

La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?

Lourdes Montero

Universidad de Santiago de Compostela
dolmm@usc.es

Resumen

Este trabajo trata de poner de manifiesto la pertinencia y relevancia de la formación inicial del profesorado como irrenunciable puerta de entrada para el desarrollo profesional del mismo, examinando las implicaciones y consecuencias resultantes de la adopción de este punto de vista. Asimismo, analiza los obstáculos conceptuales y estructurales que, en opinión de la autora, dificultan la puesta en práctica de esta perspectiva en las actuales condiciones de la formación inicial del profesorado en nuestro contexto.

La frecuente identificación de la formación del profesorado en ejercicio con el desarrollo profesional ha inducido a marginar el papel a desempeñar por la formación inicial en el proceso continuo de consecución del mismo. ¿Es la *ley del péndulo* la mejor definidora de la situación actual de la formación del profesorado?

Palabras clave: formación inicial, desarrollo profesional, profesionalización, aprender a enseñar, conocimiento profesional, aprender a lo largo de la vida.

Resum. *La formació inicial, porta d'entrada al desenvolupament professional?*

Aquest treball intenta posar de manifest la pertinença i rellevància de la formació inicial del professorat com a porta d'entrada irrenunciable pel desenvolupament professional del mateixa, examinant les implicacions i conseqüències resultants de l'adopció d'aquest punt de vista. Tanmateix, analitza els obstacles conceptuals i estructurals que, en opinió de l'autora, dificulten la posta en pràctica d'aquesta perspectiva en les actuals condicions de la formació inicial del professorat en el nostre context.

La freqüent identificació de la formació del professorat en exercici amb el desenvolupament professional ha induït a marginar el paper a desenvolupar per la formació inicial en el procés continu de consecució del mateix. És la *lleï del pèndul* la millor definidora de la situació actual de la formació del professorat?

Paraules clau: formació inicial, desenvolupament professional, professionalització, aprendre a ensenyar, coneixement professional, aprendre al llarg de la vida.

Abstract. *Initial training, is it the front door to the professional development?*

This work tries to make clear the relevance and significance of initial teacher education as a very outstanding open door to professional development of teachers, inquiring resultant implications and consequences which derive from accepting this point of view. Also, this article analyses the conceptual and structural obstacles that, in my opinion, make it diffi-

cult to put into practice this point of view if we consider the present situation of initial teacher education in our context.

The identification of in-service teacher education with professional development has frequently supposed a kind of marginalization on the role of initial teacher education in the continuing process of professional development of teachers. Is perhaps the *pendulum law* the best characterisation of the present situation of teacher education?

Key words: initial teacher education, professional development, professionalisation, teacher's professional knowledge, life-long learning education.

Sumario

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. El desarrollo profesional como meta de la formación del profesorado | 3. La ley del péndulo |
| 2. De algunos obstáculos | Bibliografía |

Afirmar que el desarrollo profesional es la meta de cualquier actuación que se denomine «formativa», coloca a éste en el punto de mira de la formación del profesorado, necesariamente permanente, como hace ya tanto tiempo postulaba Landsheere (1985), al conceptualizarla como un proceso de desarrollo profesional a través de las diferentes etapas de la formación.

Alguien puede objetar que difícilmente podemos hablar de desarrollo profesional en el caso de aquéllos que todavía no son profesionales, pero esa singularidad no debe impedir pensar la formación, desde su inicio, como un proceso de desarrollo profesional continuo. Parafraseando a Elliott (1993), el desarrollo profesional es una condición *sine qua non* para la reconstrucción de la formación del profesorado.

Desde la concepción de profesores y profesoras como sujetos activos de su formación, difícilmente puede ser otra la meta de las diversas actuaciones de la formación que no sea la del desarrollo profesional de quienes participan en ella. A partir de la consideración de profesores y profesoras como profesionales de la enseñanza, y de la formación como un proceso de socialización y desarrollo —personal y profesional— a través de los tiempos y espacios que los profesores recorren durante su preparación y su ejercicio profesional, las ideas de actividad, aprendizaje continuo y reconstrucción del conocimiento profesional son ejes potencialmente estructuradores de la formación y claves para interpretar sus procesos y resultados.

Los profesores y las profesoras son los adultos y las adultas protagonistas de la formación, no sus depositarios. Sin el compromiso formativo —personal— de unos y otras no hay desarrollo personal y profesional posible ni mejora de la enseñanza. Tengo la impresión de que es esta vieja y desafiante idea de apuesta a favor de los sujetos —espléndidamente conceptualizada en el papel de la racionalidad práctica en la construcción del conocimiento profesional— la que está en el trasfondo del énfasis puesto en la actualidad en el desarrollo profe-

sional. La premisa del desarrollo profesional como principio orientador de la formación —inicial y en ejercicio— exige como corolario pensar y organizar la formación orientándola a esa meta, más allá de su consideración como actuaciones puntuales, aisladas, amplificadas al clarín de las reformas educativas.

Así, al menos, me parece advertirlo en aquellos autores españoles decididamente situados en esta dirección (De Vicente, 1993; Fernández Cruz, 1999; Ferreres, 1999; Imbernón, 1994, 1999; Marcelo, 1994, 1995). Así parece observarse también en otros autores (Fullan y Hargreaves, 1992; Rudduck, 1987; Sparcks y Loucks-Horsley, 1990; Sprinthall, Reiman, y Thies-Sprinthall, 1996). Claro que, como puede fácilmente comprobarse en cada uno de ellos, el protagonismo del profesorado se concretará en unas u otras direcciones en función del sentido prestado por los marcos conceptuales que guíen, en cada caso, el desarrollo profesional.

La consideración de la formación del profesorado como un proceso de desarrollo profesional, necesariamente permanente, es el referente por excelencia de los informes internacionales de los setenta. El gran salto conceptual de esa época consiste, justamente, en la comprensión de que el profesorado, como cualquier otro colectivo profesional, se enfrenta también a un mundo en continuo cambio; continuar aprendiendo y ajustar su actuación a nuevas reglas, en una historia interminable de mejora de sí mismos y mejora de sus prácticas, se constituye en un derecho y un deber de todos los profesores. La formación del profesorado encuentra así claramente su sentido desde la perspectiva del desarrollo profesional y la mejora de la práctica. El problema reside, obviamente, en clarificar qué se entiende en cada caso por desarrollo profesional, algo que estamos aún lejos de compartir, como muestran algunos estudios recientes (véase, por ej., *European Journal of Teacher Education*, 2001).

Entiendo la formación del profesorado como una práctica social en un contexto sociocultural determinado, dependiente de los derroteros de la escolarización, la política y la economía de un determinado país, inmersa, simultáneamente, en un contexto más amplio de condiciones, lo que permite entenderla como un fenómeno transcultural; una práctica desempeñada por una gran variedad de instituciones y personas, guiada por plataformas conceptuales con frecuencia más implícitas que explícitas, que afecta a un gran número de profesores que, deseablemente, van a encontrar en ella oportunidades de crecer profesionalmente.

Desde esa óptica, trataré de poner de manifiesto tanto mi profunda convicción de la relevancia de la formación inicial como puerta de entrada al desarrollo profesional como los obstáculos que, en mi opinión, jalonan ese camino, de manera tal que, a la luz de las condiciones actuales en las que tiene lugar nuestro contexto, resulta difícil mantener que realmente lo sea.

1. El desarrollo profesional como meta de la formación del profesorado

A mediados de los ochenta, el panorama de las publicaciones sobre formación del profesorado ponía claramente de manifiesto la existencia de un tema clave:

la consideración de dicha formación como un proceso de desarrollo profesional continuo. Y era tal el énfasis en la literatura internacional en subrayarlo que parecía tener la pretensión de convertirse en un principio —un *a priori* normativo— para orientar las decisiones a adoptar en cada fase del proceso formativo.

En el contexto español de esos momentos, la publicación del *Proyecto para la reforma de la enseñanza* (MEC, 1987) asume con claridad esa perspectiva procesual (lo que no significa que apostara en simultáneo por dar los pasos necesarios para actuar en coherencia). La formación de profesores y profesoras durante su ejercicio profesional empezaba a estar en el centro de la ola; el comienzo del declive del papel hasta entonces predominante de la formación inicial, también. Las palabras del informe Rusholm sonaban con rotundidad en un tiempo de rápidos cambios sociales y culturales, de crecimiento cuantitativo de la escolarización y de agudización de retos cualitativos:

Ningún profesor puede, en un período relativamente corto de formación, o aún en un período algo más largo que incluya el comienzo de su vida profesional, estar totalmente equipado para afrontar todas las responsabilidades con que se va a encontrar a lo largo de su tarea docente. Esta verdad, tan conocida ya, ha adquirido una *perturbadora evidencia* en un mundo de rápidos cambios sociales y culturales. (Cit. por Porter, 1980: 110; énfasis añadido)

Plantear la formación del profesorado como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida profesional (*life-long learning education*) tenía el doble significado del isomorfismo del desarrollo de la capacidad de aprender de los profesores y de los alumnos (*¿acaso puede un profesor desarrollar en sus alumnos una capacidad para aprender durante la vida si la misma está palmariamente ausente en su actividad profesional?*).

El énfasis en la consideración de la formación del profesorado como un proceso de desarrollo profesional continuo estaba poniendo sobre el tapete la necesidad de no perder de vista la atención a los dos aspectos imbricados en el concepto de formación: el *sujeto activo* y las *mediaciones* (actividades, formadores, medios, espacios, tiempos...), que tan magníficamente había puesto de manifiesto el trabajo de Ferry (1983). Esto es, la evidencia de que a nadie le forman, se forma, si bien, para hacerlo, necesitará contar con los apoyos apropiados (personales, institucionales, materiales...). Claro que de la asunción de este supuesto en los discursos de investigadores y expertos internacionales no se derivaba su proyección automática a la realidad de la formación del profesorado en cada país.

Quizás ha sido el exceso de énfasis en el poder de las *mediaciones* producido como consecuencia de aquel fervor (especialmente puesto de manifiesto en la etapa de la formación en ejercicio), lo que ha hecho bascular la balanza hacia el desarrollo profesional como una especie de recordatorio de la importancia del sujeto de la formación; el olvido del mismo convierte a la formación en ajetreo o supermercado, metáforas ampliamente utilizadas en los noventa, gráfi-

camente expresivas, en mi opinión, de la insatisfacción por lo conseguido. Por contra, poner el énfasis en el desarrollo profesional supone bascular hacia la mejora de las capacidades de profesores y profesoras para enfrentarse, siguiendo a Schön (1992), a la singularidad, complejidad, incertidumbre y conflicto de valores que caracterizan su práctica profesional.

Obviamente, cómo se desarrolla ese proceso depende de los esfuerzos políticos, económicos, institucionales y personales para la provisión de los recursos necesarios. Sean estos cuales sean, perder el norte del desarrollo profesional significa reconocer que las mediaciones han perdido el norte (salvo, claro está, que las mismas se justifiquen con otros argumentos). Ahora bien: *¿Qué implicaciones tiene para la formación del profesorado su consideración como un proceso de desarrollo profesional?*

1.1. Las etapas de la formación

Plantear la formación del profesorado como un proceso continuo de desarrollo profesional significa, simultáneamente, hacer un esfuerzo de análisis de las etapas que lo constituyen (*multi-stage process*), lo que a primera vista resulta aparentemente paradójico.

Tradicionalmente, hablar de formación del profesorado conducía de forma inmediata y exclusiva a pensar en la formación inicial; otros eran los términos empleados para expresar la atención puntual al ajuste de las capacidades docentes a las demandas sociales cambiantes (perfeccionamiento, reciclaje, especialización, actualización). De esta manera, quedaba reforzada la idea de una formación inicial corta en el tiempo, lastrada por sus orígenes, considerada, sin embargo, como autosuficiente. Junto a esta concepción, aproximadamente a comienzos de los sesenta, fue tomando cuerpo la necesidad de una formación posterior, de carácter puntual y compensatorio, provista fundamentalmente por las administraciones educativas a tenor de los cambios que se estaban produciendo en los sistemas educativos y las sucesivas reformas que trataban de subvenir a la satisfacción de nuevas necesidades de formación de los alumnos. Este fue el enfoque, en mi opinión, predominante en la formación en ejercicio tras la promulgación de la LEGE (Montero, 1985).

En ese contexto de condiciones emergieron un conjunto de propuestas acerca de qué etapas se debían considerar en función de los momentos críticos de la formación. La propuesta más comúnmente aceptada ha acabado siendo, bien la de un modelo de tres componentes —inicial o preservicio, iniciación y en servicio— o de dos —preservicio y en servicio— donde se consideraba incluida la etapa de iniciación, bien como continuidad de la formación inicial, bien como el primer momento de la formación en servicio. La ubicación del período de iniciación en una u otra etapa no es una cuestión sin importancia y podría merecer alguna reflexión acerca del reparto de poder entre las distintas instituciones que atienden las diversas etapas de la formación. La total ausencia de interés por esta etapa en nuestro contexto disuade acometer esa empresa.

Pensar la formación del profesorado como un modelo de dos o de tres componentes supone pensarla en su complejidad global y reconceptualizarla subrayando las características específicas de cada etapa en función de su articulación en el conjunto y su contribución al desarrollo profesional. Una tarea que Lynch (1977: 92) calificó de «compleja y sobrecogedora». Unos años más tarde, Bolam (1985), en el informe realizado para la OCDE sobre la formación del profesorado en ejercicio en los países miembros, plantea lo lejos que aún estamos respecto a la clarificación de lo que sea y exija cada etapa. En 1999, el informe realizado por la TNTEE (Thematic Network in Teacher Education in Europe) denominado *Green Paper*, permite constatar que no hemos avanzado mucho en esa dirección.

Diferenciar en etapas el proceso global de la formación del profesorado tiene, así, algunas consecuencias que es preciso examinar. La primera tiene que ver con la consideración de la especificidad de cada etapa. La segunda, con los problemas de articulación entre las diversas etapas.

a) Algunas consideraciones acerca de la especificidad de cada etapa

A finales de los setenta, eran escasos los trabajos que se atrevían a hacer una propuesta curricular para cada etapa en el marco de una formación globalmente considerada. Lanier y Little (1986), en su revisión de la investigación realizada en el campo, continúan destacando la ausencia de relación entre la formación inicial y la formación continua.

Ya en los noventa, la situación se mantiene prácticamente en los mismos términos, si bien con otros matices derivados de fenómenos tales como: el escaso interés por la formación inicial; el énfasis en emplear el mayor tiempo posible de la formación en las escuelas; las demandas de atención a un profesorado numeroso en tiempos de reformas educativas y rápidos cambios sociales..., y la importancia adquirida por la indagación sobre el aprender a enseñar como construcción del conocimiento profesional. Sin duda, la tarea de articulación es difícil y enormes las dificultades para ponerla en práctica. Raramente puede perderse de vista que hacerlo pasa por un compromiso firme de realización de un trabajo interdisciplinario e interinstitucional complejo; la decisión de llevarlo o no a cabo se convierte claramente en una decisión política. Como una apostilla a la necesidad de esta tarea interpreto las palabras de Gold (1996: 586) al revisar la investigación sobre la etapa de iniciación:

To assist beginning teachers in this process, educators are beginning to recognize the need to select more carefully the knowledge and experiences they include in their initial teacher preparation programs (Barnes, 1987). Some of the major questions that must be considered by educators center around what knowledge and experiences should be included in preparation programs that will enhance the training of teachers and will have long-term effects.

En este contexto de limitaciones, incertidumbre y demandas de futuro...

¿Qué singulariza a la etapa de la formación inicial?

La formación inicial ha sido definida por Katz (1980: 238) como:

[...] el conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a profesores a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc., que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza.

Esta definición —como la mayor parte de las que conozco— resalta el componente *mediaciones* manteniendo oculto el tipo de actividad del sujeto de la formación. El carácter genérico de la definición permite utilizarla sea cual sea la orientación conceptual implícita o explícita que guíe las decisiones curriculares. La elaboración de un marco conceptual coherente por los futuros profesores debía ser, para De Ketele (1984: 127-140), la meta a perseguir por la formación inicial, lo que obviamente supone que el programa de formación esté a su vez basado en un marco conceptual.

Para Taylor (1980a, 1980b), la formación inicial ha centrado la mayoría de los debates acontecidos desde los sesenta hasta los ochenta sobre el modelo de profesor; la distribución e importancia de los diversos componentes del currículo; el problema de la relación entre teoría y práctica; su ubicación o no en la universidad; las relaciones entre el centro de formación y los centros educativos en los que los futuros profesores realizan sus prácticas de enseñanza; su duración; su diferenciación en función de las especializaciones de los profesores, el papel de los diversos formadores que concurren en ella, etc. Debates que continúan teniendo plena vigencia en la actualidad, si bien ha decrecido el entusiasmo, debido, quizás, a la persistente reproducción de viejas prácticas formativas o al desinterés por la formación inicial.

La consecuencia que para la formación inicial tiene su consideración como etapa integrada en un proceso de desarrollo profesional continuo es su caracterización como *un período necesariamente corto, no autosuficiente y condicionante de la formación posterior*. Entenderla así supone aceptar que su especificidad reside en la capacitación de futuros profesores y profesoras en aquellos elementos mínimos que les permitan enfrentarse a la tarea de la enseñanza con las herramientas conceptuales, procedimentales y afectivas pertinentes. Obviamente, la dificultad reside en determinar cuáles deben ser esos mínimos.

El currículo de la formación del profesorado —siguiendo las propuestas de la UNESCO de 1966— debería comprender, afirma Landsheere (1985: 5004), formación general, dominio de un área específica, un bagaje psicológico fuerte y un buen dominio de los métodos y las técnicas instructivas en el amplio sentido de los términos. No sólo el rápido avance de los conocimientos implicados en esos componentes y la carga de aprendizaje que representa cada uno de ellos, sino también las demandas sociales crecientes en la formación de futuros ciudadanos, convierten en insuficientes los cuatro o cinco años de formación inicial. Ésta es la razón por la cual la formación inicial debe concebirse en relación directa con la formación continua y orientarse hacia el desarrollo profesional:

Muy pocos formadores de profesores aceptarían la opinión de que es posible proporcionar al futuro profesor todos los conocimientos y destrezas que requerirá a lo largo de su carrera profesional. Existe una opinión generalizada de que ningún programa de formación de profesores, cualquiera que sea su orientación e independientemente de su calidad, puede proporcionar una formación completa sin fisura alguna. Siendo esto así, es esencial que cada experiencia dentro de la etapa inicial sirva para enriquecer más que para impedir la capacidad de desarrollo ulterior. (Zeichner, 1987: 166)

En la misma dirección se pronuncia Vial, para quien la formación inicial:

[...] debe renunciar a las fórmulas que dan la impresión, siempre ilusoria, de un saber perfectamente adquirido y definitivo. Por otra, esa formación debe permitir al educando adquirir los medios para la formación continuada, es decir, un entrenamiento mental y un bagaje metodológico que garanticen su autonomía intelectual. (1982b: 107)

Como advertía certeramente Mialaret (1982), no sólo no puede enseñarse todo a un joven profesor; es necesario prestar atención a la evidencia de que tendrá que enfrentarse a condiciones profesionales diferentes a las experimentadas durante su formación inicial.

En este contexto, algunas voces advertían ya de los riesgos implicados en bascular la solución del problema hacia la formación en ejercicio:

La formación de los maestros tiene que ser profundamente modificada, considerablemente ampliada [...] pero este incremento en lo que tiene que abarcar la preparación implica indefectiblemente la prolongación de los estudios. Sí, una parte puede realizarse a través de la formación continuada [...] pero [...] dejar las cosas para más adelante no exime de un aprendizaje específico: los niños no pueden ser las víctimas de éste último. (Vial, 1982a: 89)

En definitiva, la formación inicial es necesariamente una formación condicionadora de la formación posterior. Teniendo sentido en sí misma, desempeña a su vez un papel propedéutico decisivo como el eslabón necesario que proporciona los cimientos más duraderos posibles. En función de cuál haya sido su concepción y desarrollo, facilita o estorba la formación posterior.

En la medida en que la escuela asume funciones de socialización primaria otrora desempeñadas por la familia, la profesionalización docente habrá de buscar un nuevo equilibrio entre la asunción de responsabilidades y compromisos morales y el juicio profesional ilustrado de una autonomía que descansa en el conocimiento. La capacidad de negociar la participación social de los padres y otros agentes sociales en la tarea educativa tendrá que ser una nueva dimensión de la profesionalización docente (especialmente en los niveles obligatorios del sistema educativo) (Gimeno, 1998; Zay, 1998). La formación del profesorado deberá tener en cuenta ambas dimensiones, moral y social, del desarrollo profesional del mismo.

A pesar de todas las críticas y del relativismo de su poder, la formación del profesorado continúa siendo hoy uno de los graves problemas que tiene la educación, pero también una de las mejores soluciones, en palabras de Fullan (1993: 105). Si, como afirman Hargreaves, Earl y Ryam en la cita que sigue a continuación, la naturaleza de nuestro futuro va a depender, en gran parte, de cómo preparemos a las generaciones que serán sus artífices...

¿Qué papel atribuir a la formación de sus formadores?

Nuestro futuro es en buena medida como un libro abierto en el que tuvieran cabida una triunfante innovación, el descubrimiento de estilos de vida diversos y autorealizadores, y aún así ambientalmente sostenibles, gentes que viven y trabajan juntos en comunidades en las que predomina la diversidad. Pero también podría tratarse de un futuro de antagonismos y desesperación, donde quienes resulten afortunados se vean seducidos por un mundo tecnológicamente deslumbrante de consumismo superficial y multitud de posibilidades en cuanto a estilos de vida se refiere, mientras que los que hayan tenido peor suerte se vean condenados al desempleo, al subempleo o a un empleo mínimamente exigente que les ofrezca pocas alternativas reales. La naturaleza de nuestro futuro dependerá, en gran parte, de cómo preparemos a la generación que lo vivirá y le dará forma. (Hargreaves, Earl y Ryam, 1998: 14)

b) Algunas consideraciones acerca de la articulación de las etapas propuestas

Como he ido apuntando, la articulación entre las diferentes etapas de la formación se transforma en un tema crucial cuando el planteamiento de la formación como un proceso de desarrollo profesional pretende convertirse en algo más que la formulación de un principio normativo que ilustra la política de la declaración de intenciones.

¿Qué problemas se plantean para la consecución de este objetivo? ¿Qué propuestas de solución?

El primer problema tiene que ver con el reparto de competencias en instituciones diferentes. A través de la evolución producida, la formación inicial ha acabado siendo, en la mayor parte de los países europeos, competencia de la universidad (véase García Garrido, 1998; *Green Paper*, 1999). La formación en ejercicio lo es, preferentemente, de la Administración educativa, como principal agencia de empleo del profesorado. Obviamente, esta situación plantea las dificultades propias de un reparto institucional de las competencias de la formación del profesorado y agudiza la necesidad del diálogo y la coordinación entre personas e instituciones. Esto es si cabe más acuciante cuando se examinan los efectos decepcionantes de la formación inicial, cuyas razones se atribuyen al abismo entre la formación inicial y las demandas de la vida real a profesores y profesoras; decepción expresada también en la escasa valoración de la formación por los propios profesores, en la creencia que la mejor formación es la que tiene lugar a partir de la experiencia profesional. Factores que bien pueden conducir a la innecesariedad de la formación inicial en tiempos caracterizados

por la paradoja de fenómenos de regresión demográfica y, simultáneamente, de necesidades de reclutamiento de grandes cantidades de profesores en algunos países europeos.

Claro que afirmar la dependencia de la formación del profesorado en ejercicio de la Administración no significa que la misma acapare en solitario todas las iniciativas. Cada vez es más evidente la multiplicidad de agencias y agentes que se disputan el pastel de la formación. Pero sí significa que es la Administración la principal proveedora de recursos económicos, lo que la sitúa en una posición privilegiada de control de las decisiones que operativizarán la formación.

¿Cómo facilitar la coimplicación entre la formación inicial y la formación continua?

Las respuestas se dirigen al papel que pueden desempeñar las prácticas de enseñanza y el período de iniciación. Las experiencias e investigaciones realizadas en esa dirección ofrecen pautas de actuación interesantes proporcionando a la institución formadora pistas acerca de la efectividad de su currículo.

Así formulada, la salida parece fácil y clara. Sin embargo, conocemos sobradamente las limitaciones existentes. Hay un conjunto de problemas que, ineludiblemente, se le plantean a una institución formadora en el momento en que necesita establecer contactos con la realidad escolar, por ejemplo: qué centros seleccionar; qué profesores; qué puede demandar a unos y a otros; qué compromisos está dispuesta a aceptar...

La llave de estas respuestas suele estar muchas veces en manos de la Administración, pero también en el currículo oculto de las instituciones de formación inicial, especialmente en las culturas de los diferentes formadores.

Un buen sistema de formación inicial del profesorado exige una estrecha colaboración entre ambas instancias (tal y como, por ejemplo, muestra el trabajo de Book (1996) sobre *las escuelas de desarrollo profesional*). Una estrecha colaboración aumenta las oportunidades de formación en ejercicio. La importancia reconocida, por ejemplo, de la influencia del profesor tutor por los diferentes estudios sobre las prácticas de enseñanza podría haber conducido ya a una mayor integración de los mismos en los programas de formación inicial. Como señalaba hace tiempo Vonk (1985) y constatan en la actualidad otros autores (por ej. Spilkova, 2001), esta integración puede convertirse en una fuente de sugerencias de desarrollo y mejora, tanto para los programas de formación inicial cuanto para los propios profesores tutores.

La consecuencia obvia es la necesidad de coordinación entre las distintas instituciones como mecanismo indispensable para hacer realidad la interrelación deseable. Establecida ésta, podría pasarse a un nivel dos en el que se diseñara el currículo de la formación estimando prioridades para una u otra etapa. A pesar de las declaraciones acerca de su interés, son muy pocas las propuestas existentes capaces de operativizarla. ¿Desde dónde hacerlo? ¿Quiénes?

La marginalidad de la formación inicial no favorece precisamente la atención de las administraciones educativas. En mi opinión, la iniciativa debería proceder de las instituciones de formación y los formadores.

Si bien en estos momentos disponemos de una rica información ligada a la problemática de los ciclos de vida (por ejemplo Bolívar, 1999; Fernández Cruz, 1995; Huberman, 1989, 1992; Huberman, Thompson y Weiland, 1997; Sikes, 1985), que nos permite realizar una aproximación mayor a las peculiaridades del desarrollo profesional en cada una de las fases de la carrera docente y, en consecuencia, hipotetizar acerca de cuáles serían los apoyos que la formación permanente del profesorado puede y debe brindar a profesores y profesoras en cada una de ellas, resulta aventurado reducir a un cliché evolutivo lo que es un proceso dinámico y sociocultural.

Esta situación supone la persistencia de una cierta ceguera en las decisiones curriculares propias de cada etapa, con los resultados ya conocidos en la construcción del conocimiento profesional caracterizados por:

- La escasa identificación del tipo de conocimientos que los profesores necesitan para enfrentarse eficazmente a la actividad de la enseñanza.
- La desconexión entre los diversos ámbitos y componentes curriculares.
- La separación entre la teoría y la práctica con la consiguiente devaluación de ambas.
- La arbitrariedad en la selección del conocimiento.
- La fragmentación curricular...

Lanier y Little (1986: 554-555), tras su revisión de los datos proporcionados por las investigaciones sobre el currículo de la formación de profesores en el contexto americano, caracterizan a éste como breve y fragmentado y se preguntan: *¿Por qué es como es el currículo de la formación?* De entre el conjunto de factores apuntados por ambas investigadoras, pueden considerarse plenamente vigentes los siguientes:

- La rápida expansión de la escolarización acompañada de la demanda de profesores para la educación primaria y secundaria, ergo, un colectivo de profesores y profesoras apresuradamente preparados.
- Una acomodación institucional a las características de sus clientes, con una formación breve, técnica, estandarizada y la confianza en expertos externos para la dirección de la ocupación.
- La adhesión a un único paradigma de investigación en educación que preferentemente proporcionó datos para los problemas de los administradores escolares y los especialistas, pero olvidó los problemas de los profesores y la codificación de una buena práctica del aula.

Es justamente el hecho nuevo de una concepción de la formación como un proceso de desarrollo profesional continuo, lo que plantea el desafío de proporcionar currículos profundos y coherentes. La atención prestada en la última década a la construcción del conocimiento profesional docente ofrece, en mi opinión, argumentos suficientes para empezar a caminar en direcciones que faciliten la superación de algunos de estos obstáculos (véase Montero,

2001). Pero nada de ello podrá lograrse sin un compromiso político de las instituciones implicadas.

2. De algunos obstáculos

A la luz de la comprensión de la formación del profesorado como un proceso de desarrollo profesional a lo largo de la vida, diseñar, poner en práctica, seguir y evaluar los diferentes programas de formación del profesorado no es una tarea fácil; las distintas revisiones evidencian la separación entre la teoría y la práctica, insistiendo en la escasa influencia de la formación en contraste con la procedente de la socialización en los contextos de trabajo profesional (véase, por ejemplo, Lanier y Little, 1986; Sander y Vez, 1996; Zeichner y Hoeft, 1996).

Apunta García Alonso (1998: 166) que, si bien las declaraciones de principios de los programas de formación indican la intención de nuevos abordajes, su inconsistencia con las prácticas reales nos llevan a pensar en la existencia endémica de problemas de tipo conceptual y estructural que funcionan como obstáculos poderosos para la consecución del desarrollo profesional. Para Ruiz de Gauna (1997), tanto las resistencias del profesorado cuanto las barreras propias del sistema escolar y social, constituyen dos factores importantes que inciden en el desarrollo de los programas de formación actuando como obstáculos. En su opinión, todos aquéllos que hacemos del desarrollo profesional nuestra actividad debemos no sólo reconocerlos, sino también trabajarlos dentro de los programas de formación del profesorado. De la mano de ambas autoras haré una breve referencia a este conjunto de obstáculos.

2.1. Obstáculos epistemológicos

Ciertamente, hemos avanzado mucho en la conceptualización teórica de la formación del profesorado; un avance que debemos a muchos factores, entre los que hay que resaltar la influencia del paradigma del pensamiento y conocimiento de los profesores y de las perspectivas críticas. De la mano de uno y de otras concebimos a los profesores como constructores *activos y críticos* de su propio proceso de desarrollo profesional, destacando el papel que la reflexión y la investigación —individual y colaborativa— desempeñan en este proceso:

[...] un profesional del que se espera no sólo que enseñe, sino que pueda justificar, razonar y validar lo que enseña, desde una óptica que reclama su condición de intelectual crítico, de agente social embarcado en la transformación cultural más amplia, y no sólo en la transmisión de contenidos académicos, instrumentales y asépticos. (Escudero, 1994: 19)

No obstante, somos conscientes también del profundo enraizamiento de la concepción positivista, instrumental, de las relaciones entre la teoría y la práctica. En esta dirección, algunos autores (García Alonso, 1998; Zeichner 1992) han señalado como principales obstáculos conceptuales los siguientes:

- La preponderancia de un modelo transmisivo, enraizado en la concepción del conocimiento disponible para la formación como algo externo a los profesores, elaborado en el contexto académico de las diferentes disciplinas que componen los ámbitos curriculares existentes, ajeno a la experiencia profesional y al conocimiento práctico construido a partir de su análisis.
- La preponderancia de la racionalidad técnica en la elaboración del currículo, que, fácilmente, deja fuera otro tipo de conocimiento propiciando la separación entre la formación y el desarrollo profesional.
- La concepción abstracta de la teoría y la práctica, especialmente la tendencia al olvido de sus vínculos sociales, políticos y morales. Dice Sander (1996: 23) que no podemos perder de vista que

[...] diferentes concepciones de formación de profesores son inevitablemente, y en cualquier circunstancia, de naturaleza *moral* en sus principios, *política* en sus funciones y *social* en sus orígenes.

- La descontextualización de la formación de las condiciones sociales y culturales que influyen en el trabajo de los profesores en los centros, menospreciando la influencia de los aspectos ambientales y organizativos en las propuestas de cambio. La predominancia del enfoque de aula en el aprender a enseñar durante la formación inicial y la escasa importancia de la formación centrada en la escuela en la continua.
- El predominio de un enfoque metodológico individualista en la preparación del profesorado que oculta cuidadosamente la realidad de su condición de miembro de un colectivo profesional y de una organización determinada. Esta manera de proceder:

Acentua-se, assim, a reflexao individual acerca do seu trabalho, em detrimento da reflexao enquanto prática social, onde equipas de professores reflectem ou investigam sobre problemas comuns, vivenciados nas suas escolas. (García Alonso, 1998: 167)

- La consideración de los profesores como un grupo homogéneo y despersonalizado, en isomorfismo con lo que sucede en las escuelas en relación con los alumnos (Montero, 1999):

[...] a diversidade e heterogeneidade de ideias, interesses, percursos experienciais, nível de desenvolvimento, atitudes perante a inovação e preocupações pessoais, nao son tidas em conta nos processos de formação. (García Alonso, 1998: 168)

2.2. Obstáculos estructurales

Destacaré, como más relevantes:

- La *ausencia de selección específica* de los candidatos de la formación inicial conduce —lo sabemos bien en nuestro contexto— a que una gran parte

de los alumnos no muestren aptitudes e intereses para la carrera de la enseñanza, que eligen con frecuencia en último lugar o como alternativa fácil. Esta situación supondría un esfuerzo añadido por parte de las instituciones formadoras para reconducir este comienzo, lo que no siempre sucede. Y si esta situación se produce en el ámbito de la formación inicial del profesorado de primaria, qué decir respecto al de secundaria que no esté ya dicho.

- La *jerarquización de la formación* en términos de años de formación e instituciones formadoras. La persistencia de una concepción arraigada acerca de que los profesores de los niveles elementales necesitan saber un poco más que sus alumnos; menor tiempo y recursos son las conclusiones evidentes. Felizmente, ésta es una situación cambiante ante la presión de algunos sectores sociales y de las propias instituciones formadoras, como muestra la reclamación del título de licenciado para la formación del profesorado de infantil y primaria. Claro que fácilmente podemos caer en el mito de a más tiempo de formación, mejores profesores; dicho con otras palabras, la licenciatura no basta si ésta va a significar «más de lo mismo»:

[...] el mero aumento de créditos, asignaturas y especialidades [...] no garantiza una formación más sólida y renovada. Las transformaciones socioculturales y los nuevos retos derivados de la sociedad del conocimiento, con contextos escolares distintos y más complejos, precisan de un profesorado innovador, polivalente, con una visión global del conocimiento, buen lector, abierto al cambio y más comprometido con el desarrollo integral de la infancia y el fortalecimiento democrático de la comunidad educativa. (Carbonell, 2000: 3)

- La *jerarquización del saber* en las instituciones de formación a favor de los ámbitos disciplinares y en detrimento de las ciencias de la educación; paradójicamente, esto sucede junto a una revalorización del conocimiento práctico de los profesores en el ámbito de una racionalidad práctica.
- La *estructura celular de las instituciones de formación* en departamentos y, dentro de éstos, en grupos estancos, supone una de las barreras más importantes para el desarrollo de proyectos de formación y de investigación integrados que proporcionen a los profesores oportunidades de comprender el fino entrecruce de las dimensiones sociales, psicológicas, didácticas y morales presentes en la actividad de la enseñanza. En palabras de Schön (1992: 270):

El conocimiento privilegiado obtenido en la investigación universitaria se divide en unidades territoriales. Cada conjunto de disciplinas constituye el feudo de un departamento, y dentro de cada departamento, el conocimiento se divide posteriormente en asignaturas, el feudo de cada profesor.

Las universidades tienden a ver las tareas o los problemas a través de las lentes de sus áreas de conocimiento y de sus asignaturas. Cuando un tema atraviesa las competencias de departamentos o profesiones requiere un tratamiento «interdisciplinario». Pero debido a que los feudos académicos son también territorios políticos, los proyectos interdisciplinarios son rápidamente politizados.

- La *ausencia de construcción de vínculos* entre los dos mundos de las instituciones de formación y las escuelas (a la que me he referido en párrafos anteriores).
- La *ausencia de continuidad entre las diferentes etapas* de la formación a la que acabo de referirme en el apartado anterior, con repercusiones especialmente significativas para la etapa de iniciación.
- La *escasa formación específica de los formadores del profesorado*, actuando con ellos en la misma dirección de la preparación del profesorado de secundaria y universidad: el saber disciplinario capacita sobradamente para desempeñar la actividad de la enseñanza.

¿A qué perspectivas de desarrollo profesional podría responder la formación inicial? Como claves interpretativas, podrían ser utilizadas algunas de las propuestas de modelos o perspectivas de desarrollo profesional disponibles (por ejemplo: Hargreaves y Fullan, 1992; Marcelo, 1994; Sparks y Loucks-Horsley, 1990; Sprinthall, Reiman y Thies-Sprinthall, 1996). Probablemente llegáramos a la conclusión de que las diferentes modalidades de formación pueden componer una oferta suficiente de oportunidades de aprender a enseñar. La cuestión reside en dilucidar qué entendemos por aprender a enseñar y qué perspectivas ocultas de desarrollo profesional hay en cada una de ellas. Hargreaves y Fullan (1992) han organizado esas oportunidades en tres perspectivas de desarrollo profesional, casi isomórficas con los tres grandes marcos conceptuales que orientan la investigación en ciencias sociales:

- Desarrollo profesional basado en la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades.
- Desarrollo profesional basado en el conocimiento de sí mismo y en el desarrollo personal.
- Desarrollo profesional centrado en el contexto ecológico del aula.

¿Está la formación inicial que tenemos en condiciones de responder al reto de su consideración como puerta de entrada al desarrollo profesional?

3. La ley del péndulo

En otros lugares he tenido la oportunidad de referirme a un tema que representa, en mi opinión, uno de los nudos problemáticos más claros cuando de reflexionar sobre la formación inicial —y, especialmente de su contribución al desarrollo profesional— se trate. Este tema no es otro que el interrogante acerca del desinterés actual por los procesos y resultados de la formación. Ante el fenómeno de progresiva desconsideración de la formación inicial, apuntaba lo siguiente:

Si hasta aproximadamente mediados los setenta, la formación inicial era la etapa «reina», progresivamente, la formación del profesorado en ejercicio está pasando de ser algo episódico, coyuntural, con un carácter predominante-

mente compensatorio de las deficiencias de la formación inicial, a desplazar a ésta en importancia, alcanzando un desarrollo desconocido hasta el momento; este cambio de énfasis es de tal magnitud que bien puede pensarse que estamos asistiendo a un proceso de agonía de la formación inicial. Este comportamiento de péndulo, exige una cierta reequilibración que pasa por reconocer a cada etapa de la formación su especificidad y hacer un esfuerzo mayor por la interrelación entre ambas etapas. Una asignatura pendiente hasta no se sabe cuando. (Montero, 1996: 148)

Un fenómeno, por otro lado, que no puede considerarse nuevo y viene produciéndose desde finales de los años setenta. Las palabras de Laderrière (1980: 58) son meridianamente claras al respecto:

[...] on note une insatisfaction quasi générale quant aux formations offertes, pouvant se traduire parfois à l'occasion de le conjoncture actuelle par un désintérêt pur la formation inicial et une analyse prioritaire d'une formation en cours de service systématique et permanente comme substitut à une formation inicial rénové semblant si difficile à mettre en oeuvre.

¿Cómo interpretar este fenómeno de desconsideración? ¿Cuáles son sus razones? ¿Se produce sólo en nuestro contexto o es más general?

Obviamente, las respuestas a estos interrogantes exigirían un esfuerzo más allá del que puedo hacer en este artículo. Trazaré tan sólo unas pinceladas sobre algunas de las razones que presumiblemente podrían servir para comprender este estado de cosas.

Hace ya un tiempo (Montero, 1985), reflexionando acerca de estas cuestiones, aducía que la limitada contribución de la formación inicial no se debía al reconocimiento de su pobreza intelectual; más bien apuntaba que, por muy cuidada que hubiera sido, la formación inicial es, como señalaba, considerada insuficiente para hacer frente a las demandas de conocimientos, actitudes y estrategias procedentes de los diversos tiempos y contextos escolares. En aquel entonces, la formación inicial estaba soportando, además, una fuerte presión crítica dentro y fuera de nuestras fronteras, constatable a través de los estudios y documentos procedentes de diversos países. Sin embargo, el fenómeno de desconsideración de la formación inicial al que me estoy refiriendo va más allá de comprender la lógica del papel necesariamente limitado a desempeñar por la misma en el desarrollo profesional de profesores y profesoras.

Como señalaba en párrafos anteriores, a mediados de los ochenta era perfectamente perceptible un proceso de desplazamiento del énfasis de la formación inicial a la formación en ejercicio, producido, fundamentalmente, por factores demográficos y económicos. En el contexto internacional, la fuerte caída de la natalidad provoca una reducción de la demanda de nuevos profesores y convierte en prioritaria la atención a un conjunto estable de docentes con el fin de mantener el dinamismo de la profesión.

En el contexto español, el fenómeno de desconsideración de la formación inicial viene produciéndose desde, aproximadamente, mediados de los ochenta.

ta. En mi opinión, es justo en ese momento en el que se produce la inflexión en la importancia de la formación en ejercicio ante la constatación, por un lado, del amplio porcentaje de profesores (un 82%) con menos de cuarenta y cinco años y, por otro, las necesidades de reforma del sistema educativo en un contexto democrático y europeo al que nuestro sistema educativo tenía que adaptarse (véase Bosch y Díaz, 1988; MEC, 1984).

En este marco de condiciones, se entiende perfectamente la insistencia por parte de algunos organismos internacionales como la UNESCO (Delors, 1996), en la idea de capacitar al profesor para la asunción de un papel en continua evolución. Para la consecución de esa meta, se subraya el carácter de la formación del profesorado como un proceso de aprendizaje permanente y se responsabiliza a la formación inicial de capacitar a los futuros profesores no sólo para enfrentarse con éxito a la tarea de la enseñanza sino también, y especialmente, para continuar aprendiendo. Desde este nuevo prisma de cuestionamiento del carácter autosuficiente de la formación inicial, ésta debería tener en cuenta las oportunidades formativas con las que profesores y profesoras contarán tras ella, y a lo largo de su vida profesional, para acceder a los recursos necesarios para el desarrollo con éxito de su carrera.

La dicotomía estaba siendo servida y el riesgo de actuar pendularmente, también. Si era tan limitada la contribución de la formación inicial a la profesionalización del profesorado y, además, tan escasa su incidencia en el sistema educativo ante la reducción de la necesidad de nuevos efectivos, planteándose ya claramente una brecha entre la oferta de nuevos profesores y la demanda social, entonces, los esfuerzos económicos, intelectuales, políticos, organizativos debían ser destinados a la formación del profesorado en ejercicio, ya que su impacto y rentabilidad iban a ser claramente mayores.

Ante este estado de cosas, algunas voces llamaron la atención hacia la insuficiencia de considerar el exceso de la oferta de futuros profesores —supuestamente generado por la conjunción de la sobreproducción de titulados con el estancamiento o el descenso de la población potencialmente escolarizable— como la única perspectiva que cabe contemplar (Bosch y Díaz, 1988: 196). En la actualidad, la escasez de profesores en países como Francia, Holanda e Inglaterra parecen darles la razón más de diez años después.

En el contexto de estas reflexiones, resultan oportunas las palabras de Escudero (1990: 16):

La formación inicial merece una determinada consideración no sólo en atención al número de nuevos titulados que pueda necesitar y absorber el sistema educativo, sino porque, además, el tipo de reconocimiento que un sistema social ofrece a la formación inicial de sus profesores es una expresión diáfana del valor que atribuye y la atención que presta a la educación en general, y a los procesos de transmisión y recreación de su acervo cultural y social.

No pretendo que esta interpretación se convierta en algo así como la crónica de una muerte anunciada, remedando el título de la célebre novela de

García Márquez. Si he llamado la atención sobre este aspecto —y continúo haciéndolo— es porque me parece que se está produciendo un fenómeno creciente de desconsideración, marginación e innecesidad de la formación inicial, por otro lado, patente históricamente en nuestro contexto en el desinterés por la formación inicial del profesorado de secundaria y la continuidad de las dos redes de formación. Un fenómeno que merece alguna reflexión, como nos muestra en toda su sencillez este testimonio de una profesora innovadora ahora jubilada:

Hoy más que nunca es necesario preparar a la gente muy bien para el magisterio: un maestro bien formado es una joya, y estará capacitado para lo que venga en el futuro. En mi etapa como maestra me he encontrado en esta profesión con personas muy inseguras, e incluso con complejo de inferioridad, debido casi siempre a diversas carencias en su etapa de formación inicial. Si los profesores estuviesen bien preparados y mínimamente seguros de sí mismos y de su bien hacer, serían unas personas felices. (Antía Cal, 1999: 14)

Encuentro, en segundo lugar, otra razón centrada en el cansancio de los sectores más renovadores de los centros universitarios de formación ante la frustración producida por el mantenimiento del nivel de la diplomatura para los futuros maestros, junto a las escasas posibilidades de introducir cambios relevantes en la formación inicial del profesorado de secundaria que supongan la expectativa de una mayor presencia de los, hasta ahora, formadores del profesorado de infantil y primaria, especialmente una mayor proyección de aquéllos ubicados en los departamentos universitarios de didácticas específicas.

La reclamación histórica de la licenciatura para la formación del profesorado de primaria —revivida en estos últimos años en las sucesivas reuniones de decanos de facultades de educación— no descansa sin más en la creencia «a más formación, mejores profesores», sacralizando así la variable duración. Si bien las consideraciones relativas al valor del alargamiento son importantes en lo que al enriquecimiento del currículo se refiere, lo son más sus significados social, profesional y cultural. El mantenimiento del *statu quo* de la formación inicial del profesorado preexistente a la reforma ha sido, en mi opinión, uno de los argumentos clave para dudar de la credibilidad de la misma.

La distancia entre los discursos sobre el nuevo perfil profesional de todos los profesores reclamado por la reforma, y la aprobación definitiva por la LOGSE del modelo de segregación preexistente, se hace cada vez más larga. En el ínterin, muchos esfuerzos quedaron en la cuneta de la decepción. Creo que el grito de *sálvese quien pueda* fue el pistoletazo de salida a un mayor y profundo escepticismo individualista.

Si, efectivamente, en algún momento tuvimos la impresión de que el tema de la formación del profesorado estaba adquiriendo, en nuestra reforma educativa, el reconocimiento que merecía en función de los atinados discursos del proyecto de reforma (MEC, 1987) y, posteriormente, de los libros blancos (MEC, 1989), una vez más sucedió que la declaración de las intenciones que

parecían preludiarse de este conjunto de documentos quedaba, lamentablemente, sin la compañía de las decisiones políticas y económicas que lo harían posible.

Hemos llegado hasta aquí en función de las huellas de un pasado que tal vez sea conveniente rastrear, para tratar de comprender las dificultades del futuro para contestar afirmativamente al interrogante que encabeza este artículo.

Bibliografía

- BOLAM, R. (1985). *Formación de profesores en ejercicio. Condición del cambio en la escuela*. Madrid: Narcea (v. o. 1982).
- BOLÍVAR, A. y otros (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- BOOK, C.L. (1996). «Professional development schools». En SIKULA, J. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, p. 194-212.
- BOSCH, F.; DÍAZ, J. (1988). *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel.
- BUCHBERGER, F.; CAMPOS, B.P.; KALLÓS, D.; STEPHENSON, J. (eds.) (1999). *Green Paper on teacher education in Europe. High quality teacher education for high quality education and training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE).
- CANDÍA, F. (1999). «Antía Cal Vázquez. Maestra gallega a cuerpo entero». *Cuadernos de Pedagogía*, 284, p. 8-14.
- CARBONELL, J. (2000). «La licenciatura no basta». *Cuadernos de Pedagogía*, 289, p. 3.
- DE KETELE, J.M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- DE VICENTE, P. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Adhara.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- ELLIOTT, J. (ed.) (1993). *Reconstructing teacher education*. Londres: Falmer Press.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1990a). «Reforma educativa y formación del profesorado: Los retos para las escuelas de formación del profesorado». *Publicaciones*, 18, p. 7-32.
- (1994b). «Prólogo: ¿Vamos en efecto hacia una reconversión de los centros y la función docente?». En ESCUDERO, J.; GONZÁLEZ, M^a T. *Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- European Journal of Teacher Education* (2001). Professional Development in Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 24 (2), edición especial.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- (1999). *Proyecto docente*. Granada: Universidad de Granada.
- FERRERES, V. (1999). «Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo del docente». En FERRERES, V.; IMBERNÓN, F. (eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, p. 59-95.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. París: Dunod. Ed. en español. *El proyecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.
- FULLAN, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (eds.) (1992). *Teacher development and educational change*. Londres: The Falmer Press.

- GARCÍA ALONSO, M.L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhora da escola. Uma abordagem reflexiva e eonstrutiva sobre a pratica da innovaçãoformação*. Tesis doctoral, Universidade do Minho, Braga (inédito).
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1998). «Formación de maestros en Europa». En RODRÍGUEZ MARCOS, A.; SANZ, E.; SOTOMAYOR, M.V. (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, p. 21-37.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GOLD, (1996). «Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction». En SIKULA, J. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, p. 548-594.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne: Delechaux y Niestlé.
- (1992). «O ciclo de vida profissional dos professores». En NOVOA, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, C.L.; WEILAND, S. (1997). «Perspectives on the teaching career». En BIDDLE, B.J.; GOOD, T.L.; GOODSON, I.F. (eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer, p. 11-78.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- (1999). «Conceptualización de la formación y desarrollo profesional docente». En FERRERES, V.; IMBERNÓN, F. (eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, p. 25-34.
- KATZ, L. (1980). «A matrix for research on teacher education». En HOYLE, E.; MEGARRY, J. (eds.). *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers*. Londres-Nueva York: Kogan Page-Nichols Publishing Company, p. 283-292.
- LADERRIERE, P. (1980). «Tendances dans le domaine de la formation des enseignants, (Bilan des travaux de l'OCDE)». *Revue Française de Pédagogie*, 53, p. 58-68.
- LANDSHEERE, G. (1985). «Teacher education: concepts». En HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T.N. *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: MEC-Vicens-Vives, 1989, p. 5002-5008.
- LANIER, J.; LITTLE, J.W. (1986). «Research on teacher education». En WITTRICK, M.C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching. Third edition*. Nueva York: MacMillan Publishing Company, p. 527-569.
- LYNCH, J. (1977). *La educación permanente y la preparación del personal docente*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- (coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional*. Madrid: MEC.
- (1989). *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- MIALARET, G. (1982). «Principios y etapas de la formación de los educadores». En DEBESSE, M.; MIALARET, G. *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, p. 137-162.
- MONTERO, L. (1985). *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*. Tesis doctoral. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

- (1996). «La formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Galicia». En VILLAR, L.M. (dir.). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau, p. 149-182.
- (2001). «La construcción del conocimiento en la enseñanza». En MARCELO, C. (ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis, p. 47-83.
- PORTER, J. (1980). «Aprender a enseñar. Prioridades de acción». En GOBLE, N.; PORTER, J. *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea, p. 105-183.
- RUDDUCK, J. (1987). «Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experience teachers». En WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. (eds.). *Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher*. Nueva York: The Falmer Press, p. 129-141.
- RUIZ DE GAUNA, P. (1997). *Más allá de la formación continua: El desarrollo profesional docente*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Pedagogía. Universidad de Deusto.
- SANDER, T. (1996). «Introduction: Problems and origins of the debate on promoting life-long learning strategies for teachers». En SANDER, T.; VEZ, J.M. (eds.). *Life-long learning in european teacher education*. Osnabrück: Compare-TE European Network, p. 9-38.
- SANDER, T.; VEZ, J.M. (eds.) (1996). *Life-long learning in european teacher education*. Osnabrück: Compare-TE European Network.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- SIKES, P. (1985). «The life cycle of the teacher». En BALL, S.J.; GOODSON, I.F. (eds.) *Teachers' Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press, p. 67-70.
- SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). «Models of staff development». En HOUSTON, W.R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, p. 234-250.
- SPILKOVA, V. (2001). «Professional development of teachers and student teachers through reflection on practice». *European Journal of Teacher Education*, 24(1), p. 59-65.
- SPRINTHALL, N.; REIMAN, A.J.; THIES-SPRINTHALL, L. (1996). «Teacher professional development». En SIKULA, J. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, p. 666-703.
- VIAL, J. (1982a). «Pasado y presente de la formación de los maestros». En DEBESSE, M.; MIALARET, G. *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, p. 35-93.
- (1982b). «Los objetivos de la formación de los maestros». En DEBESSE, M.; MIALARET, G. *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- VONK, J.H. (1985). «The gap between theory and practice». *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), p. 307-317.
- ZAY, D. (dir.) (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid: La Muralla.
- ZEICHNER, K. (1987). «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 282, p. 161-189.
- (1992). «Rethinking the practicum in the professional development schools partnership». *Journal of Teacher Education*, 43 (4), p. 296-307.
- ZEICHNER, K.; HOEFT, K. (1996). «Teacher socialization for cultural diversity». En SIKULA, J. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, p. 525-547.