

El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela

Felipe Trillo Alonso

Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela

Caracterización de los tres modelos más emblemáticos del desarrollo profesional del profesorado: el técnico, el práctico y el crítico. También se comentan las consecuencias que cada uno de ellos tiene en relación con la resistencia o el compromiso con la innovación educativa y el cambio en la escuela.

currículum, investigación educativa, profesorado

La investigación educativa ha desvelado muchas de las claves que nos permiten entender el proceso de concreción en la práctica de los procesos de innovación. Así, desde hace tiempo sabemos «*que una reforma no ocurre en su planificación y diseño*», y «*que una reforma sólo llega a ser realidad en la medida en que es desarrollada reflexiva y críticamente por sus agentes más decisivos: los centros y los profesores*» (Escudero Muñoz, 1990).

¿Qué pasa con ellos?, ésta es la pregunta que intento responder en este artículo, haciendo una descripción, intencionadamente caricaturizada, de esa realidad personal de los profesores que está conformada por sus modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias, conocimiento práctico, etcétera (González y Escudero, 1987: 25).

En esa dirección identifico tres estilos —técnico, práctico y crítico—, que nominalmente se corresponden con las estructuras de racionalidad a las que se refiere Kemmis (1988), explica más ampliamente Grundy (1991), y que suponen un desarrollo de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas. No obstante, debo advertir que mi tratamiento en este caso es, académicamente hablando, poco riguroso respecto de los modelos citados, en beneficio de que resulte más sugerente y digerible; quiero decir con esto, que las categorías que he adoptado no se corresponden, salvo en parte, con lo señalado por estos autores, pues, como dije, he caricaturizado algunos rasgos para identificarlos mejor.

ESTILO TÉCNICO

Al técnico le preocupa el cómo: cómo hacer lo que le dicen que haga.

El qué hacer no es cosa suya, le viene dado.

Los porqués y para qué son algo que conocen quienes saben más. Así, y en el actual contexto de la Reforma, lo ignora prácticamente todo: no ha sentido interés alguno por leer el Libro Blanco, y en él ni siquiera lo que se refiere a las necesidades y objetivos de la Reforma. El debate sobre la calidad del sistema educativo le resulta, si no ajeno, sí lo suficientemente complejo en apariencia como para no abordarlo por temor a meter la pata (al fin y al cabo él—se justifica— no conoce la terminología...). La opción por un currículum básico y la dinámica de trabajo que suponen los PECs y PCCs, así como eso del modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje, es algo que no conoce, por lo tanto no lo entiende, y en consecuencia lo rechaza. La manera más suave de expresar ese rechazo es pensar que se trata de otra moda más, y él «ya pasó por varias», se dice con cierto asomo de escepticismo que, por otra parte, se contradice con su preocupación por hacer las cosas como le mandan.

El técnico es, por lo tanto, muy jerárquico, y asume sin cuestionar su condición: la más baja, según él (o ella) en el organigrama de cuantos tienen que ver con el currículum. Reproduce así, sin saberlo, la clásica división entre

lo intelectual y lo manual (que supondría aquí la puesta en práctica). En el reconocimiento de que «es un mandado», hay cierta resignación, pero también cierto alivio; la responsabilidad no es suya: «Que hagan bien las cosas» los otros...

El técnico es muy individualista. Para él la enseñanza se resuelve en el aula; y en ésta él, que es el primer prisionero del sistema, se reconoce como amo y señor: que nadie le entre, que nadie que sea su igual jerárquico (y ya no digamos aquel que para él es un inferior en estas cosas, como lo son los padres) le venga a decir lo que tiene que hacer puertas adentro. Puede sorprender que, tras pasado el umbral de su aula, se muestre tan seguro; pero es que él o ella tienen un método: seguir lo que dice el libro de texto. Mientras lo hagan así, está bien. No se reconocen, por tanto, ni como mediadores activos del libro de texto, ni ya no digamos del currículum.

Todo eso de la interacción (la comunicación) con los alumnos cae dentro del estilo personal que, a su vez, cae dentro del reino en el que cada uno puede hacer lo que le dé la gana. Si tuviera que justificar, por ejemplo, por qué prohíbe hablar en clase entre iguales sin su consentimiento, no sabría decir otra cosa que para mantener el orden; que con ello se trunque también la iniciativa, el pensamiento divergente, o la posibilidad de una espontánea colaboración entre iguales, no forma parte de las cuestiones que le inquietan. Si tuviera que justificarlo, apenas balbucearía otra cosa que a él también se lo hicieron y aquí está. Y sí, efectivamente, ahí está, siendo como es; es decir, de ese tipo de personas que un buen día van y le pegan un chicle en la nariz a un niño por comerlo en clase, y que dirán que también a él o a ella se lo hicieron y que no les pasó nada (al menos nada grave en apariencia); de ese tipo de personas, en suma. Aún, sin duda ha olvidado lo humillado que se sintieron, que no recuerdan siquiera si lloraron, que no sabrían reconocer en aquel estúpido episodio el origen de su insensible rudeza, de su estéril ejemplo.

Al técnico le orienta, en esta línea, una preocupación exclusivamente instructiva. «Que les eduquen sus padres» es una frase recurrente para todos aquellos que consideran, además, que lo único que tienen que hacer es cumplir el programa.

El técnico, por último, asume como una pesada carga —en la que a menudo por otra parte identifica toda su grandeza—, la responsabilidad social de seleccionar a los mejores. Garantizar, si me apuran desde el primer grado, que sólo promocionen los que han dado el nivel, contrasta poderosamente con esa filosofía romántica de procurar que todos lo logren.

Se arma el técnico, en esta ocasión, de toda suerte de recursos sobre todo aritméticos, que legitimen la objetividad de su decisión. Una decisión impersonal: ignora que ser subjetivo no supone ser arbitrario y, por supuesto, que calificar no es evaluar. Tanto rigor se afila (no faltarán sólidos argumentos), al mismo tiempo que se niega, en no pocas sesiones de evaluación en las que no es infrecuente escuchar: «*Pues si tú la suspendes yo también*»; de tal forma que el expediente impersonal que entró a punto de aprobar todas, o de quedarle apenas una, sale con cuatro o cinco suspendidas.

El técnico, en fin, se caracteriza, como vemos, por la rigidez de sus esquemas cognitivos o mentales. En palabras de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1987), se trata de personas, y de profesores, con estructuras rígidas, pobres y poco diferenciadas, que intentan mantener invariables sus esquemas en contra de las evidencias del medio; y que incluso, cuando repetidamente se muestran ineficaces y contraproducentes, negarán o distorsionarán toda información que no encaje con las previsiones de sus esquemas.

Resumamos

En definitiva, y como conclusión: los profesores que abordan la problemática del desarrollo del currículum con un estilo técnico pueden dar, en efecto, la impresión de compromiso; mas su obsesión por la eficiencia actúa a modo de mecanismo de defensa idealizador que, inmediatamente, se traduce en una total ausencia de realizaciones que contribuyan de verdad al cambio. Se hacen las cosas, se cumplen los plazos, se adopta en fin un compromiso, sí, pero puramente burocrático, o muy superficial; se adoptan determinados materiales, se cumplen determinadas conductas, pero sin comprender claramente por qué.

Todo ello expresa, en suma, la resistencia al cambio; porque el técnico no lo quiere, ya que conlleva un esfuerzo adicional de puesta al día en cuestiones didácticas y científicas; porque no está acostumbrado a trabajar en equipo o no quiere o no sabe; porque se siente amenazado por los cambios que produce lo desconocido; porque

se conforma con la situación que le viene dada; porque es incapaz de cambiar sus hábitos y sus seguridades; porque se resiste, en fin, quien ve en peligro derechos y privilegios adquiridos (Álvarez Méndez, 1990: 101).

ESTILO PRÁCTICO

Al profesor práctico le interesa no sólo el cómo, sino también el qué y, sobre todo los porqués y para qué. El hacer por hacer o el hacerlo de una manera mimética e irreflexiva es algo que intenta evitar.

El profesor práctico se reconoce como una figura clave en el proceso de desarrollo del currículum. Sea efectivamente así o no, lo cierto es que un profesor práctico sabe, de algún modo, que, tanto para bien o para mal y tanto si quiere como si no, él va a mediar el currículum: lo va a filtrar y redefinir en función de las condiciones en las que desenvuelve su labor y en función también de lo que él sabe y cree acerca de la enseñanza.

El profesor práctico está firmemente convencido de que la calidad de la enseñanza se resuelve en lo que ocurre en las aulas: en las tareas y actividades de enseñanza que propone y en los aprendizajes que con ellas promueve en sus alumnos. Sabe también que para saber enseñar no basta con saber la asignatura; que la actividad instructiva de mera transmisión de contenidos, con ser importante, no es lo más importante (sobre todo en un contexto histórico que se caracteriza por los rápidos cambios en el conocimiento) y, desde luego, sabe que por lo menos no es lo único. Asume en consecuencia un reto formativo que se preocupa, como destaca Álvarez Méndez (1992), no ya de lo que se va a aprender sino también de la forma como se va a aprender: procurar que los alumnos aprendan a aprender; coadyuvar al desarrollo de su autonomía, y hacerlo además procurando que todos lo logren, esto es algo para lo que el profesor práctico no regatea esfuerzos personales en ese ámbito específico de la práctica docente que es el proceso de interacción, de comunicación personal con los alumnos.

Así, en su relación con los alumnos, no es infrecuente que el práctico, desde una visión relativista del conocimiento, adopte una serie de perspectivas metodológicas hacia sus alumnos que se caracterizan, entre otras cosas, por la tolerancia ante sus errores o ante caminos alternativos de búsqueda (Pope y Scott, 1984: 113). Actitud por otra parte que, en el marco de la Reforma, considero como la más favorable de partida para entender y asumir el modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje.

El profesor práctico, así, asume una gran responsabilidad, en la que cifra además toda su grandeza: El suyo —piensa— es un trabajo que le exige tomar decisiones razonables en contextos complejos e inciertos. Por eso, últimamente, cuando se refiere a la actividad que él y sus compañeros desarrollan, suele hablar de la profesión docente. Por supuesto, no tiene ni las condiciones ni el reconocimiento de otras profesiones (algo de lo que no siempre se da cuenta), pero gusta de verse a sí mismo como un profesional reflexivo. La expresión ser un agente curricular no le resulta extraña: le gusta.

Una descripción como la que sigue, aunque le impone respeto, no le arredra; otra cosa es que sea capaz de hacerlo todo y de hacerlo bien. La descripción, que se refiere al modelo de profesor que la Reforma requiere, es ésta: «*Un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla; de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente en los sujetos; y capaz de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un Proyecto de Centro*» (MEC, 1989b: 105).

Como consecuencia, el práctico ha abandonado (o está en vías de hacerlo) todo trato digamos que reverencial respecto de sus supuestos superiores jerárquicos. La toma de conciencia de que toda Reforma educativa, toda propuesta curricular, de nada vale si no es asumida por él, le ha animado a mantener un tipo de relación no jerárquica ni con los administradores ni con los expertos. El lenguaje de unos y de otros no le es del todo ajeno y puede, y lo hace, interpelarlos. Por supuesto, está dispuesto a la colaboración, pero de ningún modo a dejar que le manejen. Capaz de reflexionar sobre su propia práctica, en este su relativamente recién adquirido status se muestra especialmente sensible ante ideas, gestos y actitudes que tengan que ver con la autoridad, la manipulación y el control. Todo eso debe ser sustituido, a decir de Escudero Muñoz (1993: 201), por la facilitación y la comunicación y, en todo caso, por el liderazgo.

Mas el profesor práctico no se duerme en los dudosos laureles de esa realidad, más que dudosa también. Asume el reto y, así, en el contexto de la Reforma sabe que para hacerla efectiva debe hacer un esfuerzo personal por actualizarse científica y didácticamente, además de por aprender a trabajar de una manera colaborativa. Los

textos de la Reforma que el técnico no leyó, como vimos antes, el práctico los conoce, más o menos. Es muy frecuente, además, que abunde en esa información a través, sobre todo, de revistas de divulgación: bien sobre la enseñanza en general, bien específicas de su área. El práctico lee, y como consecuencia conoce, por lo tanto, entiende y, por consiguiente, acepta personalmente el reto de la Reforma; «Al menos en sus líneas generales», suele decir.

Desde luego, el práctico, en cuanto a actitudes y formación (de autoformación personal, principalmente), está en condiciones de entender que el currículum básico no es algo que tiene obligación de cumplir, sino una propuesta orientadora, nunca prescriptiva (salvo en los mínimos) —aunque por supuesto su condición más o menos abierta y flexible es ciertamente discutible—. En el contexto de la Reforma, un práctico, por ejemplo, no cometería un error tan frecuente en estos días como es el de confundir el DCB y las ejemplificaciones, con el modo con el que tiene que desarrollar su práctica (obligatoriamente). Del mismo modo, el libro de texto —aunque mejor sería decirlo en plural—, los libros de texto son para él, como para cualquiera, un importante y casi imprescindible recurso, pero no el único recurso. Sin duda, la posibilidad de convertirse en un original constructor de sus propios materiales curriculares está muy lejana, incluso para el práctico, y además, añadiré que ni siquiera está claro que eso sea deseable; otra cosa es ser un hábil reconstructor de materiales curriculares sobre la base de elaboraciones previas. Al fin, si algo caracteriza a la práctica del práctico es que se orienta de acuerdo con el lema de que lo suyo no es adoptar sino adaptar.

En esta línea, el práctico no es una persona-profesor que se caracterice por unos esquemas cognitivos rígidos; todo lo contrario, es deliberadamente flexible. Seguro de que no se puede estar seguro de nada: está dispuesto a revisar permanentemente (hasta cierto punto) sus propios planteamientos. Cierta cambio educativo es posible con un práctico, porque la posibilidad de usar nuevos materiales o recursos instructivos, la posibilidad de usar nuevos enfoques de enseñanza (nuevas actividades, o estrategias didácticas), así como la posibilidad de alterar sus propias creencias y supuestos pedagógicos (Fullan, 1982), es eso: una posibilidad siempre abierta.

Ahora bien, el práctico, tal y como he procurado subrayar, es muy personal; tanto que, en muchas ocasiones, deriva también en el individualismo. Se le suele escuchar: «A mí lo que me preocupa es hacerlo bien yo; si los demás lo intentan, también mejor, y si no, qué le vamos a hacer, que cada uno asuma su responsabilidad». Su lema sería algo así como: «Opta en conciencia, obra en consecuencia, y que cada palo aguante de su vela». Desde la perspectiva de la innovación educativa, el práctico resulta ser entonces, y demasiado a menudo, un francotirador, un voluntarista bien intencionado; en algún lugar más o menos remoto de su biografía, él es también un vocacional.

En esta línea, el práctico, y ya acabo con él, puede incurrir —aunque no es muy frecuente, pero sí hay bastantes casos muy claros— en cierto despotismo ilustrado y neoliberal: «Yo lo sé, yo me salvo». La inclinación a desclasarse, de reconocerse por encima de sus compañeros, a los que en su opinión lo que les caracteriza es la falta de compromiso y la rutina, le hacen —sólo en los casos en los que se produce esta, llamémosle, desviación— un mal compañero de viaje.

Un buen práctico, con todo, si algo tiene claro es que el aula no es una realidad autárquica y que, por tanto, cualquier proceso innovador requiere de la colaboración y del consenso.

Resumamos

En definitiva, y como conclusión: los profesores que abordan la problemática del desarrollo del currículum desde una racionalidad práctica, si algo dejan bien patente es su compromiso con la mejora de la enseñanza que desarrollan, expresado sobre todo en términos de afán y de ilusión. Han asumido, sin duda, que las decisiones curriculares son algo conflictivo, algo que les plantea dilemas y les demanda una toma de decisión reflexiva, algo en suma muy distinto a aceptar sin más las disposiciones emanadas desde la Administración.

Los currícula entonces, y de acuerdo con este planteamiento, no son para ellos sino hipótesis a experimentar en su propia práctica. Desde el estilo práctico nos encontramos, pues, ante una concepción del trabajo docente, del desarrollo del currículum, como un Proyecto de Investigación-Acción. Y es que ahora se reconoce que el único modo de mantener y aumentar la calidad del currículum es asegurándose que los profesores tengan la habilidad y, por supuesto, el apoyo necesario, para controlar y evaluar lo que están haciendo, así como el compromiso y la iniciativa suficiente para actuar según lo que resulte de esa evaluación (Kirk, 1989).

Si tienen o no ese apoyo, es lo que se plantean los que asumen un estilo crítico.

ESTILO CRÍTICO

Los centros y los profesores que abordan el desarrollo del currículum con un *estilo crítico (1)* se caracterizarían más o menos por las líneas mostradas a continuación.

En principio, asumen prácticamente todo cuanto ha sido dicho para los prácticos.

La diferencia viene por que los profesores críticos tienen conciencia de las limitaciones que la estructura impone al desarrollo de todo lo anterior. Los profesores se esfuerzan así, en un primer momento, por desvelar cuáles son las condiciones institucionales que dificultarán o facilitarán su labor, cuáles son, en fin, los límites y las posibilidades. Continuarán insistiendo en la necesidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica, pero también sobre las condiciones y circunstancias en las que trabajan.

Así, y en el contexto de la Reforma, advierten inmediatamente: que la manera de trabajar que se propone no forma parte de su cultura profesional, o al menos de la cultura de la mayoría de los profesores; que el nivel de coordinación del trabajo que se hace en los centros es insuficiente; que faltan, en este sentido, estructuras de coordinación que funcionen como tales y que propicien realmente esa coordinación, que se revela como una condición necesaria para el desarrollo del currículum.

Por supuesto, en este proceso no es infrecuente que cunda el desánimo. Diríamos que los críticos, aunque más prevenidos, también engrosan las listas de quemados. Y en estos casos nos encontramos con una singular forma de resistencia al cambio, bien distinta de la que caracterizaba al técnico, consistente ahora, como advierte Álvarez Méndez (1990), en «*desconfiar de tanta promesa cuando se toma conciencia de que las condiciones no están dadas*».

Los profesores críticos saben, por tanto, que un cambio tan general como el que se pretende en España no puede confiarse a iniciativas particulares, por muy voluntaristas que éstas sean. Tienen claro que no es una buena política de diseminación del cambio exigirles a los profesores que sean buenos profesionales (que generen cambio, que no se ciñan al libro de texto y que construyan materiales instructivos, que atiendan al entorno, etc.), y después abandonarlos un poco a su suerte.

Tienen claro, los profesores críticos, que hay, y no sólo en la Administración, quienes apuestan por una enseñanza de calidad sin querer introducir cambios estructurales en la escuela; tienen claro que mantener eso es tanto como admitir que la enseñanza actual satisface las condiciones exigibles de calidad; tienen claro, en suma, que si tal cosa se pensara, se invalida todo intento de reforma (Álvarez Méndez, 1990: 10).

En consecuencia, los profesores críticos, una vez han tomado conciencia de esa realidad, reivindican y exigen, en un segundo momento, que se creen las condiciones de tiempo y lugar que posibiliten a los profesores plantearse de forma colectiva los dilemas que el nuevo marco curricular plantea. Que se invierta, en suma, al menos proporcionalmente, tanto en la diseminación e implementación de la Reforma —esto es, en satisfacer, por tanto, sus demandas de formación en servicio y de apoyo en general a su docencia—, como se ha invertido en el Diseño.

No ignoran, los profesores críticos, que las Reformas (lanzadas a bombo y platillo) coexisten y hasta sustituyen en muchas ocasiones la carencia de un sistema de innovación y puesta al día permanente, de una política del día a día para mejorar las condiciones del sistema educativo (Gimeno Sacristán, 1992: 63).

En cualquier caso, centros y profesores críticos no reivindican esto como expresión de un ajuste de cuentas de tipo corporativo. El desarrollo de la Reforma en general, y más específicamente el desarrollo del currículum en ese marco, es un proceso de apertura y de participación. En este sentido, centros y profesores críticos no son sólo especialmente sensibles al establecimiento de sus propias necesidades y proyectos, tal y como ellos los perciben y definen, sino que van más allá de este planteamiento netamente práctico y, en consecuencia, lejos de cerrarse, están dispuestos a someter a análisis las mismas demandas que surgen de los padres, del medio ambiente más próximo, y de la sociedad en su conjunto (Escudero Muñoz, 1993: 207). Hasta cierto punto, el suyo es un reencuentro con una vocación perdida: la del servicio.

De todas formas, y mientras no se satisfacen esas condiciones, centros y profesores críticos no están inactivos. La suya no es la postura de quien aguarda a que caiga el maná del cielo. Tampoco lo cifran todo en la

reivindicación o en la denuncia, mas, sin cesar en esa lucha que es sustancialmente política, su práctica diaria se orienta también sobre la base de alcanzar mayores cotas de autonomía y responsabilidad no sólo para sí mismos, sino también para el resto de la comunidad educativa, para alumnos y padres como comunidad de referencia. «¿Qué sentido tiene y qué significa, para maestros, escuelas, asociaciones de padres, grupos de renovación y CEPs, la calidad de enseñanza?», esto es un buen ejemplo de esas preguntas que deberían reorientar el desarrollo del currículum, «porque de su respuesta va a depender el carácter democrático y educativo de lo que hagamos.» (Angulo Rasco, 1992: 65).

Ahora bien, también en este estilo aparecen digamos que malos compañeros de viaje sobre los que debemos estar prevenidos, para lo que conviene saber que: el profesor crítico nada tiene que ver con el iluminado, con el redentor que viene a salvarnos aunque no queramos, o con el que conmisericordiosamente nos perdona la vida al resto que somos masa; la condición crítica no es un estado de gracia, aunque algunos parecen vivir como si se les apareciera un ángel del Señor y les revelara que habían sido ungidos por el espíritu de esa gracia crítica. A la condición crítica no le añade nada, y depende de en qué forma se practique tampoco le quita, la militancia tras alguna sigla. Ser crítico no es ponerse en la solapa la insignia del elitista club de los críticos, y entretenerse en divagar sobre revoluciones pendientes —y cuanto más lejanas mejor—, mientras nada cambia en su propia práctica. Un crítico trabaja a pie de obra, porque su reflexión es acción, y acción colaborativa y emancipadora: esto es, garante de mayores cotas de autonomía y responsabilidad para todos, no sólo para los elegidos.

Resumamos

En definitiva, y como conclusión: los profesores que abordan la problemática del desarrollo del currículum desde una racionalidad crítica, si algo tienen claro, es que lo que da forma y sustancia al estilo crítico es la idea de una comunidad, participativa y democrática, dedicada a reflexionar sobre sí misma, y comprometida con el desarrollo de la educación (Carr y Kemmis, 1998: 23). El estilo crítico, por tanto, presupone la condición colaborativa; la idea, en fin, es que «o nos salvamos todos, o no se salva ninguno».

-
- (1) **Cualquier referencia a la dimensión crítica exige atender a dos grandes dimensiones de análisis interrelacionadas: la dimensión estructural, referida a la condición sociohistórica del hecho educativo, y la dimensión ideológica, referida a las connivencias de un sistema dado con ciertos valores hegemónicos. Mas, en aras de la simplificación, yo me limitaré ahora a abordar la primera (aunque ambas dimensiones son en realidad una), reduciéndola incluso a lo que se refiere tan sólo a las condiciones institucionales.**

Álvarez Méndez, J.M. (1990): «Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España», *Educación y Sociedad*, 6, pp. 77-105.

—(1992): «La ética de la calidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 199, enero, pp. 8-12.

Angulo Rasco, F. (1992): «El caballo de Troya. Calidad de enseñanza y tecnocracia», *Cuadernos de Pedagogía*, 206, septiembre pp. 62-67.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca.

Escudero Muñoz, J.M. (1993): «El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración», en Gairín Sallán, J. y Antúnez Marcos, S. (coords.): *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*, Barcelona: PPU, pp. 227-286.

Fullan, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*, Nueva York: Teachers College Press.

Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.

—(1992): «Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica», *Cuadernos de Pedagogía*, 209, diciembre, pp. 62-68.

—y Pérez Gómez, A. (1987): *El pensamiento psicopedagógico de los profesores (Informe de Investigación)*, Madrid: CIDE.

González, M.T. y Escudero, J.M. (1987): *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona: Humanitas.

Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata.

Kemmis, S. (1986): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.

Kirk, G. (1989): *El currículum básico*, Barcelona: Paidós/MEC.

MEC (1989b): *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, Madrid.

Pope, M. y Scott, E. (1984): «Teacher's epistemology and practice», en Halkes, R. y Olson, J. (eds.): *Teacher thinking*, Lisse: Swets & Zeitlinger.