio coincidan en señalar el *prácticum*—no importa su brevedad y aleatoriedad—como el momento más útil en su preparación: aun si lo caprichoso del sistema de asignación de tutores les deparó eventualmente algún disgusto, al menos “se dieron un baño de realidad”. De este modo se va recreando el mito de que la experiencia hace al profesor y se expresa a sí misma. En algunos casos pueden toparse en el *prácticum* con alternativas exitosas que suponen un acicate para la reconversión cognitiva. En otros, por el contrario, ven ejemplificado un tipo de enseñanza disconforme con el que se intenta promover en la facultad, y que acaso corrobora sus creencias íntimas. Pero incluso si ese tipo de enseñanza entra en conflicto con su visión, el deseo de integrarse en el colegio, de ser aceptado como docente por los niños y los colegas, y el hecho de que su nota dependa también del tutor, provocan en bastantes neófitos una sensación de vulnerabilidad y un conservadurismo poco proclive a asumir riesgos y a desbordar la función encomendada. Es muy probable que las contrariedades sobrevenidas al adoptar el rol de maestro (a la hora de asegurar el control de la clase, intentar que sus pupilos aprendan algo, etc.) les enfrenten a los límites de su sapiencia y pongan en un brete sus concepciones. Sin embargo, la cierta artificialidad del trance (“no he actuado como lo haría si la clase fuese mía”) permite a muchos sobrellevar dudas y contradicciones sin cuestionarse en profundidad, ni perder el optimismo en sus habilidades.

Otra peculiaridad de este oficio estriba en que los profesores noveles, tan pronto llegan a su primer destino, son lanzados a la piscina con las mismas responsabilidades que los profesores experimentados, cuando no se les encarga los grupos más “difíciles”. En tal tesitura, no son pocos los que sufren—en los términos de Simon Veenman—un “shock de transición” que torna muy visibles las grietas de su pericia, sus eventuales aprietos para anticipar “problemas de orden”, para combinar la instrucción con la dirección del aula o para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Así, entre los principiantes, el entusiasmo de unos confluye con la deflación de los buenos e innovadores propósitos en otros. En las investigaciones disponibles, una porción notable de entrevistados describe sus primeros años de docencia como aquellos en los que aprendieron por ensayo—error (y tomando selectivamente en préstamo algunos “trucos” de los compañeros) lo que “funcionaba”, lo que “era realista hacer”. No es aventurado entrever tras “lo que funciona” o “es realista” el eco de las circunstancias concurrentes y, asimismo, de los modos “convencionales” de pensar y hacer. Ni conjeturar alguna de las causas de la irrelevancia atribuida a tantas actividades de formación permanente. En su jerarquía particular, muchos mencionan la experiencia personal y el intercambio informal con los colegas como el principal motor de su desarrollo profesional.

El relato esbozado no es el único que puede rastrearse. La socialización docente, lejos de unívoca, engloba rutas divergentes. Pero no todas tienen la misma presencia. La reiteración con que se sigue la trazada arriba ofrece pistas preciosas para vislumbrar cómo se interiorizan algunos vectores de la cultura escolar, y cómo se incorporan a los sujetos—si se consiente la paráfrasis de

Bourdieu—en la forma de *disposiciones* personales. A pesar de la educación profesional formal. Aunque también a su través, pues, como discutiremos más adelante, ésta ha de cargar con su cuota de responsabilidad. Nada desdeñable, por cierto.

Tercero, *someter esta práctica profesional a un análisis político*. Los mecanismos modeladores de las subjetividades y de control interno de las conductas, siendo ciertamente decisivos, no son en absoluto los únicos que condicionan las posibilidades de actuación, por más que se los entienda como trasuntos de unas relaciones de poder. Después de todo, la equiparación estrecha de la “gramática de la instrucción”, de los “códigos pedagógicos” o de las “identidades docentes” con la noción heurística de una “construcción cultural” puede dejar en penumbra claves fundamentales. Elementos de esa “gramática” hoy naturalizados, en su momento fueron introducidos por reformas. Sus componentes, afirman Tyack & Tobin (1994, p. 476), “no son creaciones atemporales grabadas en piedra. Son el producto histórico de grupos particulares, con valores e intereses particulares, en coyunturas particulares, y por lo tanto *políticos* en origen”. De igual manera, el currículum y las disciplinas escolares constituyen un terreno altamente movedizo, contestado y fragmentado, en el cual “los actores implicados despliegan un abanico de recursos materiales e ideológicos cuando persiguen sus intereses individuales y colectivos” (Goodson, 1998, p. 231). Por su parte, las “identidades” se construyen dentro de comunidades de discurso, pero unas y otras están ancladas en esos contextos, y como ellos mudan<sup>3</sup>. Por tanto, la ineludible preocupación por los procesos de enculturación debe completarse con otras miradas, a varios niveles.

De un lado, y sobre el trasfondo de los movimientos más amplios de reestructuración socio-institucional, el *macronivel* de los tornadizos arbitrios gubernativos, cada vez más dependientes de coordenadas globales, que establecen o reordenan el campo de juego hasta el punto de convertir la escuela en “uno de los espacios sociales más circunscritos históricamente” (Goodson, 1997, p. 150). De otro lado, el *mesonivel* concerniente a la dinámica de las “profesiones”. La clásica interpretación funcionalista—que las contempla como actividades de servicio definidas por una competencia

---

<sup>3</sup> Raymond Williams, un ilustre progenitor de los estudios culturales, juzgaba tan simplificador tomar la cultura cual mero subproducto del ambiente socioeconómico y político, como imaginar que el patrón de significados y valores que enmarca la vida de las personas es autónomo y evoluciona de acuerdo con su propia lógica irreductible (Williams, 2003, p. 121). Traemos a colación esta cita porque algunas radiografías de la cultura escolar y de las identidades docentes se nos antojan excesivamente autorreferenciales. Sirvan como oportuno botón de muestra las teorías—de vocación normativa—sobre el ciclo de vida profesional de los maestros, que pautan su carrera en una secuencia de fases paradigmáticas: una inicial de supervivencia y descubrimiento; otra de estabilización; una posterior de experimentación y diversificación (la más sensible a la innovación); a continuación, entre los 35 y 50 años, sobrevendría un momento de crisis y re-evaluación personal; tras la cual, hacia los 45 o 50 años, se entraría en una etapa de serenidad y distanciamiento en las relaciones; que deviene en otra de conservadurismo y quejas antes de la jubilación (Huberman, Thompson & Weiland, 2000). Sin negarles su mérito, estas teorías tienden a abstraer las diferencias de escenario y las transformaciones de los marcos socio-institucionales a lo largo del tiempo, minusvalorando el modo en que esas transformaciones “moldean a diferentes velocidades la definición de los puestos de trabajo docente, los rasgos identitarios de las profesoras y profesores y, en último extremo, su propia imagen, su subjetividad, el modo en que se ven a sí mismos impulsados a actuar en ciertas formas a la vez que impedidos o limitados para hacerlo en otras” (Beltrán, 2005, p. 83). El mismo Huberman encontró que en las cohortes incorporadas más recientemente a las plantillas suizas, los colegas más conservadores resultan ser con frecuencia los más jóvenes. Es muy revelador comparar sus actitudes con el sentimiento de misión educativa que animaba a muchos de los enseñantes británicos que comenzaron su vida laboral en el período de entreguerras (véase Cunningham & Gardner, 2004). Al igual que repasar las conclusiones de un informe para la Fundación Spencer—sobre el cual se informa en Goodson (2005)—, relativas a las cambiantes concepciones del *yo profesional* en Estados Unidos y Canadá desde los años 60-70 hasta la actualidad.



técnico-cognitiva especializada en un determinado dominio, y por una ética neutral volcada en la satisfacción o bienestar de la clientela—olvida cómo van entretejiendo el saber y el poder en su ambivalente pugna por un reconocimiento, status, recompensas o privilegios (Pereyra, 1988; Real, 2002; Fernández Enguita, 2005). El recordatorio es válido para las profesiones liberales y para las burocráticas, a despecho de sus notorias disimilitudes. Claro está que las asimetrías inherentes a la división del trabajo y al grado dispar de control estatal reparten muy desigualmente la capacidad de interlocución, negociación e influencia. La segmentación es tanto horizontal como vertical. En el primer sentido, y dentro del sistema de ocupaciones, las vinculadas a la educación quedan por lo general apartadas de cualquier posición eminente. Baste reparar en la consideración “relativa” que merece la formación inicial del profesorado en la universidad, o el oficio de enseñar en la sociedad actual. No nos referimos sólo a su “prestigio” sino también a la “autoridad” reconocida. La que los docentes pudieran disfrutar en el pasado como “custodios de la cultura” se ha ido desinflando a medida que se democratizaba el acceso al conocimiento: los padres son ahora más diversos y muchos poseen credenciales académicas iguales o superiores (Fernández Enguita, 2001). Añádase a ello la proliferación de mensajes sobre la educación de los hijos y el consiguiente engrosamiento discursivo del sentido común paterno. En cuanto a la segmentación vertical, piénsese en las aspiraciones de quienes se han escudado en la Academia para reivindicarse como “expertos” frente a las tareas “aplicadas” del maestro, o en las distinciones imperantes entre quienes ejercen en secundaria y en primaria. Por último, tendríamos el *micronivel* de las disensiones axiológicas y de las disputas más prosaicas que dividen a las plantillas de los centros. La resolución de estos conflictos abre o cierra puertas, afecta al equilibrio de fuerzas existente dentro de unas subculturas de asignatura no monolíticas, etc.

### La “Estructura de Posibilidades” de la Formación del Profesorado

Si formalizamos un tanto lo escrito en el apartado anterior, quizá pudiera decirse que la acción de un profesor se inscribe en un “medio” vertebrado por las mismas dimensiones estructurales genéricas entreveradas en cualquier otro escenario social: un determinado ordenamiento institucional, una regulación normativa y un orden simbólico (Giddens, 1995)<sup>4</sup>. Todas esas dimensiones estructurales *habilitan su obrar*, desde el momento en que desbrozan un campo de actuación, lo legitiman, y facilitan a los participantes instrumentos intersubjetivos de significación para el registro reflexivo de su actividad. Y todas esas dimensiones *simultáneamente lo constriñen*. Los aspectos constrictivos de la primera se manifiestan como acceso desigual a los recursos materiales y de poder. Los de la segunda, como opciones vedadas o desincentivadas. Y los de la tercera, como acceso asimétrico al conocimiento y/o como ideología que conecta un significado con la justificación de intereses sectoriales, con vistas a enturbiar la comprensión de las condiciones de la acción y, por ende, de su hipotética modificación. Por supuesto, la peculiar combinación de oportunidades y restricciones no puede elucidarse de espaldas a la coyuntura histórica concreta y a las posiciones sociales de los agentes implicados (lo que es coercitivo para unos grupos, faculta a otros). No obstante, se impone algo evidente: cualquier proyecto de mejora que pretenda descansar en el puro ímpetu de la predicación racional quedará irremisiblemente atrapado en lo que Bourdieu llamaría una “ilusión escolástica”. *De donde se infiere que la eventual incidencia de la formación del profesorado*

---

<sup>4</sup> Podrá apreciarse alguna sintonía con el meritorio esquema interpretativo planteado por Martínez Bonafé (1995, 1999) para diseccionar la conformación del trabajo en la enseñanza.

en la determinación de sus desempeños es, por fuerza, restringida<sup>5</sup>. Motivo por el cual no puede valorarse en términos de “todo”. Pero tampoco de “nada”. Según la argumentación precedente, los obstáculos que frenan nuestra agencia serían el poder limitado, la legitimidad limitada y la racionalidad limitada. Contra los dos primeros poco puede hacer directamente la educación profesional. Por contra, sí puede hacer algo en el tercer ámbito. Lo hace, de facto, aunque no siempre en la dirección deseable. Vayamos poco a poco.

Las propiedades “estructurales” son el medio de la acción humana, y ésta a su vez el medio de dichas propiedades, habida cuenta que no se reproducen (ni se transforman) solas. En esta dialéctica recursiva, el entendimiento—expreso y tácito—que tenemos las personas acerca de las condiciones contextuales y, en especial, las condiciones de nuestros propios actos, no es un mero epifenómeno, sino algo consustancial a dichos actos. En otras palabras, la cultura escolar que enmarca la socialización docente no es un simple reflejo de otra cosa. Hondamente estructurada, también estructura, pues genera maneras de pensar, ver y actuar. Las creencias, categorías y distinciones relativas al conocimiento, la propia asignatura, el rendimiento académico, la inteligencia y la “diversidad” de los alumnos, la gestión de tiempos y espacios, el orden disciplinario, etc., incorporadas al discurrir diario de las clases, contienen en sí mismas un filtro selectivo (Popkewitz, 1998) que pone fronteras a lo percibido como realizable, coadyuvando a retener inercialmente los resultados de la acción dentro del perímetro de las funciones sociales latentes, alguna quizá impugnable. De este modo, y aun sin pretenderlo, los quehaceres cotidianos quedan profundamente entrelazados con la duración institucional. Ahora bien, su repetición, que tiende a imponerse como dato empírico, no es una necesidad lógica. Pese a que con frecuencia no somos conscientes de todas las consecuencias de nuestro obrar, tenemos abierta la posibilidad de analizar nuestra contribución a las circunstancias, enriquecer reflexivamente nuestra conciencia poniendo en cuestión lo que dábamos por sentado, e intentar reconducir nuestra práctica de acuerdo con tales ideas, clavando alguna cuña, por minúscula que sea, en los ciclos de reproducción no intencional de las dinámicas que nos envuelven. Distintas experiencias de socialización alternativa y de aprendizaje pueden propiciarlo. Ahí radica potencialmente el valor de la formación del profesorado.

El siguiente peldaño es mover la pregunta de si sirve o no del terreno abstracto al terreno de lo que realmente tenemos. Esto es, ¿hasta qué punto la *vigente* educación profesional, inicial y permanente, sienta bases sólidas? ¿hasta qué punto desmenuza los códigos pedagógicos de las asignaturas y la gramática escolar subyacente para dejar al descubierto sus entrañas sociales? ¿los nuevos lemas y lenguajes que aireamos en la universidad o en los centros de profesores apuntan en verdad contra su núcleo? ¿o se superponen a él? ¿o resbalan por su superficie sin acertar a impregnarla? Seguramente la variabilidad entre países aconseja no abusar de las generalizaciones infundadas. Pero si alguien se formula esos interrogantes en España, es probable que no se abandone a la complacencia. Aunque apenas nos detendremos aquí en el tema, la explicación no es ajena al hecho de que la práctica en esas instancias está sujeta a factores bastante similares a los que operan en colegios e institutos. Unos de índole macro. Baste evocar las graves carencias heredadas de una formación inicial todavía aferrada entre nosotros a “un modelo semiprofesionalizado y académicamente empobrecido para los profesores de infantil y primaria, y a un modelo academicista

---

<sup>5</sup> Conviene subrayarlo, porque abunda la retórica abonada a una perspectiva engañosa. La extendida visión de que las reformas acaban siendo lo que los docentes deciden inviste a éstos con una autonomía enorme para crear y alterar a voluntad su praxis. En nombre de su indudable protagonismo y del papel en verdad crucial de su preparación, se incurre en un voluntarismo ingenuo y poco realista, que además torna muy complicado explicar las barreras objetivas y subjetivas interpuestas ante la innovación, a no ser en clave de insuficiencias personales. Se está así a un paso de trocar la figura del maestro como demiurgo por la de culpable supremo de las ocasionales derrotas.

insuficientemente dotado del bagaje profesional pertinente, para los profesores de secundaria” (Montero, 2004, p. 161; 2006, p. 169). Estas lagunas, agravadas por la deficiente relación entre los centros universitarios y los escolares, repercuten visiblemente en la configuración identitaria de los colectivos docentes, tal como ha recalcado con tino Bolívar (2006). Por lo demás, este es un espacio conflictivo, al proyectarse sobre él las batallas por la escuela y el currículum. Con un lenguaje llano, Imbernón (2004, p. 156) aseveraba que “una buena formación siempre comporta cierta reivindicación”, que acaso choca de frente con el sesgo de las políticas en vigor y con la tendencia a subordinar las redes de formación permanente a las prioridades coyunturales marcadas por la Administración de turno. Excusa decir que las Facultades por las que pasan los futuros enseñantes cobijan también intereses corporativos y tensiones micropolíticas. Los egoísmos gremiales, las complicidades espurias y los cabildeos tienen una responsabilidad capital en alguno de los vicios que nos aquejan. Verbigracia, la consideración cautiva que las disciplinas científicas suelen tener de la escuela como salida para sus licenciados, en pro de la “posición de mercado” de sus respectivas carreras. O la fragmentación de los planes de Magisterio en una miríada de asignaturas aisladas e inconexas, sin una coherencia global edificada sobre la discusión abierta de algún concepto de profesionalidad. Por añadidura, incluso las Facultades de Educación están asimismo entretejidas por diversas culturas instructivas, no todas ejemplares. Hace años, Leming (1992) utilizó metafóricamente la tesis de C. P. Snow acerca de la escisión entre las “dos culturas” (científica y literaria) en el mundo occidental para destacar la “brecha ideológica” existente en Estados Unidos entre los maestros de estudios sociales y los didactas del ramo que les prepararon en la universidad, mucho más afectos a un ideario educativo progresista. Sin embargo, semejante afirmación precisaría de muchos matices, pues poco antes Banks y Parker (1990) habían llegado a la conclusión de que el equivalente a nuestros cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales promovía un espíritu mucho más acomodaticio que crítico, de la mano de un *academic staff* que a menudo resultaba ser un mal modelo del mismo decálogo que predicaba. A lo que parece, algunos de estos impedimentos no son exclusivos de una sola área geográfica.

En suma, la capacidad de incidencia no se ve recortada únicamente por limitaciones exógenas inevitables. Adolecemos de miserias endógenas que no cabe tachar indiscriminadamente de ineluctables. La formación del profesorado goza de un amplio margen de mejora. Sería muy pretencioso por nuestra parte redactar un listado de requisitos: son muchas las teclas a tocar y, como argumentara Rozada (1997) en su magnífico manual o se insistiera hace escasas fechas en Cochran-Smith & Zeichner (2005), no valen los atajos ni las soluciones simples. Nos conformaremos, a modo de recapitulación, con llamar la atención sobre algunas de las dificultades que deberían afrontarse inexcusablemente.

La primera dificultad se desprende de lo discutido hasta el momento. A poco que se recapacite se advertirá que el problema de la formación del profesorado no es sólo el de acercar a sus destinatarios a un pensamiento teórico-práctico epistemológicamente superior. *Ese problema—del todo fundamental y apremiante—se subsume en uno mayor de socialización y contra-socialización, contextualmente delimitado.* Hoy, en general, se admite que el proceso de convertirse en profesor empieza bastante antes de que el neófito llegue a la universidad. Lo que no está tan claro es qué hacer con semejante descubrimiento. Algunos formadores sensibilizados se han esforzado por: a) incitar a los maestros postulantes o en ejercicio a la observación interior de sus propios actos o estados de conciencia, con vistas a explicitar sus “teorías tácitas”; y b) inducir un conflicto cognitivo mediante el contraste de dicho “modelo didáctico íntimo” con formulaciones discrepantes. Merced a esa confrontación se espera que vayan depurando sus esquemas de significado, en aras de una elección progresivamente más racional de los principios y procedimientos de actuación.

Esta suerte de terapia es, desde luego, bastante más encomiable que la reincidente cosificación del saber o la ficción de su immaculada aplicabilidad tecnológica. Pero no resuelve de

manera convincente dos cuestiones. De entrada, parece presuponer que la conciencia es transparente para sí misma. Sin embargo, la autocomprensión del individuo sólo puede acontecer a través de categorías lingüísticas “públicas”, toda vez que la subjetividad dimana de la intersubjetividad, y no al contrario. La descripción fenoménica que emerge de la sola mirada hacia dentro de uno propende a axiomatizar el “régimen de verdad” en que estamos instalados a consecuencia de los procesos de enculturación vividos. Aunque nos acerque a lo real, en tanto en cuanto confiere un sentido a nuestra experiencia, una rememoración privada tal no basta para desvelar sus raíces sociales. Como alega Bourdieu (1999),

... sólo la ilusión de la omnipotencia del pensamiento puede hacer creer que la duda más radical tenga la virtud de dejar en suspenso los presupuestos, relacionados con nuestras diferentes filiaciones, pertenencias, implicaciones, que influyen en nuestros pensamientos. Lo inconsciente es la historia: la historia colectiva, que ha producido nuestras categorías de pensamiento, y la historia individual, por medio de la cual nos han sido inculcadas (p. 23).

De ahí que se nos antoje complicado alcanzar ese tipo de distanciamiento que ayuda a “desfamiliarizar” la experiencia sin objetivar e historizar nuestra propia socialización en los entresijos de la cultura escolar y las subculturas de asignatura.

Esto nos lleva a la segunda cuestión. La esperanza en promover la reforma de “la mente y el cuerpo” mediante el mero contraste con otras pedagogías sobrevalora el poder autoindicativo de las ideas y pasa por alto un escollo serio. Recurramos de nuevo a Bourdieu. Si no proporcionamos a la razón instrumentos que la ilustren sobre las condiciones estructurales de la actividad pensante—si no explicamos sociogenéticamente por qué el “sentido común” nos dicta lo que nos dicta acerca de la escuela, el oficio de maestro, el currículum, la infancia y el alumnado, etc.<sup>6</sup>—la dejamos baja de defensas ante la presión de las inercias institucionales. En ausencia de alguna luz sobre las restricciones de toda índole presentes en los centros, que permita calibrar mejor las trabas al cambio—además de vislumbrar resquicios u oportunidades para fomentarlo—, los planes innovadores corren grave riesgo de crisis vocacional frente a las ideologías corporativas preponderantes, que al menos en parte son “funcionales”. Las invitaciones al voluntarismo suelen ser presa fácil de las rutinas arraigadas, con lo cual acaban reafirmando a los novicios y oficiantes del gremio en la extendida opinión de la irrelevancia utópica de la “teoría”. Podrá comprenderse, entonces, la querencia de la Federación *Icaria* (véase la nota 2) por la mirada genealógica como fundamento imprescindible de una didáctica crítica.

Avancemos otro paso. Si aspiramos a la mejora, el propósito de la formación debería ser dilatar racionalmente, no sólo nuestro *sentido de la realidad* (la capacidad de explicar por qué las cosas son como son, y por qué acostumbramos a contemplarlas como lo hacemos), sino también nuestro *sentido de la posibilidad*<sup>7</sup> (la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo y, llegado el caso, desear que lo fuesen)<sup>8</sup>, por la vía de examinar, discutir con celo y (re)construir planteamientos y prácticas alternativos a los habituales, sometiendo a escrutinio su mérito, relevancia, consistencia,

<sup>6</sup> Véase el discurso hilado en Romero & Luis (2003) y Romero & Luis (2005).

<sup>7</sup> Hemos tomado estas bellas locuciones de la magna e inconclusa novela *El hombre sin atributos*, escrita por Robert Musil entre 1930 y la fecha de su fallecimiento en 1942.

<sup>8</sup> En el n° 9 de *Con-Ciencia Social*, nuestros compañeros Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente ubicaban el hogar de la didáctica crítica precisamente en la intersección de la necesidad y el deseo (véase Cuesta et al., 2005).

factibilidad y sus eventuales secuelas<sup>9</sup>. No basta con movilizar el deseo (de una enseñanza más genuinamente emancipadora, inclusiva y democrática): hay que educarlo, pues sin sabiduría se vuelve con celeridad arbitrario. Ahora bien, esa educación del deseo se topa con *otra dificultad, que no es intelectual sino que nace de la resistencia de la voluntad*. En efecto, adentrarse por esta senda, tan imprescindible como delicada, supone interpelar a lo que Raymond Williams denominaba la “estructura del sentimiento” (Mateos, 2001). Como es normal en una sociedad pluralista, en esa “estructura del sentimiento” se dan cita sensibilidades encontradas, entre otras causas porque la naturaleza de la enseñanza hace muy difícil separar el *yo* de la imagen profesional. No es de extrañar que los docentes, al igual que sus pupilos, sean “diversos”. Los hay que mantienen una identificación positiva con aspectos esenciales del sistema educativo presente. Los hay que carecen de ese vínculo, o lo han perdido, pero se adaptan para sobrevivir. Los hay que rechazan los arreglos organizativos y curriculares impuestos, y luchan activamente por establecer otros. Hay quienes no quieren que suceda nada fuera de lo ordinario, a fin de que se les deje en paz, etc. Tal diversidad forzosamente repercute en la “pre-disposición” hacia un enfoque formativo u otro. Es menester, por tanto, una dosis de cautela y de humildad. Ampliar el sentido de lo posible no garantiza por sí mismo la germinación de un “ansia” innovadora. Pero al menos avala con energía la exigencia de defender las “tradiciones” de cada cual de un modo no tradicional, esto es, no por repetición compulsiva o en clave de sus rituales internos, sino justificándose por referencia a otros usos y discursos educativos.

La última dificultad a la que haremos alusión se condensa en esta sentencia de Habermas (1990): *el conocimiento no cumple el mismo papel en la ilustración de las personas que en la organización de su actuación*. No estamos sugiriendo, nada más lejos de nuestro ánimo, que sea imposible enriquecer teóricamente la práctica. Al contrario, en todas las sociedades—y con una intensidad inusitada en las modernas—se han revisado las costumbres colectivas a la luz del saber disponible sobre ellas. Lo que ocurre es que ningún saber le evita a la acción el riesgo y la incertidumbre. Por bien diseñado que esté un plan, cuando las ideas se introducen en la práctica pueden generar consecuencias perseguidas intencionalmente, pero también consecuencias no buscadas e incluso contraproducentes. Ello sería debido, por un lado, a la “penetración parcial” que tenemos de las circunstancias. La realidad, ha escrito Popkewitz (1988, p. 227), nunca se agota por muchos predicados que se le atribuyan, entre otras razones porque la incorporación de tales predicados a la acción contribuye al carácter inestable de esa realidad<sup>10</sup>. Y, por otro lado, a los desiguales recursos de poder y autoridad que somos capaces de movilizar para incidir en los contextos institucionales de la actividad. Las intenciones chocan a menudo con obstáculos que desbordan lo pedagógico y que sólo pueden encararse en la insegura esfera de la negociación política. El primer motivo nos recuerda que la formación es un proceso siempre inacabado, y que sería harto deseable una mayor coordinación entre la inicial y la permanente. El segundo, que muchas reformas han fracasado por circunscribir su empuje a los muros del colegio y no entablar alianzas sociales más amplias en favor de las transformaciones anheladas. Luego, en interés de la mejora, la formación debería cultivar asimismo la sabiduría estratégica que se precisa en el espacio cívico, y que va implícita en cualquier definición medianamente coherente de una “profesionalidad democrática”. Después de todo, este ideal de profesionalidad—distanciado tanto de la sumisión pasiva al control estatal o a la disciplina de mercado como de la autorregulación asociada al conservadurismo de ciertos gremios (véase Whitty,

<sup>9</sup> En este punto habrían de confluír los cursos universitarios y el *prácticum*. La duración de este último se puede debatir, pero la principal penuria tiene que ver con la falta de integración de ambos tipos de experiencias formativas en el marco de proyectos de trabajo mancomunados y “virtuosos” (como los apuntados en García Pérez, 2006).

<sup>10</sup> En Romero (2001, pp. 215-218) hemos discutido este tema con mayor amplitud. La lectura de Rozada (2006) proveerá de argumentos adicionales.

2000, pp. 94-96)—implica un compromiso con lo público y una mayor apertura al *conjunto* de la sociedad, especialmente a los grupos peor tratados hasta la fecha por el sistema escolar, dentro de un empeño por involucrar a la enseñanza en los esfuerzos más generales encaminados a—valga la expresión de Giddens (2000, p. 88)—“democratizar la democracia”.

## Las Vigentes Políticas de Formación Inicial del Profesorado y la Redefinición en Curso de la Profesionalidad Docente

En el año 2000, Furlong, Barton, Miles, Whiting y Whitty publicaron las conclusiones de dos proyectos de investigación consecutivos, sufragados por el *Economic and Social Research Council* británico, sobre las serias modificaciones introducidas en la formación inicial del profesorado inglés y galés durante las décadas de 1980 y 1990. A pesar del “dramatismo” de esos cambios, indisociable de las peculiares tribulaciones vividas en Inglaterra, los autores no dejaron de advertir que muchos países del orbe desarrollado estaban enmendando igualmente la preparación profesional para la docencia. Es más, la detección de ciertas similitudes les llevó a valorar lo acontecido como síntoma de un fenómeno transnacional—no único ni unívoco—antes que como simple excepcionalidad (Furlong et al., 2000, p. 163). En efecto, basta echar un vistazo al *World Yearbook of Education* editado por Thomas (2002) para vislumbrar también en este campo los ecos de la creciente “superposición de destinos” en un mundo globalizado cada vez más interdependiente, amén del ascendiente alcanzado por la agenda de algunos organismos multilaterales. A nuestro juicio, ese es asimismo el telón de fondo de las mudanzas en ciernes en España, forzadas a la postre por la reforma de las titulaciones universitarias en respuesta a la creación, antes de 2010, de un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES)<sup>11</sup>; pues cuando se escudriña, por debajo de esa aparente relación de causa-efecto, la orientación sustantiva que se está instilando en este singular proyecto paneuropeo, terminan por desvelarse filiaciones programáticas evocadoras de tendencias que lo anteceden y sobrepasan<sup>12</sup>.

En los apartados anteriores hemos hecho abstracción de dicha efervescencia con el objetivo de ofrecer a la consideración ajena algunas reflexiones “de fondo”, no circunscritas a la lógica política actual. Ahora bien, ¿pueden aportar algo estas reflexiones al corriente debate sobre las reformas en marcha? Probar por extenso su pertinencia en el momento presente nos exigiría diseccionar tales medidas con una mínima minuciosidad y de manera contextualizada, habida cuenta que la existencia de dilemas comunes no anula la incidencia de las especificidades propias de cada estado o región, tal como remacha el prefacio del citado *World Yearbook of Education*. Y desentrañar las múltiples interacciones entre lo global y lo local sobrepasa nuestras posibilidades. Más modestamente, procuraremos patentizar la oportunidad de aquella disertación contemplando a través de ese prisma tan sólo un par de asuntos controvertibles que—en mayor o menor grado, con una modulación u otra, de modo efectivo o como probabilidad de futuro—han ido traspasando fronteras, a menudo tras los pasos de los países anglosajones encabezados por Estados Unidos y el Reino Unido.

---

<sup>11</sup> Como es notorio, las universidades europeas están inmersas en un proceso de convergencia cuyo arranque oficial fue la *Declaración de Bolonia* firmada en 1999. Con el fin de armonizar la diversidad de situaciones nacionales dentro de un marco más compatible y comparable, que facilite la homologación mutua de las credenciales, la movilidad y los intercambios, se implantará una misma arquitectura para las titulaciones (articulada en “grados” y “postgrados”) y un mismo sistema de medición de créditos (el *European Credit Transfer System*).

<sup>12</sup> Así lo hemos argüido en Romero (2005) y en Romero & Luis (2006).

El primer asunto al que prestaremos atención alude a las justificaciones generales. Como los discursos se difunden con relativa rapidez, no es infrecuente encontrarse por doquier—incluso en el circuito académico—con tópicos compartidos que explican y/o legitiman las políticas emprendidas o anunciadas en nombre de la renovada preocupación de las administraciones educativas por “controlar la calidad” del colectivo docente, y consecuentemente su formación, en aras de asegurar el incremento de los aprendizajes discentes, de conformidad con las indagaciones y evidencias disponibles. Es difícil objetar algo cuando los actos del drama se presentan de esta manera. Pero convendría no contentarnos con una pintura tan candorosa, al menos por los siguientes motivos. De entrada, tal insistencia en los “niveles” y en los “resultados” de los alumnos, aun si se reviste de un lenguaje beligerante contra la exclusión, tiende a soslayar “sorprendentemente” el molesto escollo del “currículum oculto”. Lejos de estar alentando una revisión en profundidad de la naturaleza selectiva y las funciones sociales del conocimiento escolar, el movimiento de los “estándares” connota usualmente una óptica productivista—acentuada por “el creciente impacto normativo de las evaluaciones internacionales” (Rychen-Salganik, 2003, p. 5)—que, más allá de la reiterada retórica oficial en favor de la utilidad de los saberes y el desenvolvimiento de competencias clave transferibles, suele ocultar a su vez una intensificación del control simbólico y la restauración de un rancio y esencializado canon curricular<sup>13</sup>. Si, por añadidura, como ha ocurrido ya en el área anglosajona (véase Whitty, Power & Halpin, 1999; Whitty, 2000), se vincula el rendimiento con una exigencia de responsabilidades concentrada en el profesorado, el peligro mistificador se agrava: los colegios e institutos juegan o pueden jugar un papel destacado, pero ese dato no diluye la importancia de la desventaja estructural en la desigual distribución del éxito y el fracaso escolar.

En suma, cualquier análisis de los vigentes cambios en la formación de los maestros perderá perspectiva si los desliga de la reestructuración de los sistemas educativos públicos impulsada inicialmente, a partir de los años 80, por la “modernización conservadora” triunfante en los países centrales del hemisferio rico. Y continuada, ciertamente con otros énfasis, por algunos gobiernos más cercanos al ideario de la “tercera vía”, en su afán por “actualizar” los principios de la socialdemocracia, sintonizarlos mejor con los valores de mercado y ajustarlos a los “imperativos” de la mundialización competitiva de las economías<sup>14</sup>.

El segundo asunto del que hablaremos aquí es una prolongación del primero y se recorta sobre idéntico trasfondo. El mencionado interés por reglamentar la “calidad docente” no es meramente declarativo. En varias latitudes está materializándose en el establecimiento o discusión de algún tipo de estándares acreditativos. En España, el tema de moda es la redefinición de los perfiles profesionales en términos de “competencias”. No en vano las conferencias interministeriales europeas encargadas de dirigir la gestación del EEES han asumido por emulación este enfoque

---

<sup>13</sup> En Franklin & Johnson (2006) y Lawton (2005) se hallará un estudio de esta deriva en Estados Unidos e Inglaterra, respectivamente. Sus pesquisas pueden contrastarse con los ensayos sobre 28 naciones incluidos en el *International Handbook of Curriculum Research* editado por William F. Pinar (2003). Para acercarse a los últimos derroteros del currículo español, guiados por una brújula análoga a la esbozada, remitimos a los sucesivos editoriales de la revista *Con-Ciencia Social*.

<sup>14</sup> Debido a la hegemonía de la versión neoliberal de la globalización, han ganado progresivamente terreno las políticas económicas de oferta, incluyendo cada vez más entre ellas a la educativa: puesto que los Estados carecen de poder individual para contrarrestar, y de voluntad colectiva para regular, los flujos transfronterizos, en su defecto se inclinan por ayudar a sus ciudadanos a no quedar relegados en este escenario (Held & McGrew, 2003, p. 110). De un lado, proporcionándoles una base cultural para enfrentar los desafíos de una competencia exacerbada y de la mayor movilidad del capital industrial y financiero. De otro lado, enviando señales a los mercados sobre el nivel de instrucción de sus poblaciones. De ahí el imparable avance de las evaluaciones internacionales arriba indicado, singularmente del proyecto PISA de la OCDE.

como principal seña de identidad curricular para las titulaciones universitarias en camino. No extrañará a nadie que nos detengamos en él.

Tras las disputas habidas en las últimas dos décadas acerca de la dinámica de la ciencia en la nueva sociedad *performativa*, cuyas prioridades han desplazado del primer plano el contexto académico en beneficio del contexto de aplicación (Pereyra, 2005), se ha querido condensar en la voz “competencia” el conjunto de recursos intelectuales, destrezas, actitudes, etc. que un individuo moviliza para responder con éxito a una situación real. Esto es, su capacidad de poner adecuadamente el pensamiento en obra. Amparándose en estas premisas, algunos autores han visto en su aprendizaje la manera de pertrechar a los enseñantes para integrar la teoría y la práctica en una relación más plena (Perrenoud, 2004). Dado el persistente desencuentro entre ambas, esta presunta “solución” merece una consideración cuidadosa.

Obviamente, el significante “competencia” admite una pluralidad de cargas semánticas. Por tal razón, y mientras no entremos en disquisiciones de trazo fino, la idea de formar un “profesional competente” puede aceptarse, sin grandes recelos, como máxima. Pero como el sentido de las palabras no es independiente de las prácticas sociales de significación, al pronunciarnos sobre los posibles atributos de ésta no deberíamos hacer caso omiso de las actuaciones que han logrado encumbrarla. Y cualquiera que indague sobre el particular no tardará en descubrir que la eclosión actual de tal vocablo dista mucho de ser fortuita o neutra. No lo es, sirva el botón de muestra, su habitual reducción a un formato mensurable (“resultados evaluables”), tan agradecido para esa lógica *performativa* que compele a rendir cuentas.

En nuestro ámbito, la noción de una capacitación magisterial basada en competencias se retrotrae a la investigación norteamericana sobre la eficacia docente enraizada en la psicología conductista, que venía a identificar la enseñanza con una colección de habilidades prestas para ser objetivadas y entrenadas. Ahora, sin embargo, el referente es más bien el lenguaje de la gestión empresarial de los recursos humanos, por lo común receptivo a las fórmulas organizativas postfordistas. Es de justicia conceder que esta sensibilidad emergente marca distancias con aquel tecnicismo poco refinado. Si se nos consiente la licencia expresiva, en su “variante postfordista” el concepto “competencia” apela al bagaje cognitivo, volitivo, emocional, ético y social que es menester activar para resolver tareas y problemas complejos. No persigue asegurar tan sólo la adquisición de un cuerpo de conocimientos o el dominio de unas destrezas instrumentales, sino también el desenvolvimiento de capacidades de superior rango (aprender a aprender a lo largo de la vida laboral, obrar con inventiva e iniciativa, tomar decisiones, solventar dificultades, etc.) y otras de índole interpersonal (trabajar en equipo, negociar los conflictos, apreciar positivamente la diversidad sociocultural, etc.). No restaremos un ápice de valor a estas cruciales aristas. No obstante, semejante equiparación de la enseñanza con un proceso de solución de problemas, por más que abjure del tecnicismo estrecho, tiende a olvidar que la educación no es “problemática” únicamente en el sentido de originar problemas prácticos demandadores de soluciones prácticas. Lo es en especial porque las funciones reales que cumple, las relaciones sociales que crea y recrea, o la cultura que produce y reproduce no siempre son genuinamente educativas, equitativas ni democráticas.

Conviene resaltar la aseveración anterior, porque este clima discursivo ha sido aprovechado para redefinir el oficio docente, y el “espacio” que corresponde a su ejercicio, mediante la delimitación canónica de su saber profesional. Una propuesta notable y paradigmática la podemos encontrar en el reciente volumen colectivo *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able To Do*, patrocinado por la *National Academy of Education* norteamericana. En sus páginas, Bransford, Darling-Hammond & LePage (2005, pp. 10-11) nos ofrecen un marco para ordenar sistemáticamente los conocimientos, destrezas y disposiciones que cualquier maestro debería adquirir para ser eficaz. En concreto, los agrupan en tres grandes géneros:



Primero, un conocimiento de los alumnos y de cómo aprenden y se desarrollan en contextos sociales.

Segundo, una comprensión de los contenidos y los fines del currículum, a la luz de los múltiples propósitos de la educación en una sociedad democrática cambiante. Con una “pequeña” salvedad: puesto que los estándares nacionales, estatales y locales ya han fijado directrices sobre qué enseñar y por qué,

... la discusión de tales estándares y áreas de contenido queda fuera del alcance de este libro (...) Nuestro foco estará en lo que necesitan saber los profesores eficaces para interpretarlos, secuenciar su enseñanza, crear planes de aprendizaje significativo y adaptarlos a sus alumnos (pp. 34-35).

Tercero, un entendimiento de la enseñanza, que conllevaría cultivar un “conocimiento pedagógico” de las disciplinas impartidas, así como la capacidad de asistir a alumnos diversos, evaluar sus avances y gestionar las actividades del aula en beneficio de un trabajo estimulante y productivo (pp. 35-36).

Las recomendaciones de este informe no dejan de ser enjundiosas y relevantes. Lo llamativo son sus lagunas. Cuatro décadas de investigación sobre los enmarañados y conflictivos procesos de control, clasificación y diferenciación que operan soterradamente a través de las escuelas, a través de sus currícula y a través de las clases, parecen haber caído en saco roto. Los autores citados afirman pretender unos maestros elevados a la categoría de “expertos adaptativos” (p. 3). Ese es, precisamente, el perímetro que dibujan las competencias. Éstas serían aquello por lo cual el sujeto se vuelve útil para el funcionamiento expedito de una organización que, sin embargo, se naturaliza, en tanto que su dinámica institucional y sus funciones se dan por sentadas o decididas<sup>15</sup>. Mas no se puede predicar una escuela inclusiva sin desenterrar las líneas de exclusión que la atraviesan. No se puede predicar una educación para la democracia sin revisar de raíz la cultura transmitida y el papel que cumplimos como agentes suyos, etc. Según dijimos en otro epígrafe, el “sentido de la posibilidad” de los futuros profesores debería reposar en un afilado “sentido de la realidad”, so pena de empujarles al mero voluntarismo o de encerrar su teoría y su práctica dentro de un círculo de corto radio. Quizá dentro de ese círculo, la competencia ganada alimente una identidad de nuevo cuño que les permita ser creativa y flexiblemente eficientes. Quizá dentro de ese círculo sean capaces de integrar pensamiento y acción, pese a que la flamante apuesta cierra los ojos a la peculiar textura de la socialización profesional y a las implicaciones que se derivan de la “doble hermenéutica” del conocimiento: nos estamos refiriendo al hecho de que el sujeto forme parte de la realidad a conocer y sobre la cual actuar, y al hecho de que esa “realidad” no reaccione pasivamente cuando se introducen nuevas ideas en la práctica. Pero el campo de juego que se les asigna deja traslucir una profesionalidad racionalmente mutilada<sup>16</sup>.

En un breve opúsculo dedicado a la globalización, el filósofo alemán Rüdiger Safranski (2004, p. 7) distinguía entre “inteligencia” y “sabiduría”. La inteligencia surge allí donde se arbitran medios para alcanzar unos fines. La sabiduría, allí donde se toma distancia para sopesar conjuntamente los medios y los fines, de tal suerte que el saber no sólo acompaña a la voluntad sino

---

<sup>15</sup> En una dirección similar apuntan las críticas lanzadas en Inglaterra por Colin Richards (2002)—a la sazón presidente de la *National Primary Teacher Education Conference* y de la *Association for the Study of Primary Education*—contra la lista revisada de estándares para la obtención del título de maestro decretada en 2002 por el *Department for Education and Skills*. Críticas extensivas a las listas precedentes de 1992-93 y 1997, más “mezquinas” en su opinión.

<sup>16</sup> Véase cómo examina Martínez Bonafé (2004) las presuposiciones ontológicas, gnoseológicas y pragmáticas injertadas en el código lingüístico de las “competencias”.

que la produce. A la vista de lo discutido, cabría sospechar que la naciente ortodoxia glosada contribuirá, en el mejor de los casos, a formar docentes más inteligentes, pero no más sabios.

## Referencias

- Banks, J. A. & Parker, W. C. (1990). Social Studies Teacher Education. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators* (pp. 674-686). New York: MacMillan.
- Beltrán Llavador, F. (2005). La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. En M. Fernández Enguita & M. Gutiérrez Sastre (Coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 83-104). Madrid, España: Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 123-154). Barcelona, España: Octaedro.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas* (T. Kauf, Trad.). Barcelona, España: Anagrama (edición original francesa, 1997).
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass (Sponsored by the National Academy of Education).
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-222.
- Bullough, R. V., Jr. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores, Vol. I. La profesión de enseñar* (J. Bayo Margalef, Trad.) (pp. 99-165). Barcelona, España: Paidós (edición original en inglés, 1997).
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. [Véase una síntesis en Cochran-Smith, M., Zeichner, K. & Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, 87-116].
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990* (2a. ed.). New York: Teachers College Press (1a. ed., 1984).
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, España: Octaedro.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. & Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
- Cunningham, P. & Gardner, P. (2004). *Becoming Teachers. Texts and Testimonies, 1907-1950*. London, Great Britain: Woburn Press.
- Darling-Hammond, L.; Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass (Sponsored by the National Academy of Education).
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 3-56.

- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, España: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. En M. Fernández Enguita & M. Gutiérrez Sastre (Coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 13-33). Madrid, España: Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- Franklin, B. M. & Johnson, C. C. (2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-29. Recuperado el 16 de marzo de 2007, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART1.pdf>
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition. Reforming professionalism?* Buckingham, Great Britain: Open University Press.
- García Pérez, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 269-309). Barcelona, España: Octaedro.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (J. L. Etcheverry, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu (edición original inglesa, 1984).
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas* (P. Cifuentes, Trad.). Madrid, España: Taurus (edición original inglesa, 1999).
- Giner, S. & Pérez Yruela, M. (2003). De la sociedad masa a la sociedad corporativa. En S. Giner (Coord.), *Teoría sociológica moderna* (pp. 513-526). Barcelona, España: Ariel.
- Goodson, I. F. (1997). The Life and Work of Teachers. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching, Vol. I* (pp. 135-152). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Goodson, I. F. (1998). Patterns of Curriculum Change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change, Vol. I* (pp. 231-241). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Goodson, I. F. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics. Selected works*. London/New York: Routledge.
- Habermas, J. (1990). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social* (S. Más Torres & C. Moyá Espí, Trad.). Madrid, España: Tecnos (edición original alemana, 1963; traducción española a partir de la edición revisada y ampliada de 1971).
- Held, D. & McGrew, A. (2003). *Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial* (A. de Francisco, Trad.). Barcelona, España: Paidós (edición original en inglés, 2002).
- Huberman, M., Thompson, C. L. & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores, Vol. I. La profesión de enseñar* (J. Bayo Margalef, Trad.) (pp. 19-98). Barcelona, España: Paidós (edición original en inglés, 1997).
- Imbernón, F. (2004). La profesionalidad docente, hoy y mañana. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno & P. Murillo Estepa (Eds.), *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas* (pp. 147-157). Sevilla, España: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Lawton, D. (2005). *Education and Labour Party ideologies, 1900-2001 and beyond*. London, Great Britain: Routledge-Falmer.
- Leming, J. S. (1992). Ideological perspectives within the social studies profession: an empirical examination of the "two cultures" thesis. *Theory and Research in Social Education*, XX (3), 293-312.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad* (J. A. González, Trad.). Barcelona, España: Anagrama (edición original en italiano, 1999).
- Martínez Bonafé, J. (1995). La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica. En VV.AA., *Volver a pensar la educación, Vol. II. Prácticas y discursos educativos* (pp. 312-338). Madrid, España: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.
- Mateos, J. (2001). La formación crítica del profesorado en el espacio fedecariano. El caso de Fedecaria-Salamanca. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales* (pp. 61-80). Sevilla, España: Díada.
- Merchán, F. J. (2005a). Crítica de la Didáctica: conocimiento, formación del profesorado y mejora de la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 55, 29-40.
- Merchán, F. J. (2005b). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Montero, M<sup>a</sup> L. (2004). La formación del profesorado: de hoy para mañana. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno & P. Murillo Estepa (Eds.), *Actas del Octavo Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas* (pp. 158-170). Sevilla, España: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Montero, M<sup>a</sup> L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J. M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 155-194). Barcelona, España: Octaedro.
- Pereyra, M. A. (1988). El profesionalismo a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 12-16.
- Pereyra, M. A. (2005). La reestructuración de los sistemas educativos europeos: el profesorado ante la problemática de las competencias. Ponencia presentada en el seminario *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. Santander, España: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 22 a 26 de agosto. Grabación de la intervención recuperada el 6 de diciembre de 2006, de [http://www.campusred.net/mediateca/indice\\_2\\_1202.html](http://www.campusred.net/mediateca/indice_2_1202.html).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje* (J. Andreu, Trad.). Barcelona, España: Graó (edición original en francés, 1999).
- Pinar, W. F. (Ed.) (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual* (A. Ballesteros, Trad.). Madrid, España: Mondadori (edición original en inglés, 1984).
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente* (J. M. Pomares, Trad.). Barcelona, España: Pomares-Corredor (edición original en inglés, 1998).
- Real, M. A. (2002). El estudio de las profesiones en la sociedad contemporánea: revisión de las teorías y hallazgos. En M. A. Real, *Sociología de la profesión de graduado social* (pp. 16-55). Tesis doctoral no publicada, Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Richards, C. (2002). Preparing to become a primary school teacher: changing the standard? En N. Simco & T. Wilson (Eds.), *Primary Initial Teacher Training and Education: Revised Standards, Bright Future?* (pp. 1-6). Exeter, Great Britain: Learning Matters.
- Romero, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid, España: Akal.

- Romero, J. (2005). El impacto de las políticas neoconservadoras y neoliberales en la formación inicial del profesorado. El caso británico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 4, 81-92.
- Romero, J. & Luis, A. (2003). La Historia del Currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la Historia de la Educación y una Didáctica crítica de las Ciencias Sociales. En A. Jiménez Eguizábal et al. (Coords.), *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 1009-1020). Burgos, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación. (Puede consultarse también en <http://www.ub.es/geocrit/sv-95.htm>).
- Romero, J. & Luis, A. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la “infancia”. Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. En P. Dávila & L. M<sup>a</sup> Naya (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones, Vol. II* (pp. 415-426). San Sebastián, España: Espacio Universitario/EREIN. (Puede consultarse también en <http://www.ub.es/geocrit/sv-96.htm>).
- Romero, J. & Luis, A. (2006). Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En J. M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 83-122). Barcelona, España: Octaedro.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid, España: Akal.
- Rozada, J. M. (2006). La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una “pequeña pedagogía” crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera. En J. M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 197-229). Barcelona: Octaedro.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. Recuperado el 6 de diciembre de 2006, de [http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf).
- Safranski, R. (2004). *¿Cuánta globalización podemos soportar?* (R. Gabás, Trad.). Barcelona, España: Tusquets (edición original alemana, 2003).
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Thomas, E. (Ed.) (2002). *Teacher Education. Dilemmas and Prospects*. World Yearbook of Education 2002. London, Great Britain: Kogan Page.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (M. Utrilla, Trad.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica (edición original en inglés, 1995).
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución* (H. Pons, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión (traducido a partir de la segunda edición inglesa, revisada y ampliada, de 1965; primera edición 1961).
- Whitty, G. (2000). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación* (J. M. Pomares, Trad.). Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado* (P. Manzano, Trad.). Madrid, España: Morata (edición original inglesa, 1998).

Young, M. (1988). *The Metronomic Society. Natural Rhythms and Human Timetables*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

### **Datos Biográficos de los Autores:**

**Jesús Romero Morante** (Mannheim, 1968) trabaja en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España) como profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Es miembro del grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria*. Entre 2000 y 2001 permaneció como *fellow* en el *History Education Centre* de la Universidad británica de Exeter. Es autor de diversas publicaciones sobre la utilización educativa de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la Historia y sobre la sociogénesis del currículum social. En relación con el tema de este artículo, ha participado en dos recientes volúmenes colectivos, titulados *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (2006) y *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (2007). E-mail: [romeroj@unican.es](mailto:romeroj@unican.es)

**Alberto Luis Gómez** (Bilbao, 1946) es profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). Desde hace largo tiempo se interesa por la historia del currículum como vía de acceso al estudio de la configuración de principios organizadores para la enseñanza de distintas materias curriculares en niveles no universitarios. Ha sido coeditor de un reciente trabajo sobre *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (2006). Pertenece al grupo *Asklepios*, integrado en la Federación *Icaria*, y a la Sociedad Española de Historia de la Educación (S.E.D.H.E.). E-mail: [luisal@unican.es](mailto:luisal@unican.es)

## Archivos Analíticos de Políticas Educativas <http://epaa.asu.edu>

### Editores

**Gustavo E. Fischman** Arizona State University

**Pablo Gentili** Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Asistentes editoriales: Rafael O. Serrano (ASU) & Lucia Terra (UBC)**

**Hugo Aboites**

UAM-Xochimilco, México

**Claudio Almonacid Avila**

UMCE, Chile

**Alejandra Birgin**

FLACSO-UBA, Argentina

**Mariano Fernández Enguita**

Universidad de Salamanca. España

**Roberto Leher**

UFRJ, Brasil

**Pia Lindquist Wong**

CSUS, USA

**Alma Maldonado**

University of Arizona, USA

**Imanol Ordorika**

IIE-UNAM, México

**Miguel A. Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Romualdo Portella de Oliveira**

Universidade de São Paulo, Brasil

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**José Gimeno Sacristán**

Universidad de Valencia, España

**Susan Street**

CIESAS Occidente, México

**Daniel Suárez**

LPP-UBA, Argentina

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad de la Coruña, España

**Armando Alcántara Santuario**

CESU, México

**Dalila Andrade de Oliveira**

UFMG, Brasil

**Sigfredo Chiroque**

IPP, Perú

**Gaudêncio Frigotto**

UERJ, Brasil

**Nilma Lino Gomes**

UFMG, Brasil

**María Loreto Egaña**

PIIE, Chile

**José Felipe Martínez Fernández**

UCLA, USA

**Vanilda Paiva**

UERJ, Brasil

**Mónica Pini**

UNSAM, Argentina

**Paula Razquin**

UNESCO, Francia

**Diana Rhoten**

SSRC, USA

**Daniel Schugurensky**

UT-OISE Canadá

**Nelly P. Stromquist**

USC, USA

**Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona, Lisboa

**Lílian do Valle**

UERJ, Brasil

**EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES** <http://epaa.asu.edu>

**Editor: Sherman Dorn, University of South Florida**

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, [epaa-editor@shermadorn.com](mailto:epaa-editor@shermadorn.com).

**Editorial Board**

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	Jaekyung Lee
Benjamin Levin	Jennifer Lloyd
Sarah Lubienski	Susan Maller
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Lorrie Shepard	Ben Superfine
Cally Waite	John Weathers
Kevin Welner	Ed Wiley
Terrence G. Wiley	Kyo Yamashiro
Stuart Yeh	



**EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES** <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board  
English Language Articles  
2007-2009**

<b>Wendy Chi</b>	<b>Corinna Crane</b>
<b>Jenny DeMonte</b>	<b>Craig Esposito</b>
<b>Timothy Ford</b>	<b>Samara Foster</b>
<b>Melissa L. Freeman</b>	<b>Kimberly Howard</b>
<b>Nils Kauffman</b>	<b>Felicia Sanders</b>
<b>Kenzo Sung</b>	<b>Tina Trujillo</b>
<b>Larisa Warhol</b>	