

SECUNDARIA

“(El departamento de) Enseñanza (de la Generalitat) se inclina por la salida más posibilista para superar la profunda crisis que vive el centro del barrio del Remei (Badalona) y que afecta de lleno a un profesorado que se volcó en un modelo educativo integrador que considera idóneo para una zona socialmente muy degradada y que constata con impotencia que abuyaenta al sector de los alumnos más normalizados”

(Utrera, J. “Enseñanza descarta el cierre del conflictivo Instituto B-9 de Badalona”. *El País*, 13-XII-1997)

La historia inacabada del “conflictivo”

Instituto Badalona-9 ha tenido un inusual eco en la prensa, más generalmente dedicada, en cuanto a la enseñanza se refiere, a las pugnas entre partidos “a propósito de” la educación,

a las reivindicaciones de todo tipo (laborales, gremiales, etc.) o a un superficial tratamiento del llamado “fracaso escolar”. En efecto, la historia del B9 plantea, en cuanto signo de una problemática más general, algunas de las cuestiones básicas sobre la crisis de la enseñanza y, por lo que al presente artículo se refiere, a la crisis de la Educación Secundaria. Todo ello en las coordenadas de la implantación generalizada de la reforma de la enseñanza no universitaria contenida en la LOGSE, de un gobierno de derechas en el país -así como en la mayor parte de las autonomías-, de la globalización en el terreno de la economía, y del neo(?)liberalismo en el de la ideología dominante.

CAMBIOS Y RESISTENCIAS AL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ALBERT CATALÁN FERNÁNDEZ*

Frente a fenómenos como el citado del Instituto de Badalona, y ante el sinnúmero de dificultades con que tropezamos cada día en nuestros centros, resulta fácil -cuando no, interesado- atribuir sin más su causa a una reforma que introduce novedades de gran calado en el sistema educativo y que obliga, en consecuencia, a cambios profundos en la organización, en los contenidos y en los métodos. Sin duda, es cierto que parte de los problemas derivan de la implantación de una reforma que ha modificado las características del alumnado tradicional de los institutos y que plantea importantes retos profesionales a los docentes, algunos difíciles de afrontar. Probablemente son también consecuencia de la precipitación, de la deficiente planificación y de la escasez de medios (recursos, formación, personal de apoyo, etc.) aportados para su desarrollo. Sin embargo, conviene preguntarse al mismo tiempo por razones más profundas: las que provienen de las características de la sociedad y sus contradicciones en un espacio y un tiempo concretos.

Las líneas que siguen son una reflexión inacabada, y sin pretensión de exhaustividad, desde la subjetividad del autor -un "profesor de aula"- y desde la provisionalidad de una implantación todavía incompleta de la reforma.

La historia reciente

El triunfo electoral del PSOE en 1982 es el hito a partir del cual se desarrolla un proceso de reforma educativa que se plasmará, en 1985, en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y, en 1990, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)¹.

Al margen del modo concreto en que se desarrolló, y, por fin, se plasmó legalmente la reforma educativa, conviene recordar que su necesidad había sido reivindicada de forma insistente por diversos sectores sociales y, en cuanto a nuestro ámbito, por los Movimientos de Renovación Pedagógica, sindicatos de enseñantes y diversas asociaciones profesionales progresistas. La renovación profunda del sistema educativo forma parte, sin duda, de las aspiraciones de cambio que acompañan el final de la Dictadura y de la llamada Transición. Se trata de un período de movilización en el que se plantea una crítica a un sistema injusto e ineficiente, que ni tan sólo ha cumplido con las limitadas pretensiones de la Ley Villar de 1970. Un sistema que no puede resolver contradicciones como la diferencia entre la edad laboral y la edad del final de la escolarización obligatoria, el deterioro de la Formación Profesional de Primer Grado, el fracaso escolar de una proporción muy importante de alumnos (y su evidente relación con el origen social de los mismos) o la misma obsolescencia de la metodología imperante en las aulas.

Un número creciente de enseñantes, muy especialmente de EGB, se implicarán en actividades de formación y en procesos de reflexión pedagógica que hallarán su cauce principal en las Escuelas de Verano, las cuales reinician su andadura en Cataluña en 1968 y se extienden progresivamente a todo el país. Por lo que respecta al Bachillerato y a la FP, aun existiendo numerosos profesionales implicados a título individual, no se constata la inquietud colectiva y la aspiración de cambio presentes en la EGB. Es justo, no obstante, subrayar la importancia que en su momento tuvo la actividad de algunos Colegios de Licenciados en manos progresistas, o la publicación del libro de J. Gómez Llorente y V. Mayoral. ("La escuela pública comunitaria").

Aunque precedido por algún tímido intento en tiempos de la UCD, el proceso experimental de las entonces llamadas Enseñanzas Medias comienza realmente el año 1983 en algunos centros de BUP y FP, cuyo número se amplía en cursos sucesivos². Esta experimentación se realiza según un modelo escasamente estructurado, en el que de hecho cabe casi cualquier experiencia. En cuanto a su potencial transformador, se apuesta por la teoría de la "mancha de aceite", basada en la ingenua suposición de que la actividad del sector más dinámico del profesorado se extenderá contagiosamente al resto (Catalán, 1988). Sin desmerecer el esfuerzo y la valía de algunas de las experiencias desarrolladas, este proceso constituyó un fracaso nunca confesado por la Administración educativa, que cerró el episodio con una sumaria evaluación y alguna laudatoria alusión posterior.

El año 1989 se presenta para su conocimiento y debate el Diseño Curricular Base. Sin embargo, este período de difusión y discusión, ya fuere por su brevedad y precipitación, por el modelo "evangelizador" que se adopta en muchos casos, o por la indiferencia (o incredulidad?) con que es acogido por la mayoría del profesorado, finaliza sin que se hayan asumido mínimamente los presupuestos básicos del nuevo modelo educativo. De hecho, la mayoría de los docentes de Educación Secundaria parecen comportarse como si ignorasen el cambio que se avecina o como si no creyesen realmente en su puesta en marcha.

En el año 1990, como se ha indicado, se promulga la LOGSE, culminando el proceso legal de una reforma educativa cuyos objetivos básicos pueden resumirse así (Carbonell, 1995):

1) Desarrollo y consolidación de la democracia: derecho de todos a la educación, incorporación de los valores democráticos a la escuela.

2) Igualdad de oportunidades: superación de las discriminaciones por razón de sexo, etnia, origen familiar y social, etc. a través de diversas medidas compensadoras y de la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años.

3) Mejora en la calidad de la enseñanza: cambio en la concepción de la enseñanza-aprendizaje, consi-

deración de la diversidad de contenidos, cambios en la gestión y organización de centros, en la atención y orientación al alumnado, en la evaluación, y en el profesorado.

4) Adecuación del sistema educativo a los cambios sociales y económicos: formación básica más sólida y prolongada, educación permanente, formación profesional vinculada a la práctica laboral.

5) Adecuación a la integración en la Comunidad Europea, en aspectos ya aludidos, así como en la reordenación de niveles educativos

De forma específica, la Educación Secundaria Obligatoria, que se cursará entre los 12 y los 16 años, "tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarlos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato" (LOGSE, 1990). Al término de la Educación Secundaria Obligatoria comienza la Educación Secundaria postobligatoria, con dos ramas fundamentales: el Bachillerato (con cuatro modalidades) y la Formación Profesional de Fondo Medio.

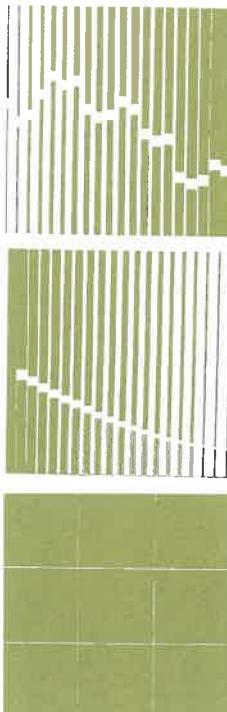
La Educación Secundaria Obligatoria introduce novedades, o bien enfatiza determinados aspectos ya contemplados pero incumplidos. Así, la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, la eliminación de la segregación precoz de los alumnos entre los destinados a la formación profesional y aquellos orientados a estudios universitarios, la atención a la diversidad, los nuevos enfoques metodológicos basados en la teoría constructivista del aprendizaje, la incorporación del área de tecnología, la importancia de la enseñanza de valores, etc.

Como se reconoce de forma generalizada, la Educación Secundaria Obligatoria constituye la etapa crucial de la reforma educativa ya que, aunque comparte con otras los cambios metodológicos, es la única sustancialmente nueva desde el punto de vista de la organización del sistema. Por ello, nuestras consideraciones sobre la Educación Secundaria se referirán fundamentalmente a esta etapa, con las referencias que convengan a las posteriores.

El contexto de la reforma educativa

Chomsky y Dieterich (1997) plantean que las necesidades de la realización del capital

"La reforma plantea, aunque tímidamente, algunas de las antiguas aspiraciones de los sectores sociales progresistas: la extensión de la obligatoriedad educativa hasta una edad más avanzada y una comprensividad que, sin excluir la atención a la diversidad, evite la segregación temprana de los alumnos, derivada de un 'fracaso escolar' atribuible a las diferencias de origen social"



© ARMIN HOFMANN

a nivel mundial obedecen a cuatro imperativos básicos.

En primer lugar, la cualificación científica y profesional de la fuerza de trabajo se convierte en el arma competitiva fundamental, en detrimento de recursos históricamente acumulados o de riquezas naturales.

En segundo lugar, y como tendencia opuesta a la anterior, el capitalismo actual se caracteriza por la proliferación del subempleo y el desempleo (del 7% al 25% en el "Primer Mundo"; del 30% al 75% en el "Tercer Mundo"). Desde el punto de vista del capital, "esta población precaria es una población superflua, económicamente inviable, cuya educación no produce beneficios, sino sólo costos (...) Reduce, en consecuencia, la importancia de los sistemas educativos generales"³.

En tercer lugar, la tendencia al equilibrio de los factores de producción se extiende al factor "salario". En la economía global, los trabajadores sólo pueden ofrecer una elevada cualificación, o bien estar dispuestos a trabajar por salarios mínimos. Si no aceptan tales salarios, entonces los empleos simplemente se desplazan a los países pobres.

Finalmente, los avances tecnológicos determinan cambios en la estructura productiva. Como consecuencia de ello, en el futuro próximo un pequeño porcentaje de trabajadores se ocupará en la manufactura, una cierta proporción en los empleos de conocimiento y el resto -entre quienes tengan trabajo- en el sector de servicios⁴.

Resulta ya tópico afirmar que la escuela difícilmente puede resolver la problemática, contradicciones e injusticias que se generan, en último término, en el sistema productivo y su correspondiente estructura ocupacional, condicionante a su vez, aunque no de forma esquemática, de la estructura y características del sistema educativo.

El poder del mercado, sin demasiadas cortapisas en la actualidad, presiona sobre el sistema educativo heredado del llamado "estado del bienestar", introduciendo, bajo el discurso de la eficiencia, las correcciones necesarias para adaptarlo a las nuevas necesidades de la producción. Así, al tiempo que se prima el incremento de los beneficios del capital mediante exenciones tributarias y subsidios directos e indirectos a las empresas, privatización de las ganancias y socialización de las pérdidas (todo ello, para más ironía, dentro del llamado "sistema de libre mercado"), y se congelan o reducen derechos

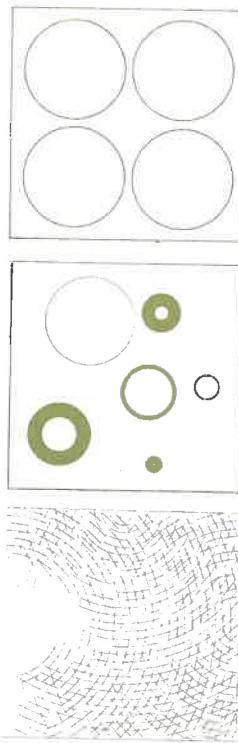
laborales duramente conseguidos, se restringen constantemente los gastos sociales y se reorienta la inversión educativa para configurar un sistema educativo congruente con la nueva estructura ocupacional (y, naturalmente, desocupacional)⁵.

Y las necesarias correcciones que cabría esperar en un sistema democrático parecen desvanecerse: "en España, como en la parte de Europa que llamamos Europa, se ha dado a cada hombre y a cada mujer un voto; pero enseguida se ha iniciado un proceso de oligarquización y mercantilización de la democracia que quita valor a ese voto concedido: la política que cuenta, la alta política, se ha hecho tan cara que sólo pueden hacerla los que ya la hacían antes y unos poquitos más; el resto, que son la mayoría, no pueden hacer esa política en la democracia demediada que depende de los créditos bancarios y de la ley de financiación de los partidos políticos que favorece a los grandes." (Fernández Buey y Riechman, 1996).

La reforma de la enseñanza plantea, aunque tímidamente, algunas de las antiguas aspiraciones de los sectores sociales progresistas: la extensión de la obligatoriedad educativa hasta una edad más avanzada y una comprensividad que sin excluir, sino al contrario, la necesaria atención a la diversidad, evite la segregación temprana de los alumnos, derivada de un "fracaso escolar" atribuible en su mayor medida a las diferencias de origen social⁶. Es decir, una educación que contribuya a la igualdad de oportunidades, a modo de lenitivo frente a la injusticia social: intentar dar a cada cual según su capacidad (y desarrollar ésta) para compensar las desigualdades de origen y de otra índole.

Tales propuestas han topado con resistencias en el propio sistema educativo, algunas de las cuales se comentarán más adelante. Conviene, sin embargo, no perder de vista que las moderadas intenciones de igualación social contenidas en la reforma se deben situar en un tiempo caracterizado, precisamente, por las ya indicadas tendencias crecientes a la desigualdad y a la contención de los gastos sociales.

El fomentado y pregonado des prestigio de lo público ha tenido su correlato en el discurso de una supuesta libertad individual, tan cara a los sedicentes liberales: la "libertad de enseñanza"⁷, interpretada como la sustitución del papel tutelar del Estado en la corrección de los desequilibrios, por la de-



© EMIL RUDER

**"Muchos
enseñantes de
este nivel
siguen
adoptando, de
forma
implícita, un
modelo
didáctico
transmisivo
cuyas
insuficiencias
se hallan más
que
demostradas
por la
investigación.
Ello es lógico,
sin embargo, si
consideramos
la
inadecuación
de la
formación
inicial recibida
por la mayoría
de ellos"**

cisión de la familia en cuanto a la elección de centro para sus hijos. Evidentemente, tal modelo resulta irrealizable en multitud de situaciones. Pero, sobre todo, el modelo resulta perverso por cuanto supone la igualdad en la capacidad de elección en una sociedad desigual en cuanto a la información, el poder adquisitivo, la cultura, las expectativas, etc. En la práctica, la lógica consecuencia de tal propuesta será la progresiva instauración de un sistema en el que se garantice la reproducción de las diferencias de clase: centros privilegiados (mayoritariamente privados) en donde se formen las élites sociales del futuro: dirigentes, cuadros profesionales de alto nivel, etc.; y centros-reserva (mayoritariamente públicos) en donde se forme a futuros cuadros intermedios, trabajadores precarios y marginados diversos. Entre ambos extremos reales, los matices que se quiera.

Naturalmente, el Ministerio de Educación y Cultura no permanece ajeno o expectante ante la concurrencia de las "libres fuerzas del mercado": defectos de planificación, limitaciones de plantillas, insuficiencia de dotaciones para servicios de apoyo y orientación, recortes presupuestarios, etc. en los centros públicos contribuirán, junto a las situaciones -reales o no- de conflictividad (resultante, en todo caso, de ser quienes acogen a la mayoría de los alumnos problemáticos) a dar una imagen cada vez menos atractiva para los potenciales "clientes". Al tiempo, se extiende la subvención ("conciertos") a los centros privados, generando en muchos casos una oferta de plazas escolares superior a la demanda. El desplazamiento de alumnos hacia centros privados, bajo la coartada ideológica de la "libertad de enseñanza", está servido.

Desde la Administración educativa se promete distribuir una parte de la financiación en función de la demanda que registren los distintos centros, lo que provocará la necesidad de atraer el favor de una clientela escasa mediante reclamos no necesariamente ligados a la calidad. Pero además implicará, necesariamente, la adopción de criterios estándar que permitan la comparación. Se olvida de este modo que no puede compararse de modo justo unos centros que, en función del contexto en que desarrollan su trabajo, parten de un alumnado diferente, pueden proponerse diversas metas educativas y cuentan con diferentes elementos materiales, humanos, técnicos y metodológicos para realizar su tarea

"Optar por un modelo comprensivo representa fundamentalmente incorporar a una vía única a un colectivo de alumnos que anteriormente se hallaban excluidos del mismo. Ello constituye una situación novedosa para los profesores, y especialmente para los del anterior Bachillerato, acostumbrados a un alumnado relativamente seleccionado y a un trabajo orientado eminentemente hacia estudios universitarios"

(Gimeno, 1996). Al tiempo, se retrocede en el precario avance hacia la profesionalidad docente: la autonomía profesional de los equipos pedagógicos para adaptar la acción educativa a la diversidad de características, necesidades y expectativas de los alumnos se ve constreñida por la necesidad de competir en el mercado de la educación para evitar una "guetización", como la denunciada por el profesorado del Instituto Badalona-9 o, incluso, para evitar el cierre del centro.

Contenidos, métodos, organización...

La transformación de una enseñanza secundaria segregadora en una enseñanza integradora implica, entre otros aspectos, y de modo especial, una diversificación de los contenidos, hasta ahora eminentemente conceptuales, para incluir de modo explícito los de tipo procedural y actitudinal necesarios para una formación cultural básica y equilibrada de todos los alumnos y alumnas. Obviamente, también determina una rigurosa selección de los contenidos de todo tipo que se consideran esenciales, en función de la limitación de tiempo disponible, pero también de criterios tales como el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos, sus ideas previas, sus intereses, la estructura de la disciplina, la relevancia social de los contenidos, etc. Sin embargo, tal planteamiento halla serias resistencias en la práctica. Ello



puede atribuirse de modo general a las inercias del sistema educativo y, en este caso, al peso de la tradición academicista centrada en los contenidos conceptuales, especialmente entre el profesorado de los antiguos institutos de Bachillerato.

El problema posee, a nuestro entender, varias dimensiones complementarias. Por una parte, resulta insuficiente en general la reflexión realizada por el profesorado (y especialmente en el ámbito de sus respectivos centros) sobre el significado y objetivos de esta nueva etapa. Y la elaboración de los diversos instrumentos de planificación y orientación del centro (PEC, PCC,...) o bien no se ha realizado o, frecuentemente, se hace más por la imposición burocrática que por la convicción de su utilidad y necesidad. También suele ocurrir que los proyectos curriculares se elaboran "por asentimiento y sin apenas debate y participación colectiva, tomados muchas veces de modelos editoriales

(...). La aplicación tecnocrática sustituye y oculta la consideración ideológica claramente explicitada" (MRPs, 1997). Todo ello determina que, una vez elaborado, se convierta en un elemento esclerótico y olvidado por la comunidad educativa, ignorando que "lo importante no está en el proyecto curricular en sí mismo, sino en el grado de reflexión y análisis de la práctica docente que los enseñantes, de manera conjunta, llevan a cabo en su proceso de elaboración" (Zabala, 1992)

Debe considerarse también que las insuficiencias en la formación del profesorado, y la predominante práctica individualista, determinan una considerable inseguridad a la hora de abordar el tratamiento explícito y riguroso de los contenidos procedimentales y, especialmente, de los actitudinales. El profesorado no ha asumido la, por así llamarla, "cultura de la reforma", que se ha visto necesariamente envuelta en un lenguaje críptico e ignora la valiosa experiencia práctica acumulada por muchos profesores y profesoras.

Una gran parte del profesorado de Educación Secundaria ha advertido la "llegada" de la reforma simplemente en el requerimiento burocrático de unos planes, convertidos más en objetivo que en proceso, como se ha indicado, en la realización de un breve cursillo impregnado de saberes con frecuencia extraños a su formación y quehacer diarios; en la aparición de nuevos profesionales, como el Orientador, recibidos a menudo con recelo, en cuanto que fuente de posibles trabajos "extra" o bien como muleta en la que descargar los incómodos "casos difíciles", y, *last but not least*, en una oferta editorial que sólo aparentemente, se ha adaptado a las nuevas condiciones, eximiéndole de un trabajo (selección

y secuenciación de contenidos, planificación de actividades, cambios organizativos, etc.) que se presenta como incómodo y largo.

En la práctica, y al margen de declaraciones formales, muchos enseñantes de este nivel siguen adoptando, de forma implícita, un modelo didáctico transmisivo cuyas insuficiencias se hallan más que demostradas por la investigación. Ello es lógico, sin embargo, si consideramos la inadecuación de la formación inicial recibida por la mayoría de ellos, la superficialidad e insuficiencia de la formación permanente (todavía demasiado individual y demasiado externa a la vida del centro) y el peso de las propias tradiciones didácticas y organizativas en los institutos. Una organización, por cierto, en la que demasiado a menudo (elección de horarios, elección de grupos, etc.) sigue primando el interés del funcionario por encima del interés de la función.

Naturalmente, los planteamientos que demandan de forma especial una modificación de la tradicional organización disciplinar en el nivel de Educación Secundaria, tales como la educación ambiental, la educación para la paz, la educación para el consumo, etc. chocan con factores como la limitada conciencia de la función eminentemente educativa del profesor, la visión predominantemente disciplinar de los contenidos que se transmiten, o el tipo de organización departamental existente en los institutos. En cambio, se plantea como una grave carencia el precario funcionamiento de los equipos docentes de grupo y la falta de articulación con otras estructuras organizativas como el equipo pedagógico de centro o el departamento de Orientación.

Por otra parte, la precipitación en la implantación de la reforma ha provocado en demasiados casos la fractura de la Educación Secundaria Obligatoria en cuanto etapa. En este momento, existen centros de Primaria que imparten el primer ciclo de Secundaria; institutos de Secundaria que imparten solamente el segundo ciclo de ESO -recibiendo alumnos que han cursado el primer ciclo en diversos centros- y Bachillerato; institutos de Secundaria que imparten solamente Educación Secundaria Obligatoria; institutos de Secundaria repartidos físicamente entre dos edificios y dos equipos docentes preexistentes; institutos de Secundaria obligatoria y postobligatoria, etc. A ello cabría añadir los problemas generados por la integración escasamente planificada de profesores procedentes de EGB, en situación frecuente de inestabilidad y generalizada de desigualdad laboral y retributiva. De este modo, una de las condiciones esenciales de la Educación Secundaria Obligatoria,

la de la existencia de una etapa organizada e impartida por un equipo pedagógico estable y cohesionado, se ha cumplido al permitir tal fragmentación y descoordinación.

Nuestro breve recorrido por las luces y por las sombras de la reforma resultaría incompleto sin mencionar, siquiera brevemente, lo que pueden suponer en el futuro algunas de las características organizativas introducidas por la LOPEGCE. Así, en cuanto a la dirección de los centros, se ha optado por un modelo credencialista, en el que se prima la veteranía y la supuesta formación técnica⁸ por encima de la representatividad de la comunidad escolar. La consecuencia de ello, ya producida en algunos casos, puede ser la existencia de directores "acreditados" pero con escaso o nulo prestigio y capacidad para conducir unas transformaciones que requieren, de forma especial, credibilidad, solvencia y capacidad de liderazgo pedagógico. En cuanto a la Inspección educativa,

una vez conseguida el ansiado carácter vitalicio de su función, y utilizada profusamente por la Administración al servicio de una abrumadora burocracia, del control formal o de una discutible evaluación externa, será difícil que consiga la credibilidad y las condiciones necesarias para desempeñar la función asesora que también se le atribuye.



La diversidad del alumnado

Optar por un modelo comprensivo representa fundamentalmente incorporar a una vía única a un colectivo de alumnos que anteriormente se hallaban excluidos del mismo o bien optaban por la devuelta Formación Profesional de Primer Grado. Aporta también la novedad de integrar en una etapa única, la Educación Secundaria Obligatoria, a alumnos antes repartidos entre el ciclo superior de EGB (12-14 años) y los institutos de BUP o de FP.

Ello constituye una situación vedosa para los profesores, y especialmente para los del anterior Bachillerato, acostumbrados a un alumnado relativamente seleccionado y a un trabajo orientado eminentemente hacia estudios universitarios, y requeridos ahora a *modificar su rol preferente de especialistas en un área de conocimiento por el de educadores*.

La situación no ha supuesto un cambio tan profundo para

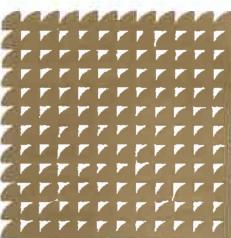
el profesorado de la antigua FP, o para los profesores de EGB incorporados a la Educación Secundaria Obligatoria, acostumbrados a la presencia habitual de un contingente diverso de alumnos -muchos de ellos, con problemas de distinta índole- con mayor preocupación por el carácter educativo de su tarea y con mayor tradición de trabajo en equipo.

Ciertamente, sería ilusorio pensar que en la situación anterior los alumnos de BUP eran homogéneos en cuanto a capacidades, intereses y motivaciones. Sin embargo, la función propedéutica explícita del Bachillerato, así como la indudable selección previa del alumnado en función, precisamente, de su capacidad para cursarlo, ofrecían al profesorado la falsa ilusión de poder trabajar de forma más estandarizada.

A partir de la reforma, la Educación Secundaria Obligatoria se configura como un nivel a la vez terminal y preparatorio, situación que crea en gran número de profesores un estado de incertidumbre ante la supuesta o real necesidad de optar por aquellos contenidos que deben formar parte del bagaje fundamental de cualquier ciudadano, o aquél, más exigente desde el punto de vista académico, que consideran necesario para acceder a estudios superiores. Además, aparece en las aulas un colectivo de alumnos procedente de los medios sociales y familiares más desfavorecidos que valora escasamente cuanto pueda obtener en el instituto y que centra sus expectativas en una inmediata inserción laboral.

El profesorado percibe claramente que no puede mantener el tipo de actuación estándar habitual, so pena de contar desde un principio con un núcleo crónico de alumnos totalmente desconectados del quehacer escolar o, en el peor de los casos, más o menos conflictivos. Esta conflictividad se ve frecuentemente magnificada por los medios de comunicación, pero es un hecho cierto en determinados barrios urbanos. Y el malestar docente en la escuela pública, justificado en parte por la falta de medios y la deficiente planificación, pero frecuentemente ayuno de un análisis riguroso, se amplifica interesadamente, creando una imagen distorsionada de la magnitud del problema, de sus causas y de sus posibles soluciones. Entre tanto, los centros privados, situados en buena medida al margen de tales problemáticas, por la selección que realizan de su alumnado y por el retraso con que, en general, se están in-

"Frente a la situación de desinterés de una parte del alumnado, muchos profesores de educación secundaria adoptan de forma individual y colectiva un estado de habitual lamentación y de añoranza de la supuesta Arcadia perdida"



dndndndndndnd
dndndndndndnd
dndndndndndnd
dndndndndndnd
dndndndndndnd
dndndndndndnd
dndndndndndnd

dpdpdpdpdp
dpdpdpdpdp
dpdpdpdpdp
dpdpdpdpdp
dpdpdpdpdp
dpdpdpdpdp

© EMIL RUDER

corporando a la reforma, silencian sus propios problemas y refuerzan la imagen exterior de centros "de orden".

Frente a la situación de desinterés de una parte del alumnado y frente a la ocasional violencia, muchos profesores de Educación Secundaria adoptan de forma individual y colectiva un estado de habitual lamentación y de añoranza de la supuesta Arcadia perdida. Se genera así una cultura del victimismo y una contestación escasamente articulada, aunque eficaz⁹, que dificulta la comprensión del problema, el justo reparto de responsabilidades (especialmente en lo que hace a las propias) y una búsqueda sincera y compartida de soluciones. Un actitud que encuentra terreno abonado en la superficialidad o el interés oculto de muchos análisis que se hacen desde dentro y fuera de la profesión docente, en la generalizada indiferencia de la sociedad y en el abandono culpable de sus obligaciones por parte de una Administración educativa como la actual que no comparte los presupuestos básicos de esta reforma.

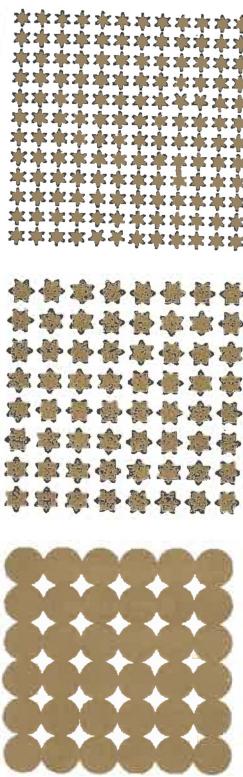
Entre gestos de complicidad gremial, se atribuyen los problemas a los niveles educativos anteriores, a las familias, al contexto social, a los medios de comunicación, etc., y raramente a las propias deficiencias. Sin embargo, tampoco carece de justificación el malestar del profesorado cuando observa que se le reclaman respuestas a problemas graves originados en la situación familiar o el entorno social del alumno, mientras advierte que ayuntamientos y otras administraciones reducen constantemente sus programas asistenciales. Aunque discutible en otros aspectos, tal es el pensamiento que late en una reciente carta firmada por veintitrés profesores catalanes: "No puede haber sosiego cuando se encomiendan a la escuela, en general, demasiadas funciones: por ejemplo, suplir la patente necesidad de centros que atienden adolescentes inadaptados o con problemas psicopatológicos. ¿Qué respeto se está infundiendo en los chavales por las leyes y las normas, imprescindibles en toda sociedad? ¿Qué rol se le está, además, consciente o inconscientemente, atribuyendo al profesorado? ¿Debemos resignarnos a ser el *sparring* del malestar social? Muchos no estamos dispuestos" (23 profesores del IES Estela Ibérica, *El País - Cataluña*, 22/XII/97).

Con frecuencia, el hecho de que un sector importante del alumnado de Educación

Secundaria no llegue a adquirir unos contenidos mínimos se interpreta esencialmente en términos de incapacidad, desinterés o falta de motivación de los propios alumnos, cual si se tratase de características intrínsecas, casi genéticas, o en todo caso generadas externamente y escasa o nulamente modificables por la acción educativa. Y así, en lugar de plantearse cómo desarrollar capacidades, despertar motivaciones y desvelar intereses, se prefiere por ejemplo atribuir el problema a la desaparición de la evaluación como arma coercitiva: "Los alumnos no se pueden interesar si saben que al final todos tendrán el título". Una afirmación que, aparte de representar una perversión de los fines de la evaluación, es dudosa en cuanto al supuesto en que se apoya: habrá que conceder un margen razonable de tiempo, una vez se haya implantado totalmente la reforma, para valorar la proporción de alumnos y alumnas que no completan la Educación Secundaria Obligatoria a la edad prevista, o la de aquellos que, al haber agotado su permanencia en la Educación Secundaria Obligatoria sin alcanzar los mínimos previstos, se incorporen a los programas de Garantía Social (y valorar también la calidad y utilidad de ésta). Y recordar también que los cambios educativos deben asentarse y permitir los ajustes necesarios por parte de los docentes, ya que "un mismo sistema escolar puede, de hecho, dar lugar a resultados nominalmente muy diferentes según qué normas y sentimientos predominan entre los profesores sobre lo que debe considerarse un rendimiento adecuado" (Fernández Enguita, 1996)¹⁰

Atender a la diversidad significa desarrollar "una serie de actuaciones educativas que, desde un referente básicamente común, realiza respuestas educativas ajustadas y adecuadas a las necesidades de cada uno de los estudiantes" (Tirado, 1996). Existen para ello diversas posibilidades, que van desde la existencia de materias optativas, especialmente en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, hasta las adaptaciones curriculares individuales o los programas de diversificación curricular, pasando por diversas estrategias metodológicas y organizativas en el aula.

La optatividad representa una respuesta a las motivaciones e intereses individuales, como preparación a las vías diferenciadas presentes en la Educación Secundaria postobligatoria. No obstante, tal optatividad se



© EMIL RUDER

"En cuanto a la atención a la diversidad en el aula, muchos profesores manifiestan reales dificultades -pese a la reducción del número de alumnos-, ya sea a causa del desconocimiento de las estrategias posibles, o bien por sentir que la atención a la minoría con dificultades implicaría el abandono del resto"

ve restringida en la práctica por las disponibilidades (personal, espacios, recursos), cuando no por los intereses de algunos profesores. Aspecto igualmente preocupante es la selección interna de los alumnos solicitantes de ciertas optativas (fundamentalmente, de tipo científico o técnico) en función de su currículum académico, lo que determina en la práctica la existencia de grupos diferenciados según rendimiento.

Por lo demás, en cuanto a la atención a la diversidad en el aula, muchos profesores manifiestan reales dificultades -pese a la reducción del número de alumnos-, ya sea a causa del desconocimiento de las estrategias posibles, o bien por sentir que la atención a la minoría con dificultades implicaría el abandono del resto. Por ello, en la práctica, la atención a la diversidad en el aula suele consistir en una actuación estándar que garantice los contenidos mínimos, a lo sumo adornada por determinadas actividades de "refuerzo" o de "ampliación".

En cualquier caso, la atención a la diversidad implica que el profesor adopte unos roles nuevos para los que a menudo no se siente preparado o, simplemente, no se considera obligado a adoptar, lo que nos llevaría a discutir sobre cuestiones como la profesionalidad docente, el estatus del funcionariado en educación, etc. Obligaciones o deseos al margen, creemos de todos modos que algunas de las dificultades que presenta la atención a la diversidad en la Educación Secundaria podrían resolverse mediante una formación permanente adecuada, ligada a la existencia de verdaderos equipos docentes dotados de los medios y condiciones adecuados para un trabajo que requiere "no sólo un cambio de mentalidad y de metodología, sino también más esfuerzo y energía, más tiempo de preparación y, en consecuencia, una formación y un apoyo específicos, un horario de clases más reducido, una satisfactoria motivación profesional y, en definitiva, un coste más elevado" (Viñao, 1997).

Hay que decir, finalmente, que la diversidad no se reparte aleatoriamente entre los centros educativos, ni tan siquiera entre los públicos. Entre el extremo de unos centros privados que seleccionan de modo más o menos disimulado su alumnado, y el de unos centros que se plantean con rigor y coherencia la atención a un alumnado con dificultades, sufriendo las correspondientes tensiones, las actuales condiciones favorecen una competencia a través de diversos sistemas

"Las personas progresistas -docentes o no- pueden sentir una cierta satisfacción ante algunos avances representados por la reforma educativa (extensión de la escolaridad, comprensividad, atención a la diversidad, creación de un sistema de formación permanente, etc.), criticables en cuanto a su limitación pero, conviene recordarlo, improbables con una Administración como la actual"

de selección del alumnado, con el fin de evitar la "gueñización" o, simplemente, quedarse sin alumnos a causa del descenso de natalidad, de la deficiente planificación del mapa escolar (zonas de adscripción) y de la sospechosa prodigalidad con que se producen las subvenciones a nuevos centros privados. La propia Administración ha facilitado la instauración de tal selección al abrir el baremo de admisión a la posible selección según el mérito académico. Y así, "la atención a la diversidad pasa de ser un principio básico para todo el sistema educativo a ser justamente aquello que se debe evitar para consolidar la imagen de los centros y triunfar en el duro "mercadillo" de la educación; y los sectores excluidos que se proponía integrar se convierten en una nueva casta de parias de la educación" (Casares, 1997)

La formación del profesorado de Educación Secundaria

A lo largo de este artículo se ha aludido reiteradamente a los obstáculos que se derivan de la pasividad o de la abierta oposición de una parte importante del profesorado de Educación Secundaria frente a algunas de las propuestas fundamentales de la reforma educativa. También a las frecuentes insuficiencias de formación en aquellos casos en que existe una adhesión inicial a tales planteamientos. Evidentemente, algunos de estos últimos obstáculos

se podrían y deberían abordar desde la formación inicial y permanente del profesorado, sobre cuyas características y problemas expondremos a continuación algunas consideraciones.

Se ha dicho y repetido que no es posible una reforma de la enseñanza sin contar con el profesorado. En efecto, diversos autores sitúan a los docentes como "las figuras centrales de la actividad curricular, en tanto son los que ejecutan y deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones prácticas" (Carr y Kemmis, 1988).

La LOGSE propone un estilo de profesorado diferente al actualmente predominante. Se trata de un docente con características próximas a las del "profesional reflexivo" (Schön, 1992), en proceso de adaptación permanente "a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro" (LOGSE, 1990). Se propone así modificar las características de un profesorado de Educación Secundaria formado, en el mejor de los casos, para la investigación científica y no para la docencia, acostumbrado a transmitir con un estilo más o menos magistral unos conocimientos científicos supuestamente verdaderos, a trabajar sobre

la interpretación de los programas realizada por las editoriales del sector y a actuar de forma predominantemente individual e individualista. Frente a ello, aparece la necesidad de trabajar integrándose en verdaderos equipos pedagógicos, y de una formación permanente que permita actualizar los conocimientos científicos y didácticos, y que faculte a los profesores para participar en el diseño y desarrollo del currículum¹¹.

Pese a los loables esfuerzos realizados en algunas Universidades, la formación inicial del profesorado de secundaria, realizada a través del CAP, continúa adoleciendo en general de defectos como los siguientes: masificación del alumnado, provisinalidad y falta de cohesión del equipo docente, escasa o nula preparación de los tutores de prácticas en cuanto tales, duración insuficiente del período de formación inicial, formación científica básica inadecuada para la docencia, desconexión entre la formación científica y la psicopedagógica-didáctica, tratamiento insuficiente de la didáctica específica y desconexión de ésta respecto a otros



componentes de la formación inicial, secuencialidad y desconexión entre la formación inicial teórica y las prácticas en centros.

En el alud legislativo que precedió el final de la anterior legislatura, los responsables políticos establecieron un modelo alternativo al CAP: el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) con una duración prevista entre 600 y 700 horas, frente a las aproximadamente 100 del CAP, estructurándose en dos bloques básicos: enseñanzas teórico-prácticas y práctica profesional o "practicum"¹². Evidentemente, una mayor duración posibilita que puedan impartirse más contenidos y de forma más pausada. Sin embargo, existe el riesgo cierto de que el CCP pueda llegar a ser "más de lo mismo". Para evitarlo, creemos que debería considerarse fundamentalmente cuatro factores: el papel central del *practicum* como vertebrador del conjunto de la formación inicial, la implicación de profesores con experiencia en enseñanza secundaria en el diseño y realización de una parte substancial del Curso, la profesionalización del equipo docente y especialmente de los tutores de prácticas, y la función vertebradora de las didácticas específicas en el currículum de la formación inicial.

La formación inicial constituye un hito fundamental que puede condicionar, positiva o negativamente, la incorporación al sistema educativo. Sin embargo, lo impredecible, cambiante y conflictivo del fenómeno educativo requiere, inexcusablemente, un proceso de continua formación y reflexión que permita comprender y actuar. Hablamos, pues, de formación permanente. Y aquí y ahora, ello significa hablar preferentemente de los Centros de Profesores y Recursos

Pese a la diversidad de trayectorias, y al discutible interés y calidad de una parte de la oferta de formación, seguramente los CPRs continúan representando una opción adecuada, y en algunos aspectos insustituible, para la formación permanente del profesorado no universitario. No obstante, su potencialidad se ha visto mermada los últimos años en la medida que la Administración ha recortado su autonomía de actuación por diversas vías:

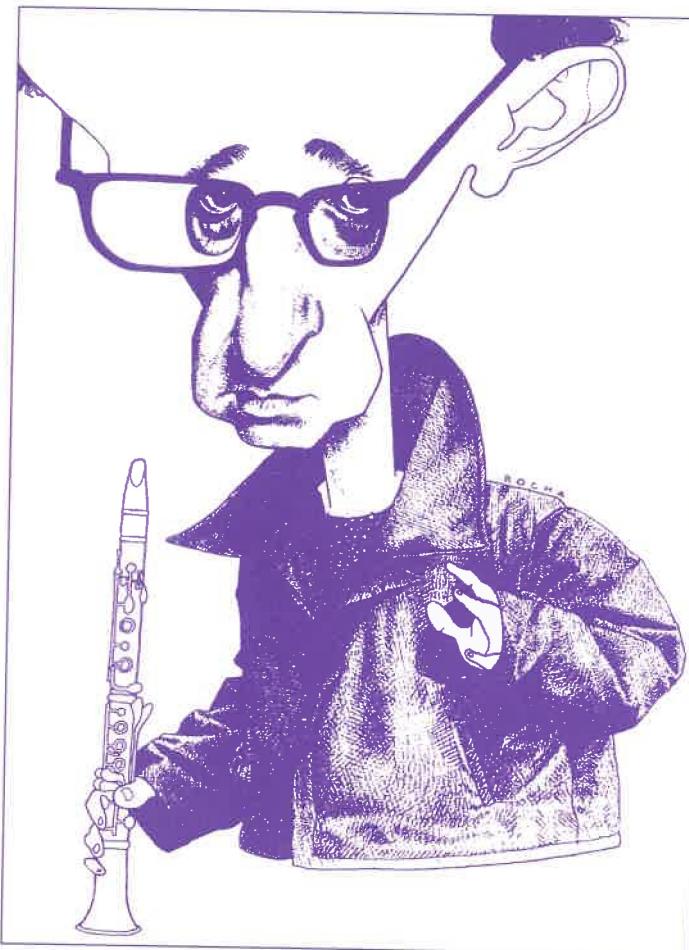
modificación del sistema de elección de Consejos y Dirección del CEP, aproximándolo al sistema de una "democracia orgánica", establecimiento de sistemas burocratizados en el diseño y realización de planes de formación, utilización excesiva de los CPR como sistema de apoyo a la implantación de la reforma, atención excesiva a los aspectos cuantitativos de la formación, en detrimento de los cualitativos, etc.

Mención especial merece la decisión (bendecida por determinadas organizaciones sindicales) de ligar la formación permanente, mediante un ridículo sistema de acreditación, a la remuneración. Se trata del conocido sistema de "sexenios", que ha generado una demanda explosiva de formación, en detrimento de su oportunidad, coherencia, continuidad y trascendencia para la vida escolar. Así, las actividades ofrecidas por los CPR se han visto invadidas por una clientela inhabitual, impulsada en ocasiones por la simple necesidad de "completar" sus créditos, poco exigente en cuanto al tipo, congruencia y calidad de las actividades, y escasamente dispuesta a un compromiso de actividad personal y cooperación a largo plazo.

Urge, pues, una reorientación en las acciones de formación permanente, que dé respuesta a las necesidades reales del profesorado en los aspectos esenciales de la reforma: atención a la diversidad, didácticas específicas, tutoría, organización escolar, evaluación institucional,...

Todo ello dentro de un modelo de formación que apueste por la acción a largo plazo, protagonizada por equipos docentes y contextualizada en el centro. Un nuevo modelo de profesor o profesora que, como acertadamente indican Bustos y Osoro (1996), entienda su función como la del "educador, orientador y promotor, dispuesto a la participación en equipos que realizan un trabajo cooperativo de acción y reflexión sobre la práctica".

"Formar al profesorado para la innovación y el cambio supone plantear como objetivo la reconstrucción de la cultura profesional de los docentes" (Busto y Osoro, 1996). Nada más, y nada menos. Esa recons-



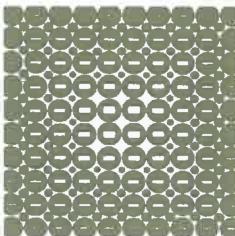
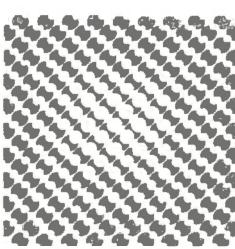
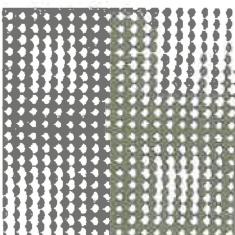
trucción cultural requiere, a nuestro entender, diversas condiciones materiales, facilidades y estímulos. Pero requiere, esencialmente, que se permita y promueva una verdadera autonomía profesional, individual pero especialmente colectiva, de los y de las docentes. Una autonomía que, libre de intereses, apremios y burocratismos extraños a la vida del centro, permita reinterpretar la Enseñanza Secundaria -la enseñanza en general- desde los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos concretos en un tiempo y un lugar concretos; que permita, desde la reflexión compartida, comprender y decidir sobre los fines de la educación, y no sólo sobre los medios.

Del futuro

Con todo, las personas progresistas -docentes o no- pueden sentir una cierta satisfacción ante algunos avances representados por la reforma educativa (extensión de la escolaridad, comprensividad, reducción del número de alumnos por aula, atención a la diversidad, creación de un sistema de formación permanente, etc.), criticables en cuanto a su limitación pero, conviene recordarlo, improbables con una Administración como la actual. Por ello, nuestra reflexión crítica debe ser también autocritica: porque nadamos contra corriente. "Hoy tenemos una ley que apunta en una dirección y una Administración que, en la medida que pueda, lo hará en la opuesta. Hoy, cada pequeño peso añadido a un lado u otro de la balanza puede inclinar decisivamente el fiel de ésta. Así pues, ya no vale agitar sin más los propios intereses ni entregarse sin cautela a la conjura de los propios fantasmas, porque hoy cualquiera de nosotros puede marcar la diferencia" (Fernández Enguita, 1996)

Es verdad, y hay que decirlo, que la vida de los institutos de Secundaria ha cambiado mucho en los últimos años: en varios aspectos, a mejor. Que numerosos profesores y profesoras han realizado un esfuerzo sin precedentes (a menudo a sus expensas) por comprender y desarrollar las propuestas de la Reforma o, simplemente, por reconsiderar su práctica educativa y hacerla más útil y eficaz. Que se ha incrementado la coordinación entre los docentes. Que se planifica más; que las tutorías han mejorado su función y su eficacia. Que, aunque de modo insuficiente y a veces conflictivo, se ha in-

"La vida de los institutos de Educación Secundaria ha cambiado mucho en los últimos años: en varios aspectos, a mejor. Numerosos profesores y profesoras han realizado un esfuerzo sin precedentes (a menudo a sus expensas) por comprender y desarrollar las propuestas de la reforma o, simplemente, por reconsiderar su práctica educativa y hacerla más útil y eficaz"



© WUCIUS WONG

troducido la orientación y el apoyo psico-pedagógico. Que se ha generado -y se lee- una abundante bibliografía pedagógica y didáctica...

Todo ello es cierto, pero nuestra satisfacción por lo que contiene el vaso no nos debería evitar la preocupación ante lo que falta por llenarlo (y por su posible vaciado). Y, para ello, quizás convenga volver a las raíces de los problemas. Por ejemplo, convirtiendo aquella pregunta de Carl Sagan, "¿Quién habla en nombre de la Tierra?", en esta otra: "¿Quién habla en nombre de la escuela pública?". Y tratar de responderla no sólo desde nuestra profesionalidad, sino también desde nuestro compromiso ideológico.

Notas

(1) También se promulga en este período la Ley de Reforma Universitaria (LRU) que la temática de este artículo impide tratar. No obstante el papel de la Universidad resulta sumamente importante en cuestiones tales como la articulación de la Secundaria Postobligatoria y los estudios superiores; la implicación de la Universidad en la formación inicial y permanente del profesorado; el acceso a la Universidad del profesorado de instituto, etc. Cabe mencionar así mismo la promulgación de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE), en 1995, que introduce algunos aspectos novedosos, y en parte preocupantes, como los relacionados con el acceso a la función directiva, que se comentarán más adelante.

(2) Los prolegómenos de la reforma hay que situarlos también, sin duda, en el proceso de reordenación de la EGB en tres ciclos (1981), o en la experimentación de la reforma del ciclo superior de EGB (a partir de 1984-85). Sobre este y otros aspectos relacionados con la antigua EGB, nos remitimos al interesante artículo de Julio Rogero que aparece en este mismo número de *Signos*.

(3) Como es sabido, la existencia de un "ejército de reserva de fuerza de trabajo" constituye un elemento estructural del capitalismo, que permite al sistema establecer una constante presión a la baja en lo salarios. No obstante, la globalización económica introduce un elemento nuevo, ya que la masa de parados que juega este papel (de hecho, tan sólo una fracción del total) puede hallarse -y, de hecho, se halla- situada en regiones distintas de aquellas en que opera o puede operar el capital en un momento determinado, a causa de la movilidad de éste.

(4) Por ejemplo, a inicios del siglo XXI, el 70% de los puestos de trabajo en EE.UU. no requerirá personal con educación superior (Chomsky y Dieterich, 1997). ¿Podemos conjutar algo sobre nuestro país?; ¿Y sobre los países depauperados?

(5) Fernández Enguita (1995) indica que "la escuela es una institución multifuncional" por lo que "carece

de sentido explicar su existencia, sus características o sus cambios en virtud de su sola dinámica interna o recurriendo a explicaciones causales unilaterales", siendo sus funciones más importantes "las relacionadas con las esferas del Estado, la economía, el resto de la sociedad civil y la formación de consenso social en torno al orden global". Junto a ellas, el autor señala también otras "menos rimbombantes" como la de "custodia" y la de "mitigar u ocultar el desempleo".

Debe entenderse que nuestra apresurada reflexión se refiere fundamentalmente a algunas características del sistema económico, en la medida que condiciona de diversos modos el resto de las "esferas" citadas por dicho autor.

(6) Según un estudio realizado en EE.UU. durante seis años sobre 25.000 alumnos, "el ingreso familiar tiene una importancia mayor en exámenes de rendimiento escolar que el sexo, la raza o la etnidad" (*New York Times*, 17/6/1996, citado en Chomsky y Dieterich, 1997).

(7) Se trata, además, de un curioso reciclaje terminológico, posible tan sólo en una sociedad arnésica como la nuestra. El famoso catecismo Ripalda, utilizado en las escuelas franquistas, adoctrinaba: "¿Hay otras libertades perniciosas? Sí señor: la libertad de enseñanza, la libertad de propaganda y de reunión. ¿Por qué son tan perniciosas esas libertades? Porque sirven para enseñar el error y propagar el vicio" (Maravall, 1984)

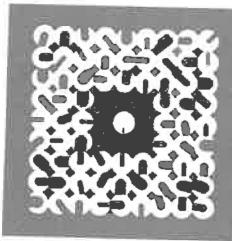
(8) Es realmente sorprendente, además, que el Curso de Formación de Directores no se plantea como formación *in-service*, sino para profesores que no ejercen el cargo pero que, hipotéticamente, podrían plantearse algún día acceder a él... Compartimos, en este sentido, la pregunta de Gimeno (1995): "¿Qué mentalidad de profesor se está fomentando para que, previo a ser candidato, sin saber si puede o no ser elegido, se vaya a apuntar a unos cursos, por si acaso algún día se le ocurre presentarse?"

(9) En esta línea se sitúan "los movimientos que se están produciendo en torno a la "pérdida de las Humanidades", la "bajada del nivel", la "desatención del Bachillerato" (MRPs, 1997)

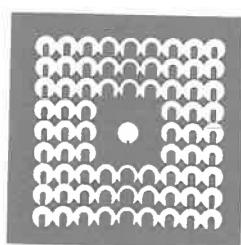
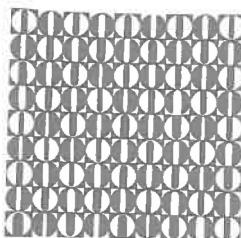
(10) Tal consideración la plantea Fernández Enguita después de preguntarse: "¿Por qué, tras una pasmosa estabilidad, a lo largo de los años 70 y la primera de los 80, los certificados de escolaridad (o sea, los *fracasos* en la EGB)", situados en torno al 30%, "se redujeron en torno a un tercio del total, y en la segunda mitad de los 80, la reducción llegó a un cuarto e incluso a un quinto?".

(11) "Cuando hablo de desarrollo profesional del profesorado y de conocimientos profesionales en una nueva cultura, me refiero a una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado, sobre todo de los aprendizajes asociados a los centros educativos. La formación se legitimará cuando contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado". (Imbernón, 1994)

(12) Cabe recordar, de todos modos, que en estos momentos la Administración mantiene en hibernación el proyecto, y existen serias dudas en sectores profesionales sobre su voluntad de desarrollarlo.



(*) Albert Catalan Fernández es profesor de Ciencias de la Naturaleza de Educación Secundaria en el I.E.S. "Guillem Sagrera" (Palma de Mallorca). Teléfono de contacto: 971-610325. E-mail: catalan@arrakis.es



© WUCIUS WONG

"Se ha incrementado la coordinación entre los docentes. Que se planifica más; que las tutorías han mejorado su función y su eficacia. Todo ello es cierto, pero nuestra satisfacción por lo que contiene el vaso no nos debería evitar la preocupación ante lo que falta por llenarlo (y por su posible vaciado)"

Referencias bibliográficas

Busto, J. L. y Osoro, A. (1996): "La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria". *Signos*, (18).

Carbonell, J. (1995): *L'escola: entre la utopia i la realitat*. Eumo Editorial, Vic.

Carr, W. Y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.

Casares, R. (1997): "El "mercadillo" de l'educació". *Veus alternatives*, (8).

Catalán, A. (1988): "Consideraciones sobre la formación inicial y continuada del profesorado de Bachillerato ante la Reforma de la Enseñanza", en *Papeles para el debate*, (1). M.E.C. Madrid

Chomsky, N. y Dieterich, H. (1997): *La aldea global*. Tosalaparta. Tafalla.

Fernández Buey, F. y Riechman, J. (1996): *Ni trubunos. Ideas y materiales para un programa ecosocialista*. Siglo XXI de España Editores SA. Madrid.

Fernández Enguita, M. (1995): *La escuela a examen*. Ediciones Pirámide. Madrid.

Fernández Enguita, M. (1996): "La reforma y nosotros...que la quisimos tanto". *Cuadernos de Pedagogía*, (250).

Gimeno Sacristán, J. (1995): "Consideraciones...". *Trabajadores de la Enseñanza*.

Gimeno Sacristán, J. (1996): "Los retos de la educación pública. Cómo lo necesario puede devenir en desfasado". *Cuadernos de Pedagogía*, (248).

Gómez Llorente, L. y Mayoral, V. (1981): *La escuela pública comunitaria*. Editorial Laia. Barcelona.

Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Editorial Graó. Barcelona.

Maravall, J.M. (1984): *La reforma de la enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990): *LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. M.E.C. Madrid

MRPs (Mesa de Secundaria de la Confederación Estatal de MRPs). "La escuela pública". *Cuadernos de Pedagogía*, (260).

Schön, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós/M.E.C. Barcelona.

Tirado, V. (1996): "La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria". *Signos*, (18).

Viñao, A. (1997): "Educación comprensiva: experimento con la utopía". *Cuadernos de Pedagogía*, (260).

Zabala, A. (1992): "Elaboración de los PCC. ¿Empezar por lo que se hace o partir de las grandes decisiones?". *Aula de innovación educativa*, (3).