

Formación docente y didáctica: ¿mundos divorciados o «fugas teóricas de la práctica»?

Conferencia de **María Cristina Davini**

*Doctora en Ciencias Humanas-Educación
Consultora en programas regionales de educación,
capacitación y desarrollo de los Recursos Humanos
de Salud en Latinoamérica (OPS - OMS)
Consultora IIFE-UNESCO Buenos Aires*

*Esta conferencia fue pronunciada en el marco de la presentación del 12º número de la revista *Diálogos Pedagógicos* el día 5 de noviembre de 2008.* En esta oportunidad, la Dra. Davini se refirió a las conflictivas relaciones entre el territorio de la formación de los docentes y el de la didáctica.*

Planteó los problemas a los cuales se ha enfrentado la didáctica en las últimas décadas, basados en la desconfianza sobre el conocimiento didáctico y el crecimiento teórico exponencial en torno a la docencia y su formación.

Finalmente, destacó la importancia de trazar puentes entre ambos territorios para formar docentes capaces de reflexión y, a la vez, contar con criterios básicos de acción didáctica que orienten las prácticas de enseñanza.

En particular quiero expresar un sincero agradecimiento a la Facultad de Educación y a la revista *Diálogos Pedagógicos* por haberme invitado a participar y a intercambiar con ustedes en esta tarde. Un agradecimiento especial a la Decana aquí presente, a Olga Bonetti que también se encargó de acompañar todo este proceso y lo mismo a la gente de la revista a quien

* Cabe aclarar que este texto fue revisado y modificado por la autora a los fines de su publicación (nota de la editora).

de verdad felicito. Hoy conversaba con Aída y le decía qué buena producción y qué buena iniciativa esto de además mantener una revista, que es un trabajo que hay que sostener en el tiempo con la calidad de su producción, como también acompañar estas presentaciones con distintas personas, en este caso me tocó compartir con ustedes a mí, pero también otros colegas especialistas que hayan podido venir a estos eventos. Así que realmente estoy muy agradecida y los felicito por toda esta producción y esta iniciativa.

Entrando en el tema que hoy me convoca, no sé si me convocará mañana o después porque a mí me gusta esto de variar mis convocatorias de temas, yo voy a hacer una breve presentación y, por supuesto, quisiera dejar tiempo para dialogar con ustedes, si han traído preguntas o comentarios, que podamos ir enriqueciendo esta charla.

Entonces yo pensé que quería compartir con ustedes algunas reflexiones que me he planteado hace un tiempo y decidí poner este título: Formación docente y didáctica, qué pasa con estos vínculos, son mundos divorciados o ha habido fugas teóricas de la práctica.

Quisiera entonces expresar y compartir con ustedes algunas reflexiones que tienen que ver con estos cambios.

Introducción

La evolución del conocimiento en los distintos campos científicos y de la cultura delinea distintas trayectorias, derivaciones y revoluciones (Khun, 1976). En estos procesos históricos, se producen reacomodaciones, redefiniciones de problemas, reconstrucciones y aun profundos cambios de enfoques o de paradigmas. Los cambios no sólo están marcados por los avances de la investigación o por la comunicación de campos, en las interdisciplinas. También estas transformaciones están ligadas a la reformulación de las tramas de compromisos al interior de la comunidad de especialistas de un campo determinado.

Este último tipo de transformaciones es más netamente evidente en las ciencias sociales, en las que el peso de los factores ideológicos es visible. Y el campo de la educación no es ajeno a estos procesos. Si bien es saludable que este campo ponga periódicamente sus supuestos en cuestión, el caso del que me voy a ocupar en esta ponencia revela límites

preocupantes, generando segregación de territorios y derivando muchas veces en la aparente negación de uno sobre el otro (Davini, 1996). En esta oportunidad, voy a referirme a las conflictivas relaciones entre el territorio de la formación de los docentes y de la didáctica.

Desde sus orígenes y constitución de su identidad, la didáctica siempre se ha ocupado de generar metodologías y recursos para la enseñanza y de brindarle a los docentes criterios y parámetros para desarrollarla. Aunque en la tradición anglosajona no se denomina esta identidad como didáctica, la misma configuración se desarrolla bajo otros términos o significantes. Como todos los campos de conocimiento, la didáctica se construye a partir de una necesidad, se busca analizarla, conocerla y comprenderla a fin de construir alternativas de respuesta sistemática. La enseñanza no constituye una excepción, tal como lo muestra la historia. En el terreno de las prácticas, quienes enseñan y quienes se forman para enseñar necesitan contar con contribuciones didácticas y metodologías para operar en distintos contextos.



Dra. María Cristina Davini

Sin embargo, la formación de los docentes se ha ido constituyendo como un "territorio propio" y se ha distanciando cada vez más (y por momentos de manera riesgosa) de la sistematización de algunas respuestas y criterios sistemáticos de acción para la enseñanza. Riesgosa, pues la enseñanza tiene una importancia y un efecto social sustantivo, dada su influencia ampliada y decisiva en la formación de niños, jóvenes y adultos. Ninguna empresa humana asumiría este desafío de proporciones a la espera de que la gente que la comanda o realiza cotidianamente pueda confiar exclusivamente en su intuición, inventiva o capacidad individual para la comprensión compleja.

En sentido estricto, este progresivo distanciamiento ha sido construido por el mismo discurso pedagógico y en el seno de los debates de los especialistas. Pero tal como apuntan las contribuciones de Jerome Bruner (1988) y de Basil Bernstein (1990), los discursos y sus lenguajes imponen una realidad,

una forma de ver el mundo y una forma de recortar los problemas, con consecuencias variadas sobre el mundo de lo real.

Así, en las últimas tres décadas, hemos venido asistiendo a la construcción y difusión de dos movimientos teóricos, producidos en forma simultánea, con distintas filiaciones y potenciándose (o segregando) uno al otro:

- Por un lado, la creciente y persistente desconfianza sobre el conocimiento didáctico y su valor para las prácticas, aun llegando a poner en cuestión su propia constitución como conocimiento;
- por otro, el crecimiento teórico exponencial en torno a la docencia y su formación, abarcando inclusive a la teorización sobre la escolaridad misma.

Si bien no se puede (ni se debe) prescindir de las construcciones teóricas, el problema se presenta cuando los discursos se autonomizan y se alejan excesivamente de las prácticas. Parafraseando a Joseph Schwab (1983), parecen haberse producido "fugas teóricas", distantes del lenguaje de la práctica para el desarrollo de la docencia y de la enseñanza.

Desde esta mirada, invito a revisar algunos hitos de este desencuentro. Ello puede arrojar alguna luz al problema y colaborar para recuperar los necesarios puentes entre la formación (inicial y continua) de los docentes y los desarrollos de la didáctica.

1. La construcción del discurso didáctico: entre la desconfianza, la fragmentación y el abandono

Desde hace ya varias décadas, venimos asistiendo al discurso sistemático sobre la crisis de confianza sobre el conocimiento didáctico y (de modo explícito o implícito) sobre su valor para la formación de los profesores. En un principio, esta desconfianza se centró en la crítica al *instrumentalismo tecnicista* (notablemente de base conductista), dominante en la década del 70 en la formación de profesores y en las bibliotecas docentes. Esta concepción reducía la enseñanza a una mera cuestión de aplicación neutral de procedimientos instrumentales, con nula consideración de las dimensiones sociales, culturales e interpersonales. La crítica a esta

«La didáctica siempre se ha ocupado de generar metodologías y recursos para la enseñanza y de brindarle a los docentes criterios y parámetros para desarrollarla.»

corriente ha sido amplia, contundente y definitiva. A partir de entonces, el discurso sobre la didáctica parece no haberse recuperado aún del impacto y del temor al tecnicismo. Al cuestionar esta corriente, se arrojó al cesto de los materiales en desuso a cualquier intento de sistematización de métodos de enseñanza, visto como un *resabio tecnocrático*.

Enseguida, otros discursos se orientaron a discutir los problemas estructurales de la escolarización, desde una perspectiva simultáneamente política y teórica. El proceso acusó el impacto de las teorías críticas *reproductivistas* y de las investigaciones *sociológicas*, analizando los mecanismos implícitos, particularmente ideológicos, de segregación social de los sectores populares en las escuelas. Esta producción alcanzó una fuerte hegemonía, llevando a entender la acción docente y la enseñanza como acto de "violencia cultural". Más allá del aporte teórico y político de estas contribuciones, el desarrollo de propuestas para la enseñanza quedó herido gravemente en el período.

«Quienes enseñan y quienes se forman para enseñar necesitan contar con contribuciones didácticas y metodológicas para operar en distintos contextos.»

Desde este ángulo de análisis, no puede dejarse de lado el reconocimiento y peso de las promesas sociales incumplidas de los sistemas educativos modernos y de las condiciones de su desarrollo.

Sin embargo, adjudicar estos problemas a la producción didáctica extrapola los límites del discurso. Sus raíces se encuentran en las formas sociales y políticas que determinan la distribución social de los derechos y del conocimiento (Bernstein, 1971).

Posteriormente, asistimos en estas décadas a otro impacto sobre el terreno didáctico, en particular desde los denominados discursos "contenidistas". Ello ha llevado a una profunda fragmentación del campo de la enseñanza, a través de la multiplicación de producciones de diversas "didácticas específicas", en disciplinas particulares, de distintos temas o problemas específicos (Davini, 1996). Sin embargo, este movimiento no ha redundado en la construcción de certezas para la formación de los docentes que dé respuestas claras para el desarrollo de la enseñanza. Como contrapartida, se ha ido abandonando la *naturaleza propositiva de la intervención didáctica* y su capacidad para formular criterios básicos y normas de acción, que ayuden a los profesores a tomar decisiones al enseñar en forma general y contextualizada.

No puede dejar de reconocerse en el período, el gran crecimiento de las *teorías del currículo* que han invadido el discurso didáctico. Por su peso y volumen, estas teorías dificultan notablemente la acción de los profesores a la hora de tener algunas certezas para enseñar. Además de las complejas construcciones teóricas especializadas, el creciente papel de las burocracias en la producción curricular ha producido un progresivo distanciamiento entre las propuestas curriculares y la realidad de las prácticas de la enseñanza en las escuelas. De esta forma, se ha ido generando un esquema burocrático para definir el currículo y una legión de funcionarios de distintos niveles: políticos del nivel central, profesionales técnicos y administradores centrales, políticos y administradores del nivel intermedio o local, supervisores, etc.; incluyendo la influencia o participación de corporaciones y agencias sociales, económicas, culturales y gremiales. La problemática de las decisiones de los profesores a la hora concreta de enseñar fue desplazada por esta producción teórica y burocrática. Y a pesar de la tradicional crítica a la tecnocracia, los nuevos cultores esperan capacitar a los profesores para que pongan en práctica los nuevos programas.

Nuevamente, recordamos los aportes de Schwab (1973), denominando críticamente a este fenómeno como "fugas teóricas", particularmente por la irrupción del discurso de los especialistas, y reclamando por la recuperación del lenguaje de las prácticas en las escuelas. A su vez, Kemmis (1988) destacó que uno de los grandes problemas de esta producción se encuentra en la relación entre teorías y prácticas. La obra de Stenhouse (1987) buscó acercar esta relación, ligando el currículo a la enseñanza de los profesores.

En paralelo a esta vertiente, se ha producido una amplia difusión de otros discursos (de raíz fenomenológica) que han acentuado la interpretación de la enseñanza en el complejo espacio de la *diversidad*, de lo *imprevisible*, lo *interpretativo* o del *mundo de la subjetividad*. Como consecuencia de este enfoque teórico, parecería difícil elaborar criterios generales de acción para las prácticas de los docentes. Si todo permanece en el mundo de lo *particular*, no existiría lugar para las regularidades: se diluye una propuesta didáctica que trace puentes entre los criterios y reglas generales de acción a la hora de enseñar y de aprender.

«Si bien no se puede (ni se debe) prescindir de las construcciones teóricas, el problema se presenta cuando los discursos se autonomizan y se alejan excesivamente de las prácticas.»

Como balance, los discursos entorno a la didáctica y la enseñanza han afectado su contribución y desarrollo. En la formación de los docentes el discurso que se ha transmitido y difundido significa, muchas veces, negación misma de su naturaleza propositiva.



Davini se refirió a las complejas relaciones entre didáctica y formación docente

Desde mi punto de vista, ello no sólo resulta improductivo y riesgoso, sino que en sí mismo nos encierra en un *falso problema*. Son innumerables los ámbitos en que las prácticas sociales se ven desviadas de sus mejores intenciones o sometidas a presiones de intereses, sin que por ello se eliminen los campos de producción de conocimientos y el desarrollo de alternativas de acción. Basta ver lo que ocurre con la cuestión del planeamiento urbano, de la contaminación del ambiente o de la salud pública (entre muchos otros), sin que por ello se dejen de producir conocimientos

sistemáticos para la acción. También estas prácticas se desarrollan en medio de la diversidad y lo complejo, sin que dejen de alimentarse por criterios generales que orientan la acción. En otros términos, nadie pone en cuestión la existencia misma de estos conocimientos y sus desarrollos. El campo de la didáctica no debiera ser una excepción, a pesar de la compleja realidad de los sistemas escolares.

2. La formación docente y su crecimiento teórico exponencial

La formación de los docentes y su desarrollo ha sido tradicionalmente objeto no sólo de la didáctica sino especialmente del discurso político-declarativo, acerca de la importancia de su labor, de los valores sociales, de su trascendencia. Sin embargo, desde hace unas tres décadas, el tema ha pasado a ocupar un lugar principal en la producción teórica, alimentando la misma teoría de la educación reciente.

Es difícil encerrar toda esta producción en el marco de esta ponencia. Pero lo cierto es que la docencia pasó a ser analizada en su papel de mediación sustantiva y compleja de los procesos sociales, culturales e intersubjetivos en las escuelas,

tanto para la reproducción ideológica y social como en cuanto actores directos para la transformación.¹ Las investigaciones, los debates y las corrientes teóricas han sido profusas. El abanico que va desde el análisis de currículo oculto hasta las formas de investigación-acción protagónica del docente para el cambio; desde los mecanismos ocultos de segregación en las aulas hasta la valoración a ultranza del pensamiento y las experiencias prácticas de los profesores.

«Desde hace ya varias décadas, venimos asistiendo al discurso sistemático sobre la crisis de confianza sobre el conocimiento didáctico y sobre su valor para la formación de los profesores.»

Sin embargo, los debates de los últimos años sobre la profesión docente se han movido entre dos polos extremos: entender a la docencia como una semi-profesión (Terhart, 1987), o definirla como actividad de intelectuales críticos (Giroux, 1990).

El primero de los argumentos se basa en su tiempo breve de formación con bajo conocimiento especializado, en el elevado porcentaje de mujeres (que dominan en las profesiones menos valoradas socialmente) y por la organización burocrática de las instituciones de desempeño (Zeichner & Tabachnick, 1981). El segundo polo de argumentos, sostiene el papel crítico social del docente y su autonomía para comprender y operar en situaciones complejas, irrepetibles y cambiantes (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1997).

Sin embargo, ambos polos del debate acaban teniendo un punto en común: declarar la ausencia de un cuerpo estructurado de conocimientos y de criterios profesionales de acción y apelar solamente a la solución casi-artística, propia del mundo privado de un sujeto inspirado, comprometido y crítico, cuando se trata de enseñar.

Sostener estos enfoques a ultranza plantea nuevos y serios problemas. Implicaría confiar la enseñanza a una suerte de "providencialismo" en que algunos docentes más reflexivos, más formados y más críticos podrían hacer avanzar a la enseñanza, en desmedro de los otros. En el mejor de los casos, esto haría imposible distinguir la enseñanza (como práctica sistemática) de la producción artística individual. La cuestión puede acabar en límites políticamente riesgosos, si se con-

¹ Ver, entre otros, Apple, 1989; Popkewitz, 1990; Liston & Zeichner, 1993; Kemmis, 1988; Carr, 1996.

sideran los efectos sociales y políticos de la enseñanza en las escuelas.

La enseñanza y la acción docente en las instituciones educativas no pertenecen al mundo de las decisiones privadas sino a una acción pública en la que hay que favorecer la mejor enseñanza para todos, con base en criterios y normas generales de actuación basados en conocimientos públicos.

3. Tendiendo puentes hacia las prácticas docentes

La enseñanza constituye una práctica social intencional de transmisión cultural inherente a las sociedades desde los orígenes de la historia, apoyando simultáneamente la dialéctica de la conservación y el cambio. La preocupación por realizarla de la mejor manera o de lograr sus propósitos ha sido siempre una constante. Revisando estas prácticas podremos observar que, en términos generales, la enseñanza implica:

- Transmitir un conocimiento o un saber.
- Favorecer el desarrollo de una capacidad.
- Corregir y apuntalar una habilidad.
- Guiar una práctica.

Si bien cualquier persona puede enseñar a otros, los docentes ejercen esta tarea como profesión, en ámbitos de la enseñanza formal (escuelas, colegios, institutos, centros educativos, universidades) o en el mundo del trabajo. En esta profesión, la enseñanza deja de ser una tarea de *amateurs*, desplazando al enseñante empírico. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas (Gerth & Wright Mills, 1989). Desde esta perspectiva, la docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme determinadas finalidades e intenciones sociales.

«Los discursos entorno a la didáctica y la enseñanza han afectado su contribución y desarrollo.»

Como en todo ejercicio de una profesión, una buena parte del "oficio" de enseñar se desarrolla en las experiencias prácticas: actuar en contextos concretos, atender a una diversidad de sujetos, trabajar sobre distintos contenidos, elaborar alternativas prácticas, aprender de la propia experiencia. No se trata

de la simple suma de "años de oficio" sino de la capacidad de reflexionar y decantar la propia experiencia.

Pero como en toda profesión, su ejercicio no puede basarse sólo en el oficio práctico. Cualquier profesión se apoya en un cuerpo de conocimiento y en criterios generales y reglas de acción práctica. En otros términos, se apoya en un espacio estructurado de conocimientos y en normas de acción, cuyo valor se puede analizar en sí mismas.

A pesar de los mundos discursivos de crisis o desconfianza en la didáctica, y dentro de las mismas prácticas, las necesidades de la enseñanza y de los docentes permanecen, requiriendo establecer algunas certezas a la hora de enseñar, de criterios y reglas básicas de acción práctica. Ellas no se mejoran interpretando estas necesidades en forma negativa, como "búsqueda de recetas".

Y distantes de estos discursos, existe hoy una importante producción en materia de diseño de la enseñanza y un acervo de metodologías que no alcanzan a difundirse entre los docentes ni son integradas a su formación. Muchos estudios y desarrollos concretos metodológicos han seguido produciéndose en forma constante, significativa y relevante. Ellos permiten avanzar hacia ciencia del diseño de la enseñanza, concebida a gran escala y en forma general, estableciendo cuidadosamente las condiciones que favorecen el aprendizaje y la instrucción. Su sentido es, sin duda, ayudar a los profesores a tomar sus propias decisiones en la elaboración de sus proyectos y en la concreción de la enseñanza en forma contextualizada.

En este punto, es importante retomar contribuciones de Schön (1992), que subrayan la importancia de formación de profesionales reflexivos y critican la racionalidad técnica instrumental. Sin dudas, un profesional no resuelve los principales problemas humanos y sociales que enfrenta a diario por la mera "aplicación" del conocimiento sistemático, derivado de la investigación especializada. Se requiere del pensamiento, de la reflexión y del juicio profesional metódico, a la luz de los problemas de la realidad y de los conflictos que enfrenta, incluyendo los dilemas éticos.

Pero no hay contradicción. Sin dudas, es también necesario que este profesional pueda contar o acceder a la informa-

«Los debates de los últimos años sobre la profesión docente se han movido entre dos polos extremos: entender la docencia como una semi-profesión (...) o definirla como actividad de intelectuales críticos.»

ción y los conocimientos públicos, como elemento para sus intervenciones. Estos conocimientos y criterios de acción serán reflexivamente analizados en función de casos, sujetos y ámbitos concretos y reelaborados, ajustándolos a las actuaciones particulares. Pero ello, no elimina el valor de las normas y criterios generales. Por el contrario, en cualquier profesión, ellos son bases para las decisiones particulares, cualesquiera sean los contenidos de enseñanza.

«La enseñanza y la acción docente (...) no pertenecen al mundo de las decisiones privadas sino a una acción pública en la que hay que favorecer la mejor enseñanza para todos, con base en criterios y normas generales de actuación basados en conocimientos públicos.»

Finalmente, es importante trazar puentes entre dos cuestiones básicas. De un lado, la necesidad de formar docentes capaces de reflexión y de elaboración de alternativas, fortaleciendo su juicio y su papel de profesionales y aun de intelectuales en la organización de la cultura (Giroux, 1990). Por otro, la necesidad de contar con criterios básicos de acción didáctica, que orienten las

prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y los sujetos y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos. Ambas cuestiones no son antagónicas ni excluyentes sino necesariamente solidarias.

En el terreno de las prácticas institucionales, en sus distintas manifestaciones y ámbitos, se requiere fortalecer la enseñanza, entendiendo que ésta mejorará por y con la activa participación y elaboración de los profesores, adecuando las propuestas a los contextos y los grupos particulares de alumnos. Desde el currículo será necesario generar las condiciones que permitan potenciar la riqueza de la vida en las aulas, produciendo cambios que permitan que los profesores trabajen en equipo, intercambien sus experiencias e innovaciones. Como apuntaron Schwab y Stenhouse, el currículo avanzará más cuando pueda reconocer su base de conocimientos en las prácticas y las escuelas puedan considerarse como instituciones de experiencias y desarrollos.

Muchas gracias

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1989). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of knowledge. En B. Bernstein. *Class, Codes and Control* (pp. 202-236). Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Barcelona: Morata.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, M. C. Davini & G. Edelstein. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 44-73). Buenos Aires: Paidós.
- Gerth, H. & Wright Mills, Ch. (1989). *Ensayos de Sociología contemporánea*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Khun, T. (1976). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (Comp.). (1990). *La formación del profesorado*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1989). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of knowledge. En B. Bernstein. *Class, Codes and Control* (pp. 202-236). Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Barcelona: Morata.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, M. C. Davini & G. Edelstein. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 44-73). Buenos Aires: Paidós.
- Gerth, H. & Wright Mills, Ch. (1989). *Ensayos de Sociología contemporánea*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Khun, T. (1976). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (Comp.). (1990). *La formación del profesorado*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schwab, J. (1983). Un lenguaje práctico como lenguaje para el currículo. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/ Universitaria.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

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.

Zeichner, K. & Tabachnick, B. (1981). Are the effects of the university teacher education washed out by school experience? *Journal of Teacher Education*, vol. 32, nº 3, 7-11.